



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης για την αντιμετώπιση δυσκολιών προφορικού λόγου που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο ως προγνωστικοί δείκτες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση

Μαρία Γκουντή

Θεσσαλονίκη 2023



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και
Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης για την αντιμετώπιση δυσκολιών προφορικού λόγου που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο ως προγνωστικοί δείκτες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση

Early intervention programs in order to cope with difficulties in oral language, which poses a risk for Specific Learning Disabilities in Reading

Μαρία Γκουντή (mea21025)

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής (Επόπτης)

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Γουλέτα Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Γκουντή Μαρία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας.....	36..12
1.1. Σύγχρονες απόψεις για την πρόγνωση και την πρόληψη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Δυνατότητες και δυσκολίες.....	12
1.1.1. Η έγκαιρη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο και η μελέτη των δυσκολιών σε παραμέτρους του προφορικού λόγου που θεωρούνται προγνωστικοί δείκτες	18
i. Φωνολογική επίγνωση και Προφορικός λόγος.....	18
ii. Φωνολογική επίγνωση, Μουσική και Ομοιοκαταληξία.....	20
iii. Φωνολογική επίγνωση και Ορθογραφία.....	22
iv. Μορφολογική επίγνωση.....	26
v. Οικογενειακό πλαίσιο γραμματισμού.....	28
1.1.2. Η ερευνα στην Ελλάδα για την έγκαιρη παρέμβαση σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση.....	28
1.1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	36
2.2. Δείγμα-συμμετέχοντες.....	37
2.3. Διαδικασία-εργαλεία.....	37

2.4. Αναλύσεις.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα.....	477
3.1. Περίληψη μελετών.....	47
3.2. Ποιοτική ανάλυση.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συζήτηση- Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις.....	88
4.1. Συζήτηση.....	88
4.2. Συμπεράσματα μελετών.....	101
4.3. Περιορισμοί.....	102
4.4 Μελλοντικές προτάσεις.....	103
Βιβλιογραφικές Αναφορές	105

Περίληψη

Η προσχολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μεταγενέστερης εξέλιξης των παιδιών, υποδηλώνοντας τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός και η περιγραφή πρόσφατων ερευνών (2012-2022) που αναφέρονται σε δυσκολίες προφορικού λόγου των μαθητών προσχολικής ηλικίας, οι οποίες θεωρήθηκαν ως προγνωστικοί δείκτες για την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση και αποτέλεσαν στόχους παρεμβατικών προγραμμάτων, προκειμένου να προληφθούν αυτές οι δυσκολίες. Οι στρατηγικές διδασκαλίας των προγραμμάτων αυτών, τα μέτρα που υλοποιήθηκαν και το είδος των αξιολογήσεων που υιοθετήθηκαν αποτελούν ειδικούς στόχους της μελέτης αυτής. Η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση μπορεί να ενταχθεί στο μοντέλο Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να εξασφαλίσουν επιτυχή σχολικά αποτελέσματα για όλους. Από την παρούσα συστηματική ανασκόπηση προκύπτει ότι υπάρχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τις δυνατότητες που έχει η προσέγγιση της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση, αλλά οι υπάρχουσες εφαρμογές είναι λίγες και δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη η ταυτότητα των σχετικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πρόληψη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Ανταπόκριση στην Παρέμβαση, ανάγνωση, νηπιαγωγείο.

Abstract

Preschool development of skills is an important factor in predicting the later development of children, suggesting the importance of early detection and intervention. The purpose of this study is to identify and describe recent studies (2012-2022) that referred to reading difficulties in oral language of preschool students. These reading difficulties are considered

as early precursors for Specific Learning Disabilities in reading and comprise the objectives of the intervention programs which are focusing on predicting them. The learning strategies of these programs, the means that have been carried out and the type of the assessments that have been used, serve as the main goal of the present study. The early detection and intervention can be included in Response to Intervention model, which can help schools ensure successful school outcomes for all. From the present systematic review arise clues that Response to Intervention model has some potential and encouraging results. However recent implementations are few and as a consequence the identity of these programs has not been developed yet.

Keywords: prevention, specific learning Disabilities, Response to Intervention, reading, kindergarten.

Εισαγωγή

Η προσχολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παίζει σπουδαίο ρόλο στη μεταγενέστερη εξέλιξη των παιδιών, υποδηλώνοντας τη σημασία της πρόληψης, της έγκαιρης ανίχνευσης και της παρέμβασης. Τα προγράμματα παρέμβασης και όσα από αυτά εντάσσονται στο μοντέλο Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (ΑΣΠ), παρέχουν ακαδημαϊκή ανίχνευση και παρέμβαση στα παιδιά (Berkeley et al., 2020· Fuchs & Vaughn, 2012· Tran et al., 2011).

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διερεύνηση των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης στον προφορικό λόγο, τα οποία εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή τους είναι απαραίτητη, καθώς διαπιστώνεται ότι μαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, μπορεί να εμφανίσουν στοιχεία, τα οποία προοιωνίζουν την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Αναγκών στην Ανάγνωση (Kjeldsen et al., 2019).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κρίνεται σημαντική η πραγματοποίηση έγκαιρης παρέμβασης, ήδη από το νηπιαγωγείο. Όσο πιο έγκαιρα διαπιστωθεί η δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα νήπιο, τόσο πιο πιθανόν είναι να ωφεληθεί από στρατηγικές παρέμβασης, μέσω των οποίων ενισχύονται οι δεξιότητες στις οποίες

εμφανίζει έλλειμμα. Στην περίπτωση μας, εστιάζουμε στις αναγνωστικές δεξιότητες (Begeny et al., 2012· Gullo, 2013· Invernizzi et al., 2010).

Προκειμένου ωστόσο να κατανοήσουμε, πως οι μαθητές καταλήγουν να αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, πρέπει να αναζητήσουμε τους προγνωστικούς δείκτες που επηρεάζουν την ανάγνωση. Για τον λόγο αυτό βασιζόμαστε στην Ψυχογλωσσική θεωρία του μεγέθους των κόκκων των Ziegler & Goswami (2005), η οποία επεξηγεί τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που παρουσιάζονται παρακάτω. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ανάγνωση αναπτύσσεται εξαρτώμενη από τη φωνολογική επίγνωση, σε όλες τις γλώσσες και η φωνολογία αναπτύσσεται με τη σειρά της, σε συνάρτηση με την ορθογραφία της κάθε γλώσσας. Η ανάπτυξη της ανάγνωσης επίσης, συνοδεύεται από την εφαρμογή στρατηγικών, κατόπιν διδασκαλίας, που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες με δυνατότητα προσαρμογής ή διαφοροποίησης, προκειμένου να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. Οι αναπτυξιακές διαφορές στο μέγεθος του κόκκου (φωνήματα, συλλαβές, ρίμα) των λεξικών αναπαραστάσεων που έχει σχηματίσει ο μαθητής και ο αποτελεσματικός τρόπος εφαρμογής των αναγνωστικών στρατηγικών, οδηγεί σε εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση ή όχι.

Η βασική ιδέα της παραπάνω θεωρίας είναι ότι η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και η ικανότητα αντιστοιχίσεων μεταξύ συμβόλου και ήχου (φωνολογική ανακωδικοποίηση) δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στις λέξεις που υπάρχουν ήδη στον προφορικό τους λόγο. Έπειτα, η εύρεση των κοινών μεγεθών των κόκκων στο σύστημα συμβόλων, (δηλαδή στην αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων) και στα φωνήματα (δηλαδή στη φωνολογία της γλώσσας), οδηγεί σε επιτυχημένες αντιστοιχίσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου.

Κάποιοι μαθητές μπορεί, κατά τη διαδικασία της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω της διδασκαλίας, να εμφανίζουν δυσκολίες και να μην ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων, παρά του ότι έχουν φυσιολογική ή και άνω του φυσιολογικού νοημοσύνη και δεν παρουσιάζουν κάποιο εμφανές πρόβλημα που να εξηγεί τη σημαντική έλλειψη προόδου σε μια ή περισσότερες βασικές περιοχές δεξιοτήτων (όπως ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), (Αγαλιώτης, 2011). Αυτοί οι μαθητές θεωρείται ότι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.). Ένας αξιόλογος ορισμός για τις Ε.Μ.Δ είναι αυτός των Kavale, Spaulding και Beam (2009) όπου αναφέρουν πως: *«Η ειδική μαθησιακή αναπηρία αναφέρεται σε ετερογενείς ομάδες διαταραχών που εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο, σε ποσοστό 2% έως 3% του σχολικού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τις χρονολογικές και νοητικές ηλικίες, ακόμη και όταν παρέχεται υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η κύρια εκδήλωση της αποτυχίας προόδου είναι η σημαντική υπο-επίδοση σε μια από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν σχετίζεται με ανεπαρκείς εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές ή κοινωνικο-γλωσσικές εμπειρίες. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα, στη γνωστική λειτουργία, στις νευροψυχολογικές διαδικασίες ή σε οποιαδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία διαμέσου μιας μέσου όρου ή άνω του όρου (>90) γνωστικής ικανότητας και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να*

λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας ειδικής αγωγής, που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα».

Ως προς την ανάγνωση, η υπάρχουσα έρευνα αναφέρει ότι, όταν η επίδοση του μαθητή σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης του είναι χαμηλή, υπάρχουν υψηλές πιθανότητες να εμφανίσει δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση, έδειξαν τα αποτελέσματα ερευνών, σχετίζονται με την φωνολογική ενημερότητα, την φωνολογική μνήμη, τη διαδικασία της ορθογραφίας και της ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης (Manolitsis & Tafa, 2009· Mehlhase et al., 2020· Papadimitriou & Vlachos, 2014· Riordan et al., 2018· Veraksa et al., 2018).

Η φωνολογική επίγνωση είναι ένας όρος που δηλώνει τη συνειδητή ικανότητα του παιδιού να διαφοροποιεί και να χειρίζεται φωνολογικές μονάδες, μεγαλύτερες από τα μεμονωμένα φωνήματα (συλλαβές και ομοιοκαταληξίες), ενώ η φωνημική επίγνωση σχετίζεται μόνο με τις μικρότερες μονάδες, τα φωνήματα (Ehri et al., 2001· Hogan et al., 2005· Reading & Deuren, 2007). Η φωνολογική επίγνωση νοείται ως μια γενική έννοια της επίγνωσης των ηχητικών μονάδων, είτε πρόκειται για λέξεις, είτε για συλλαβές, είτε για το πρώτο συνθετικό των λέξεων, είτε για την κατάληξη, είτε για τα φωνήματα, τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Anthony & Francis, 2005· Grofčikoná & Máčajoná, 2020). Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα να δίνουμε προσοχή στην ηχητική δομή των λέξεων, να διαχωρίζουμε και να χειριζόμαστε τους ήχους. Τα παιδιά μαθαίνουν τους ήχους και τους συνδυασμούς τους που υπάρχουν στη γλώσσα τους και έτσι σχηματίζουν φωνολογικές αναπαραστάσεις για πραγματικές λέξεις. Η κατάκτηση της ανάγνωσης προβλέπεται από την ποιότητα αυτών των αναπαραστάσεων (Goswami, 2019).

Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει τεκμηριωμένα στοιχεία, σχετικά με τους προγνωστικούς δείκτες στον προφορικό λόγο, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της Ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σε στρατηγικές διδασκαλίας της Ανάγνωσης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο. Στοιχεία, σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρέμβασης, βασίζονται σε ερευνητικά τεκμηριωμένες μελέτες. Εν κατακλείδι, τονίζονται οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προγραμμάτων αντιμετώπισης πρώιμων δυσκολιών προφορικού λόγου για το ελληνικό Νηπιαγωγείο. Η παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ιδίως για παιδιά που είναι σε επικινδυνότητα για εμφάνιση Ε.Μ.Δ στην ανάγνωση (Loningan & Philips, 2016).

Η διάρθρωση της παρούσας εργασίας είναι η εξής: Στην αρχή του 1ου Κεφαλαίου παρουσιάζεται η Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και στο τέλος του ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Ακολουθεί το 2ο Κεφάλαιο με την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ενώ στο 3ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έλαβε χώρα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Τέλος, στο 4ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται: η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας, καθώς και μελλοντικές προτάσεις για έρευνα στο πεδίο αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1. Σύγχρονες απόψεις για την πρόγνωση και την πρόληψη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: Δυνατότητες και δυσκολίες

Η ανάπτυξη του γραμματισμού και της γλώσσας από νωρίς, συνδέεται με την επίδοση των μαθητών αργότερα στο σχολείο (Strickland & Riley-Ayers, 2006). Οι δεξιότητες που αποκτούν, ως πρώιμοι αναγνώστες οι μαθητές, προβλέπουν την μελλοντική τους αποφοίτηση και τις επαγγελματικές ευκαιρίες που θα έχουν (Gullo, 2013). Ήδη πριν ξεκινήσει η τυπική, επίσημη σχολική εκπαίδευση και η διδασκαλία της ανάγνωσης, αναπτύσσεται στα παιδιά ο αναδυόμενος γραμματισμός (Lonigan, 2006). Μια πρόσφατη μετα-ανάλυση που διεξήχθη από την Εθνική Ομάδα για τον πρώιμο γραμματισμό (NELP, 2008) στις ΗΠΑ αναφέρει ένα σύνολο αναδυόμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που οδηγούν στην ανάγνωση: (α) φωνολογική ευαισθησία, (β) γνώση του αλφαβήτου και (γ) γνώση του γραπτού λόγου.

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες είναι σημαντικό να αξιολογούνται, ήδη από το νηπιαγωγείο, ώστε να οργανώνεται και να εφαρμόζεται η κατάλληλη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Η αξιολόγηση λειτουργεί ως διαγνωστικός έλεγχος, διότι αφενός εντοπίζονται τα παιδιά των οποίων το επίπεδο θα βελτιωθεί από μία πιο έντονη διδασκαλία, αφετέρου υιοθετούνται πρόσθετες διδακτικές βελτιώσεις για την πρόληψη δυσκολιών ανάγνωσης, αργότερα στην εκπαιδευτική τους πορεία (Brown, C.S., 2014). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν, να μπορούν να ερμηνεύουν τα

αποτελέσματα των αξιολογήσεων τους και να διακρίνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Invernizzi et al., 2010).

Οι αξιολογήσεις χρειάζεται να είναι (α) ευρείας βάσης, να εξετάζουν δηλαδή τις δεξιότητες σε όλες τις διαστάσεις της πρώιμης ηλικίας και (β) να είναι διαφανείς από διδακτική άποψη. Οι ευρείες, διδακτικά διαφανείς αξιολογήσεις έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το παιδί, επηρεάζοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προτείνεται να διεξάγουν καθολική, περιοδική διαλογή αναδύμενου γραμματισμού για να καταγράφουν, τι γνωρίζουν τα παιδιά τους, τι πρέπει να μάθουν, καθώς και να αξιολογούν τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας (Invernizzi et al., 2010).

Ένα από τα κριτήρια με βάση τα οποία μπορούμε να διακρίνουμε την αξιολόγηση, αποτελεί το κριτήριο της ψυχομετρικής στάθμησης ή μη, των χρησιμοποιούμενων οργάνων συλλογής των πληροφοριών, σε τυπική/ επίσημη αξιολόγηση και άτυπη/ ανεπίσημη αξιολόγηση. Οι δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης ακολουθούν σταθερές ψυχομετρικές αρχές και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο για όλους τους συμμετέχοντες (Αγαλιώτης, 2012). Σε αυτές περιλαμβάνονται τα σταθμισμένα ή μη σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, τα διαγωνίσματα, οι κλίμακες. Ωστόσο, ένας σημαντικός τρόπος εξέτασης των μαθητών με Ε.Μ.Δ είναι αυτός που ονομάζεται εκπαιδευτική αξιολόγηση και αποσκοπεί στο να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τη διδασκαλία του μαθητή (Αγαλιώτης, 2012). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται άτυπες δοκιμασίες και διαδικασίες που μπορεί να περιλαμβάνουν την αξιολόγηση μέσω του αναλυτικού προγράμματος, την άτυπη παρατήρηση, τις προφορικές ερωτήσεις, τον ατομικό φάκελο προόδου και την αυτοαξιολόγηση (Πόρποδας, 2003· Τζιβινίκου, 2015· Lonigan et al.,

2011). Ο σχεδιασμός μιας άτυπης μορφής αξιολόγησης διεξάγεται με βάση επιστημονικά κριτήρια, που προσαρμόζονται στις ανάγκες και συνθήκες του μαθητή που χορηγείται (Αγαλιώτης, 2011).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αν και αποτελεί ένα άτυπο μέσο εκτίμησης των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής, εντούτοις δύναται να παρέχει αναγκαίες και σημαντικές πληροφορίες: α) για την περιοχή επικέντρωσης (δηλαδή τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος στην οποία ο μαθητής εμφανίζει αδυναμίες) αλλά και το είδος των αδυναμιών αυτών (Αλεξανδρόπουλος, 2016), β) το σημείο έναρξης της παρέμβασης και οργάνωσης ενός αποτελεσματικού, ως προς τις ανάγκες του μαθητή, διδακτικού προγράμματος (Αλεξανδρόπουλος, 2016· Heward, 2011) και γ) την καθοδήγηση για την επιλογή των κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, τι έχει κατακτήσει ήδη ο μαθητής, όπως επίσης και όσα δεν γνωρίζει, μέσα από τη διατύπωση μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα τελευταία χρόνια η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης τείνει να αναδεικνύεται όλο και περισσότερο, διότι είναι πρακτική και αποτελεσματική (Αγαλιώτης, 2011· Heward, 2011).

Σε αντίθεση με τις άτυπες, οι τυπικές αξιολογήσεις έχουν σαφή και συνεπή κριτήρια χορήγησης και βαθμολόγησης, καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, με αναδυόμενες βαθμολογίες που αντικατοπτρίζουν τις επιδόσεις ενός παιδιού, σε σχέση με τις επιδόσεις μιας ομάδας (Lonigan et al., 2011). Επιπλέον, επειδή η αξιολόγηση είναι η ίδια για κάθε παιδί στο οποίο χορηγείται το μέτρο, οι βαθμολογίες που προκύπτουν έχουν την ίδια σημασία σε όλα τα παιδιά, τους εξεταστές και τις τοποθεσίες αξιολόγησης. Στις τυποποιημένες αξιολογήσεις εντάσσεται η αξιολόγηση διαλογής/παρακολούθησης προόδου και η διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται στο μέσο της σχολικής

χρονιας. Οι αξιολογήσεις διαλογής είναι συνήθως σύντομες μετρήσεις που επιτρέπουν μια στιγμιαία εικόνα της τρέχουσας κατάστασης των δεξιοτήτων των παιδιών (Lonigan et al., 2011).

Όσον αφορά τη διαγνωστική αξιολόγηση, αρχικά, οι διαγνωστικές υπηρεσίες αξιολογούν ένα παιδί, εφόσον μόνο έχει εντοπιστεί σε αυτό κάποια δυσκολία στη μάθηση, μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του και της ανταπόκρισης του στη μαθησιακή διαδικασία του στην τάξη (Oosterhof, 2009). Αποτελούνται από αυστηρά δομημένα και σταθμισμένα ψυχομετρικά τεστ, τα οποία χορηγούνται σε κάθε περίπτωση παιδιού που υπόκειται στη διαδικασία της διάγνωσης με τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα να αμβλύνεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, λόγω αδυναμίας προσαρμογής τους ανάλογα την περίπτωση (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Επιπλέον προβληματισμό, προκαλεί η ακρίβεια ή μη, με την οποία κατατάσσουν τα άτομα σε κατηγορίες (π.χ. σε κίνδυνο έναντι μη κινδύνου). Μια καλή αξιολόγηση διαλογής θα έχει χαμηλό αριθμό ψευδώς θετικών αποτελεσμάτων (π.χ. παιδιά που προβλέπεται από τον ανιχνευτή ότι βρίσκονται σε κίνδυνο και τα οποία στην πραγματικότητα δεν διατρέχουν κίνδυνο) και χαμηλό αριθμό ψευδώς αρνητικών (π.χ. παιδιά που προβλέπονται από τον ανιχνευτή να μην διατρέχουν κίνδυνο, τα οποία στην πραγματικότητα διατρέχουν κίνδυνο) (Lonigan et al., 2011).

Ως συνέπεια αυτών, αναδύθηκε η ανάγκη εφαρμογής αυθεντικών αξιολογικών διαδικασιών, δηλαδή των άτυπων μορφών αξιολόγησης (Αγαλιώτης, 2011· Heward, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επομένως, είναι εύκολη και αποτελεσματική, καθώς είναι άμεσα εφαρμόσιμη σε ένα παιδί, από τη ώρα που αυτό εμφανίζει κάποιες ενδείξεις «κινδύνου». Ο σχεδιασμός της προέρχεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται μια διαδικασία

σύγκρισης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολογική διαδικασία, με εκείνα των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη στην περίπτωση του παιδιού και του γνωστικού τομέα στον οποίο διακρίνονται μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Τζουριάδου, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός έγκαιρα εντοπίζει το είδος και το μέγεθος της υποστήριξης που απαιτείται να προσφερθεί, πριν ο μαθητής υποβληθεί σε διαγνωστικό έλεγχο (Τζουριάδου, 2011). Όσον αφορά την χρονική διάρκεια, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μόνο λίγες ώρες, στο πλαίσιο του σχολείου, μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού του, ενός δηλαδή οικείου προσώπου. Από την άλλη πλευρά για τη διεξαγωγή της διαγνωστικής εκτίμησης, ο ίδιος μαθητής θα πρέπει να επισκεφθεί διαγνωστικά κέντρα, από τα οποία προκύπτει μία αξιολόγηση αποπλαισιωμένη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Όμως για την αποφυγή της λανθασμένης κατάταξης ενός μαθητή σε μία κατηγορία ειδικών αναγκών, η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι μέρος του εκπαιδευτικού πλαισίου (Αγαλιώτης, 2011· Τζουριάδου, 2011).

Εκπαιδευτική αξιολόγηση εφαρμόζεται στο πλαίσιο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση, το οποίο αποτελεί συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων για την έγκαιρη και αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών. Όσον αφορά τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας, το πλαίσιο αυτό εγγυάται την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και δυναμική διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόοδός τους σε αναπτυξιακό επίπεδο και να αντιμετωπιστεί οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει (Fox et al., 2010). Οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται κλιμακωτά με την εφαρμογή μιας σειράς παρεμβάσεων, προοδευτικής έντασης. Η πλειοψηφία των προγραμμάτων ΑσΠ αναπτύσσονται σε τρεις βαθμίδες: 1^η) Διδασκαλία σε όλους τους μαθητές στη γενική τάξη, με βάση την έρευνα και προσδιορισμός

των αναγκών τους, 2^η) Παρακολούθηση της προόδου τους ανελλιπώς, εντοπισμός των δυσκολιών και παρέμβαση υψηλής έντασης σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο της τάξης ή εκτός, 3^η) Παροχή εξατομικευμένης παρέμβασης και διδασκαλίας σε όσους συνεχίζουν να δυσκολεύονται. Μέγιστη σημασία σε όλες τις βαθμίδες αποτελεί η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Hollenbeck, 2007).

1.1.1 Η έγκαιρη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο και η μελέτη των δυσκολιών σε παραμέτρους του προφορικού λόγου που θεωρούνται προγνωστικοί δείκτες

Τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο και στοχεύουν στην απόκτηση της ανάγνωσης αργότερα, εστιάζουν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Οι στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της γλώσσας, εντάσσονται αρχικά σε ένα πιο γενικό πλαίσιο και διακρίνονται από το, εάν ακολουθούν τη διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα ή του νοήματος (Helland et al., 2011). Η αναλυτική ή η συνθετική μέθοδος φωνημάτων (ή ο συνδυασμός τους) και η ομοιοκαταληξία ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ η σημασία, η ολιστική μέθοδος, η διήγηση παραμυθιών και ιστοριών ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία. Οι καλές ή χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας αποτελούν προγνωστικούς δείκτες για την μελλοντική εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Η παρέμβαση επομένως, ήδη από την προσχολική ηλικία, μέσα από εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού, κρίνεται υψίστης σημασίας, προκειμένου να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο (Begeny et al., 2012· Elbro & Petersen, 2004· Gullo, 2013· Invernizzi et al., 2010).

Κοινός τόπος στη βιβλιογραφία αλλά και στη θεωρία των Ziegler & Goswami (2005), είναι ότι η επίγνωση του φωνήματος μαζί με τη γνώση των γραμμάτων είναι ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης των ατομικών διαφορών στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, σε όλες τις αλφαβητικές ορθογραφίες (Caravolas et al., 2012· Moll et al., 2014· Ziegler et al., 2010· Ziegler & Goswami, 2005).

i. Φωνολογική επίγνωση και Προφορικός λόγος

Μία βασική δεξιότητα της πρώιμης ανάγνωσης αποτελούν οι δεξιότητες του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας (προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο) (Nation & Snowling, 2004· Hulme et al., 2012) οι οποίες συνδέονται με τις ελλείψεις στις φωνολογικές διαδικασίες. Η ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, καλλιεργείται μέσα από τη ακρόαση της ανάγνωσης (Lonigan & Whitehurst, 1998). Κυρίαρχο στοιχείο αυτής της διδασκαλίας είναι η εικόνα, στην οποία οι μικροί μαθητές βασίζονται, προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να αναπτύξουν παραπάνω τον προφορικό τους λόγο. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, επαναλαμβάνουν, διορθώνουν ή προσθέτουν πληροφορίες πάνω σε όσα έχουν ήδη πει τα παιδιά, με σκοπό να μοντελοποιήσουν όλο και πιο σύνθετες λεκτικές αλληλεπιδράσεις (Lonigan et al., 2013).

Στην συστηματική ανασκόπηση των Hadley & Mendez (2021) αποδεικνύεται ότι όσα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν εκτίθενται σε «χρήσιμο» λεξιλόγιο, με υψηλή συχνότητα χρήσης στην καθημερινότητά τους, δυσκολεύονται αργότερα στην ανάγνωση. Απαραίτητη είναι η εφαρμογή λεξιλογικών παρεμβάσεων, μέσα από ανάγνωση παραμυθιών, όπου διδάσκονται τα εννοιολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά λέξεων, ενώ ακολουθεί αξιολόγηση του λεξιλογίου που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, μέσω οπτικών και λεκτικών μεθόδων.

Ωστόσο η συμμετοχική ανάγνωση βιβλίων στο νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την βελτίωση του προφορικού λόγου των μικρών μαθητών δεν είναι απλή υπόθεση. Στην έρευνα των Milburn και των συν. (2013) οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας καταρτίζονται, ώστε να εφαρμόζουν στρατηγικές: προώθησης της συζήτησης, επεξεργασίας της σημασίας των λέξεων, εκμάθησης νέων λέξεων, υποκίνησης μεγαλύτερης διάρκειας συζητήσεων μέσα από ανοικτές ερωτήσεις, προσθήκης σημασιολογικού και συντακτικού περιεχομένου που ανήκει στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, στοχεύοντας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο διαδραστικό τρόπο επικοινωνίας κατά την συμμετοχική ανάγνωση παραμυθιών, μετά από την κατάρτιση, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

Η διδασκαλία στρατηγικών παραγωγής προφορικών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά θεωρείται βασική για τη βελτίωση του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο (Gardner-Neblett, 2022). Η γνώση του λεξιλογίου, η φωνολογική επίγνωση και τα πραγματολογικά στοιχεία (τοποθέτηση γεγονότων σε λογική σειρά και κατάλληλη χρήση της γλώσσας/ συντακτικό & γραμματική), αποτελούν τα βασικά στοιχεία παραγωγής ενός προφορικού κειμένου με νόημα και σωστή δομή. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ralli και συν. (2021) δείχνουν, ότι η γνώση του λεξιλογίου και η μορφολογική επίγνωση βοηθούν τα παιδιά, ώστε να καθιερώσουν χρονικές και αιτιακές σχέσεις και να μπορέσουν να αναδιηγηθούν την ιστορία σωστά. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν βιβλία με ομοιοκαταληξία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές βελτιώνουν και τη φωνολογική τους επίγνωση, διότι δίνεται έμφαση στις συλλαβές (Riordan et al., 2018).

Οι δεξιότητες παραγωγής προφορικών κειμένων στο νηπιαγωγείο, μέσα από λογοτεχνικά βιβλία και παραμύθια, εξασκούνται σε συνδυασμό με τις δεξιότητες

φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης. Τα παιδιά μέσα από την ακρόαση της ανάγνωσης ιστοριών, εξοικειώνονται με λεξιλογικά στοιχεία, όπως νέες λέξεις και εκφράσεις, ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις. Η αναδιήγηση έπειτα από την πλευρά των μαθητών, βασίζεται και στη λειτουργία της μνήμης, εφόσον οι μαθητές αναπτύσσουν και αποθηκεύουν νοητικά σχήματα των ιστοριών (Ziegler & Goswami, 2005). Επίσης, αντιλαμβάνονται και συσχετίζουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο, διδάσκονται λέξεις με νόημα και ακούν τους ήχους της γλώσσας, με αποτέλεσμα να προβλέπεται το επίπεδο ανάγνωσης στο μέλλον (Slot & von Suchodoletz, 2018).

Σύμφωνα και με τη θεωρία στην οποία βασιζόμαστε, η φωνολογική ομοιότητα που χαρακτηρίζει κάθε γλώσσα αναδεικνύει διαφορετικά μεγέθη κόκκων (φωνήματα, συλλαβές, ρίμα) που είναι σημαντικά στην καθεμιά γλώσσα, γεγονός που οδηγεί σε ομαδοποιήσεις λεξικών αναπαραστάσεων. Οι λεξικές αναπαραστάσεις αρχικά είναι πιο ολικές (ολόκληρες λέξεις, ομοιοκαταληξία) και στη συνέχεια διαιρούνται (φωνήματα), ενώ προστίθενται φωνολογικές λεπτομέρειες από μεγάλο σε μικρό επίπεδο κόκκων. Οι Mihai et al., (2014), εφάρμοσαν τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης σε όλα τα παιδιά, μέσω των ιστοριών και της ανάγνωσης τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας να αναπτύσσουν τη φωνολογική τους επίγνωση, να διαχωρίζουν τις λέξεις στις συλλαβές τους, να ταιριάζουν λέξεις οι οποίες ομοιοκαταληκτούν και να εντοπίζουν τους αρχικούς ήχους των λέξεων.

ii. Φωνολογική επίγνωση, Μουσική και Ομοιοκαταληξία

Στον προφορικό λόγο ανήκουν και τα τραγούδια (ομοιοκατάληκτα ή όχι) που είναι πολύ αγαπητά και ευχάριστα στα μικρά παιδιά. Οι προσωδιακές κανονικότητες που ακολουθούν τα μουσικά ρυθμικά τραγούδια, σε συνδυασμό με τον ρυθμό του λόγου, μπορεί να προετοιμάζουν φωνολογικά τα παιδιά και να βοηθούν στην αναγνώριση λέξεων (Chen

et al., 2016). Μελέτες παρέμβασης εμπλέκουν μια αιτιώδη σχέση, μεταξύ της εξάσκησης της ευαισθησίας των παιδιών στο ρυθμό, το τονικό ύψος, τη μελωδία, και την ενισχυμένη ανάπτυξη του γραμματισμού (Bolduc, 2012· Gromko, 2005· Overy, 2003· Standley, 2008). Οι Bhide και οι συν. (2013) παρέδωσαν ένα ρυθμικό πρόγραμμα που περιλάμβανε χτύπημα, παλαμάκια και διάκριση ρυθμών σε παιδιά με ανεπαρκείς δεξιότητες ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα στο γραμματισμό αποδείχθηκαν θετικά και σχετικά ίδια, με εκείνα που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα φωνολογικής παρέμβασης.

Σε έρευνα που διεξήχθη στη Σλοβακία από τους Grofčíková & Máčajová (2020), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δόθηκε έμφαση στην ανάγνωση, μέσα από τη διδασκαλία της ομοιοκαταληξίας στο κείμενο, με στόχο τη φωνολογική επίγνωση και τα αποτελέσματα ήταν επιτυχή. Η ανάπτυξη της ομοιοκαταληξίας βοηθά στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και η επίδοση σε ασκήσεις ομοιοκαταληξίας είναι παράγοντας για την καλή επίδοση στην ανάγνωση αργότερα (Catts et al., 2001· Culatta et al., 2007).

Η ομοιοκαταληξία δημιουργείται από τις συλλαβές. Επομένως, η συλλαβική επίγνωση αναπτύσσεται μαζί με την επίγνωση της ομοιοκαταληξίας. Κάποιες έρευνες στη βιβλιογραφία αναφέρουν, ότι η διδασκαλία της ομοιοκαταληξίας ενεργοποιεί στη συνέχεια τη φωνημική επίγνωση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επίδοση στην ανάγνωση (Goswami, 2019· Kuppen & Bourke, 2017). Επομένως, δραστηριότητες που εφαρμόζουν ως στρατηγική διδασκαλίας της ανάγνωσης την ομοιοκαταληξία, μέσα από τη μουσική και την ποίηση, κάνουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης ευκολότερη (Ehri et al., 2001· Hogan et al., 2005· Reading & Van Deuren, 2007). Ταυτόχρονα επιβεβαιώνουν την πορεία ανάπτυξης της ανάγνωσης, βάσει της Ψυχογλωσσικής θεωρίας του μεγέθους των κόκκων από μεγάλες σε μικρές γλωσσικές ομάδες (Ziegler & Goswami, 2005).

Η χρήση της ομοιοκαταληξίας των τραγουδιών διερευνάται, ως προς την ενίσχυση των δεξιοτήτων φωνολογίας, σε παιδιά νηπιαγωγείου στη Γαλλία (Bolduc & Lefebvre, 2012). Ομάδες παιδιών διδάχθηκαν φωνολογικές δεξιότητες με την εισαγωγή της μουσικής και το συνδυασμό της με τη γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, ανέπτυξαν φωνολογική επίγνωση και δεξιότητες συλλαβισμού, ενώ βελτιώθηκε και η λεκτική τους μνήμη. Επίσης, οι μαθητές με τον συνδυασμό γλώσσας και μουσικής, βελτίωσαν τις δεξιότητες αντίληψης της ομοιοκαταληξίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Bolduc & Lefebvre (2012) δείχνουν επίσης, ότι η συμπλήρωση των ομοιοκατάληκτων τραγουδιών με δραστηριότητες γλώσσας αποτελεί κατάλληλο τρόπο ανάπτυξης του γραμματισμού, ενώ η εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων, ενισχύει ακόμη περισσότερο τις φωνολογικές δεξιότητές.

Οι Bdeir και οι συν. (2020) εφαρμόζουν πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές νηπιαγωγείου, με στόχο τη διδασκαλία δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Από τα αποτελέσματα τους αποδεικνύεται ότι η άμεση φωνολογική διδασκαλία, ήδη στην προσχολική ηλικία, είναι επωφελής, καθώς οι μαθητές νωρίτερα κατακτούν καλό επίπεδο στην φωνολογική επίγνωση. Η πειραματική ομάδα σημειώνει καλύτερα αποτελέσματα σε επίπεδο προανάγνωσης, καταφέροντας να τμηματοποιεί τις λέξεις σε φωνήματα, διαδικασία που θα τους βοηθήσει μετέπειτα, όταν θα χρειαστεί να αντιστοιχίσουν τα γραφήματα με τα φωνήματα, κατά την ανάγνωση λέξεων.

iii. Φωνολογική επίγνωση και ορθογραφία

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την πρόωμη απόκτηση της ανάγνωσης (Kjeldsen et al., 2019· Melby-Lervåg et al., 2012).

Η έρευνα των Kjeldsen και συν. (2019) πραγματοποιήθηκε σε Φινλανδούς και Σουηδούς μαθητές νηπιαγωγείου, οι οποίοι αξιολογήθηκαν στο δημοτικό σχολείο, ως προς

το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν, ότι η εκπαίδευση στη φωνολογική επίγνωση, ήδη από το νηπιαγωγείο, έχει θετικό αντίκτυπο, κυρίως στην φωνολογική αποκωδικοποίηση λέξεων και στον συλλαβισμό στην πρώτη δημοτικού. Μάλιστα, οι καλές επιδόσεις, όσων συμμετείχαν στο πρόγραμμα φωνολογικής παρέμβασης, φάνηκε να έχουν διάρκεια πέντε χρόνια, αργότερα στο δημοτικό σχολείο.

Η φωνολογική ανακωδικοποίηση είναι η γνώση ότι τα φωνήματα στον προφορικό λόγο αντιστοιχούν σε γραφήματα στο γραπτό λόγο, γεγονός που συνδέεται με τη γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων ήχων τους και οδηγεί στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής. Οι μαθητές με αναγνωστικά ελλείμματα δυσκολεύονται να πραγματοποιούν τις παραπάνω αντιστοιχίσεις, καθώς δεν μπορούν να εντοπίσουν τα γράμματα της αλφαβήτα (AB) και να τα αντιστοιχίσουν με τα ονόματα και τους ήχους τους (Aram & Biron, 2004).

Σε έρευνα των Ziegler και συν. (2010), διερευνήθηκε ποιοι είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και ποια η εξάρτησή τους από το είδος της ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι η φωνολογική επίγνωση είναι το κλειδί για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της αποκωδικοποίησης, έχοντας μικρότερη επιρροή στις διαφανείς ορθογραφίες και μεγαλύτερη επιρροή στις μη διαφανείς ορθογραφίες. Άλλες έρευνες δεν συμφωνούν, υποστηρίζοντας, ότι η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντική για τη βελτίωση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη γλώσσα και την ορθογραφία της (Caravolas et al., 2012).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Ψυχογλωσσική θεωρία του μεγέθους των κόκκων από τους Ziegler & Goswami (2005): *«αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν οι μαθητές, λόγω της φωνολογίας και της ορθογραφίας που ευνοούν διαφορετικά μεγέθη κόκκων. Η φωνολογία ευνοεί μεγαλύτερα μεγέθη κόκκων ενώ η ορθογραφία μικρότερα. Όσο πιο απλή είναι η φωνολογική δομή μιας γλώσσας ή όσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση φωνολογικής*

επίγνωσης που δέχεται ο μαθητής, τόσο διευκολύνεται η διαδικασία της ανάγνωσης. Όταν η φωνολογική επίγνωση μετουσιώνεται σε φωνημική επίγνωση και σε εκμάθηση των γραμμάτων της AB, τα παιδιά διευκολύνονται στην πραγματοποίηση αντίστοιχης γραφήματος – φωνήματος, ένα προς ένα». Η ανάπτυξη της ανάγνωσης βασίζεται στη φωνολογική επεξεργασία, αλλά επειδή η φωνολογική δομή εξαρτάται από την ορθογραφική δομή της γλώσσας, προκύπτουν αναπτυξιακές διαφορές στο μέγεθος του κόκκου των λεξικών αναπαραστάσεων και των στρατηγικών ανάγνωσης σε κάθε ορθογραφία. Η κατηγοριοποίηση μιας γλώσσας με βάση τη συνέπεια του ορθογραφικού της συστήματος ή όχι, επηρεάζει την ανάγνωση, καθώς ορισμένες ορθογραφικές μονάδες έχουν πολλαπλές προφορές σε κάποιες γλώσσες, ενώ ορισμένες φωνολογικές μονάδες έχουν πολλαπλές ορθογραφίες σε κάποιες άλλες γλώσσες (Ziegler & Goswami, 2005).

Η διαχρονική έρευνα των Aram & Biron (2004), διερευνάει πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση του προφορικού λόγου, με έμφαση αφενός στην ανάγνωση παραμυθιών και στο νόημα, αφετέρου στην γνώση των γραμμάτων και στην γραφή. Όσοι μαθητές προσχολική ηλικίας συμμετείχαν στη διδασκαλία των γραμμάτων της AB και στο γραπτό λόγο, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις, καθώς γνώρισαν αφενός τον κώδικα που διέπει τη γλώσσα, αφετέρου τις αντιστοιχίες γραμμάτων και ήχων, με αποτέλεσμα την απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, όσοι μαθητές συμμετείχαν και στα δύο προγράμματα παρέμβασης, σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση σε φωνολογικό επίπεδο, καθώς δινόταν έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή εξίσου (Aram & Biron, 2004). Επομένως, φωνολογία και ορθογραφία βρίσκονται σε αλληλένδετη σχέση, καθώς, όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν τις εξέχουσες φωνολογικές μονάδες, η διαφάνεια της ορθογραφίας της γλώσσας τους, τούς επιτρέπει να μάθουν το εκάστοτε σύστημα γραφής ευκολότερα (Ziegler & Goswami, 2005).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, για την προσχολική ηλικία, τα πιο κατάλληλα προγράμματα είναι, όσα περιλαμβάνουν δραστηριότητες γραφής, όπως είναι η γνώση των γραμμάτων και η ορθογραφία. Η άμεση διδασκαλία του γραμματισμού είναι πιο ωφέλιμη, μέσα από δραστηριότητες διαχωρισμού των λέξεων στις συλλαβές τους, εκμάθησης των ονομάτων των γραμμάτων και χρήσης ενός γράμματος κάθε φορά σε λέξεις (Aram & Biron, 2004· Lonigan et al., 2013· Piasta & Wagner, 2010). Η εκμάθηση ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής πραγματοποιείται με άμεση διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αναπαραστάσεων της φωνημικής δομής στο φωνολογικό λεξικό (Ziegler & Goswami, 2005). Τα παιδιά με ανεπαρκή πρόσβαση στις σχετικές φωνολογικές μονάδες, έχουν προβλήματα στην πλήρη κατανόηση των αντιστοιχίσεων μεταξύ μιας συγκεκριμένης προφορικής γλώσσας και της ορθογραφίας της, ενώ η εκμάθηση της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να βελτιώνει τα αποτελέσματα της ανάγνωσης (Suggate, 2014).

Οι δραστηριότητες γραφής εισάγονται από νωρίς στα προσχολικά προγράμματα σπουδών και οι πρώιμες εμπειρίες στον γραπτό λόγο συστήνονται από προγράμματα που εξυπηρετούν μικρά παιδιά σε κίνδυνο, όπως το Head Start (U.S. Department of Health and Human Services, 2011). Η γραφή βοηθά τα μικρά παιδιά να μάθουν ότι τα γράμματα και τα έντυπα επικοινωνούν πληροφορίες (Puranik & Lonigan, 2012b).

Έρευνες συμφωνούν ότι η φωνολογική επίγνωση και η διδασκαλία της, πρέπει να συνδυάζονται με τη διδασκαλία των γραμμάτων, καθώς έτσι διευκολύνεται η εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων (Cardoso-Martins et al., 2011). Στην έρευνα των Μάλκονά & Caravolas (2016), συμμετείχαν Τσέχοι μαθητές προσχολικής ηλικίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα φωνημικής επίγνωσης και γνώσης των γραμμάτων, με τις δεξιότητες να αναπτύσσονται κατόπιν εκπαίδευσης. Στις γλώσσες με αλφαβητική ορθογραφία, η γνώση

των γραμμάτων και η επίγνωση του φωνήματος είναι σημαντικές προαπαιτούμενες δεξιότητες που προωθούν την αρχική ανάγνωση στα παιδιά (Caravolas & Samara, 2015). Πολυγλωσσικές, διαχρονικές μελέτες των Caravolas et al. (2012- 2013) δείχνουν ότι η επίγνωση του φωνήματος και η γνώση των γραμμάτων συμβάλλει μοναδικά στην πρόωμη ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, μεταξύ των μαθητών από αγγλία, ισπανία, σλοβακία και τσεχία.

Διερευνώντας περαιτέρω αυτή τη σχέση, οι Hulme και οι συν. (2012) πραγματοποίησαν μια μελέτη παρέμβασης με αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία έλαβαν εκπαίδευση είτε στην επίγνωση φωνημάτων, τη γνώση γραμμάτων και τη βασική ανάγνωση, είτε στην κατανόηση του προφορικού λόγου και σε δεξιότητες λεξιλογίου. Αποδείχθηκε ότι τα παιδιά που έλαβαν την ταυτόχρονη παρέμβαση για τη γνώση του φωνήματος και των γραμμάτων, σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση, στο τέλος της μελέτης. Επομένως, η φωνημική επίγνωση με τη γνώση του αλφαβήτου, κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου, αποδεικνύονται σημαντικά προγνωστικά μέτρα των πρώιμων αναγνωστικών επιδόσεων (Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ., 2008). Σε έρευνα στη Νέα Ζηλανδία, σε μαθητές προσχολικής ηλικίας αποδεικνύεται ότι, μετά από πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης της αλφαβήτα, αυξήθηκε η ικανότητα τους να γνωρίζουν τα ονόματα των κεφαλαίων γραμμάτων, να αναγνωρίζουν και να έχουν επίγνωση των ήχων των γραμμάτων, με αποτέλεσμα να συνδέουν την ομιλούμενη με τη γραπτή γλώσσα (Rachmani, 2020).

iv. Μορφολογική επίγνωση

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία διερευνάται ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης μπορεί να εξηγήσει τις μη σημαντικές επιδράσεις της Μ.Ε στην ανάγνωση λέξεων σε διαφανείς

ορθογραφίες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στη Φινλανδία και την Ελλάδα λαμβάνουν φωνητική διδασκαλία (διδασκαλία βάσει κώδικα) για να μάθουν να διαβάζουν (Diamanti et al., 2017). Αυτό θέτει σε πλεονεκτικότερη θέση την φωνολογική επίγνωση, συγκριτικά με τη Μ.Ε. Πράγματι, αρκετές μελέτες σε διαφανείς ορθογραφίες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση προβλέπει την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων στην 1η και 2η τάξη (Caravolas et al., 2012· Georgiou et al., 2008· Papadopoulos et al., 2009· Puolakanaho et al., 2008· Ziegler et al., 2010). Σε αντίθεση με την αναγνωστική ευχέρεια, σημαντική είναι η συμβολή της Μ.Ε στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς οι λέξεις, πέρα από τις φωνητικές τους πτυχές, φέρουν μορφολογικές πληροφορίες και τα μορφώματα κρύβουν σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Levesque et al., 2017).

Σκοπός αυτής της διαχρονικής μελέτης των Manolitsis και των συν. (2017) είναι να εξεταστεί ο ρόλος τριών δεξιοτήτων της Μ.Ε (κλίση, παραγωγή και σύνθεση) στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση, σε μια σχετικά διαφανή ορθογραφία (Ελληνικά) από το νηπιαγωγείο έως τη δευτέρα τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν, ότι οι δεξιότητες Μ.Ε δεν προβλέπουν την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων στις τάξεις 1 και 2 αλλά την αναγνωστική κατανόηση, γεγονός που ισχύει και στις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο.

Επιπροσθέτως, στόχος της μελέτης των Diamanti και των συνεργατών τους (2017) ήταν να εξετάσουν τις δεξιότητες μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ως διαχρονικούς προγνωστικούς παράγοντες της ικανότητας ανάγνωσης και ορθογραφίας στο τέλος της πρώτης τάξης, ελέγχοντας τις επιδράσεις των προσληπτικών και εκφραστικών δεξιοτήτων του λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την σημασία της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών στις αναπτυσσόμενες αντιστοιχίσεις φωνολογίας-ορθογραφίας.

v. Οικογενειακό πλαίσιο γραμματισμού

Εν κατακλείδι, τελευταίος προβλεπτικός παράγοντας της ανάγνωσης αποτελεί η οικογένεια. Η θεωρία των Ziegler & Goswami, 2005 αναφέρει ότι, καθώς τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο, έχουν προηγουμένως ήδη κατακτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογίας της γλώσσας τους. Η ποιότητα και το μέγεθος του κόκκου των φωνολογικών αναπαραστάσεων, πριν από την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης, επηρεάζει την ανάπτυξή της (Ziegler & Goswami, 2005).

Οι Manolitsis και οι συν. (2013) διερεύνησαν τον ρόλο που παίζει το οικογενειακό πλαίσιο γραμματισμού και αριθμητισμού στο νηπιαγωγείο και αν επηρεάζει την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων γραμματισμού από τους γονείς, προβλέπει την αναγνωστική ευχέρεια, μέσω των επιδράσεων της γνώσης των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης. Η έκθεση σε παραμύθια προβλέπει την αναγνωστική ευχέρεια, μέσω των επιδράσεων του λεξιλογίου στη φωνολογική επίγνωση. Είναι καλά τεκμηριωμένο επομένως, ότι οι εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι κρίσιμες για τις μετέπειτα ακαδημαϊκές επιδόσεις (Sylva & Roberts, 2010). Η έρευνα έχει επίσης τεκμηριώσει, ότι τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο με κάποιες γνώσεις για τα γράμματα και τους αριθμούς που υποτίθεται ότι είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας των γονέων (Sylva et al., 2010). Το περιβάλλον μάθησης στο σπίτι λοιπόν, αποτελεί αποδεδειγμένα σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την επίδοση στην ανάγνωση και τα μαθηματικά (Melhuish et al., 2008· Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

1.1.2 Η έρευνα στην Ελλάδα για την έγκαιρη παρέμβαση σε μαθητές με Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση

Κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην ανάγνωση, οι οποίες διαφέρουν, ανάλογα με το είδος της διδασκαλίας και την ορθογραφία της κάθε γλώσσας (Seymour et al., 2003· Ziegler & Goswami, 2005).

Το ορθογραφικό βάθος αναφέρεται στην αντιστοιχία των γραφημάτων και των φωνημάτων σε κάθε γλώσσα. Οι διαφανείς ορθογραφίες, όπως είναι τα ιταλικά και τα ισπανικά χαρακτηρίζονται από αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ γραμμάτων-ήχων και, ως εκ τούτου, τα γράμματα-ήχοι αντιπροσωπεύουν με συνέπεια τα φωνήματα. Τα αγγλικά αντιθέτως είναι μη διαφανής ορθογραφία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέπεια στις παραπάνω αντιστοιχίσεις. Τα ελληνικά αποτελούν ιδιαίζουσα περίπτωση, διότι είναι συνεπή ως προς την ανάγνωση με 1:1 αντιστοιχία γραφήματος- φωνήματος, ωστόσο είναι ασυνεπή ως προς τη γραφή, καθώς η αντιστοιχία φωνήματος- γραφήματος είναι ένα φώνημα προς πολλά γραφήματα (Protopapas & Vlahou, 2009).

Οι δύο οδοί που ακολουθούν οι μαθητές, όταν ξεκινούν την ανάγνωση είναι η ολιστική, δηλαδή διαβάζουν ολόκληρη τη λέξη, μέσω των οπτικών της χαρακτηριστικών και η οδός της αποκωδικοποίησης, φώνημα προς γράφημα. Η αλφαβητική προσέγγιση της ανάγνωσης δίνει έμφαση στα φωνήματα και ο αναγνώστης διαβάζει τόσο οικείες όσο και μη οικείες λέξεις, χρησιμοποιώντας την ανάλυση και την σύνθεση των φωνημάτων (Chera & Wood, 2003).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών που μελετά την σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης (Papadopoulos et al, 2012· Φελλά & Παπαδόπουλος, 2021) και της ανάγνωσης σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα, συγκλίνει ότι η υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων -φωνημάτων και η συστηματική άμεση εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης στο σχολείο, αποτελούν επαρκείς συνθήκες για την ανάπτυξη των φωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Georgiou et., 2012).

Πράγματι και στην θεωρία των Ziegler & Goswami (2005), οι διαφορές στην ακρίβεια και στην ταχύτητα ανάγνωσης που διαπιστώνονται μεταξύ των ορθογραφιών, αντικατοπτρίζουν θεμελιώδεις διαφορές στη φύση της φωνολογικής ανακωδικοποίησης και των στρατηγικών ανάγνωσης που αναπτύσσονται, ως απάντηση στην ορθογραφία. Για παράδειγμα, στις αλφαβητικές γλώσσες, τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν περισσότερο ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες, όπως τα ελληνικά, τα γερμανικά, τα ισπανικά ή τα ιταλικά, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε στρατηγικές ανακωδικοποίησης γραφήματος-φωνήματος, επειδή οι αντιστοιχίες γραφήματος-φωνήματος είναι σχετικά συνεπείς. Τα παιδιά ωστόσο που μαθαίνουν να διαβάζουν λιγότερο ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες, όπως τα αγγλικά, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν μικρότερα μεγέθη κόκκων τόσο εύκολα, επειδή η ασυνέπεια είναι πολύ μεγαλύτερη για τις μικρότερες μονάδες γραφήματος απ' ό,τι για τις μεγαλύτερες μονάδες (Ziegler & Goswami, 2005).

Τα ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν καλύτερη κατανόηση των ήχων, παρά των ονομάτων των γραμμάτων του αλφαβήτου, μια διαφορά στην κατανόηση που είναι ιδιαίτερα σαφής, όσον αφορά τα πεζά γράμματα ((Manolitsis et al., 2009· Tafa, 2008).

Διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο από τον Papadopoulos (2001), εξετάζει την σύνδεση φωνολογικών και γνωστικών παραγόντων στην κατάκτηση της ανάγνωσης, συγκρίνοντας τις προσεγγίσεις που ακολουθεί η Ελλάδα και η Κύπρος. Στην Ελλάδα, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στρατηγικές διδασκαλίας των συλλαβών και αναλυτικές μεθόδους αποκωδικοποίησης, ενώ στην Κύπρο υιοθετούν την ολιστική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου επίσης στην Ελλάδα, δίνει έμφαση στις δεξιότητες που αφορούν αφενός την αποκωδικοποίηση, αφετέρου την κατανόηση της γλώσσας. Εξετάζεται το λεξιλόγιο, η φωνολογική επίγνωση και ο

εντοπισμός των γραμμάτων, ενώ, όσον αφορά την κατανόηση της γλώσσας, εξετάζεται η κατανόηση όσων ακούει ο μαθητής, (η ανάκληση των πιο σημαντικών γεγονότων σε μία διήγηση) και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης. Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης λέξεων από τον αναγνώστη και της κατανόησης, όσων ακούει. Οι στρατηγικές επομένως της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης είναι βασικές, όμως έχουν θετικό αντίκτυπο, όταν εφαρμόζονται σε ορθογραφίες που έχουν επιφανειακή δομή (Ziegler & Goswami, 2005). Οι φωνολογικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης κατακτώνται τον πρώτο χρόνο φοίτησης στο σχολείο άμεσα και γίνονται πιο ακριβείς, στο τέλος της πρώτης δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι στην πρώιμη ηλικία η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση είναι δύο διαφορετικά στοιχεία που δεν συνδέονται. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και ακολουθούν μία συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης, τότε οι δύο αυτοί παράγοντες σχετίζονται (Kendeou et al., 2012).

Η ανάπτυξη του γραμματισμού στα ελληνικά, σύμφωνα με τον Πόρποδα (1989), ακολουθεί την αλφαβητική στρατηγική. Η χρήση της στρατηγικής του αλφαβητισμού εξαρτάται από το είδος της ορθογραφίας της γλώσσας, καθώς και από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είναι βασισμένο στη διδασκαλία των φωνημάτων στην πρώτη δημοτικού. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι η αναφορά του στις φωνολογικές δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας και των παρηχήσεων, που πρέπει να εφαρμόζονται για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, ήδη από το νηπιαγωγείο (Porpodas, 1989).

Ένα ερώτημα που τίθεται είναι, εάν η επίγνωση των συλλαβών και των φωνημάτων έχουν ανεξάρτητη συνεισφορά στην ανάγνωση και στο συλλαβισμό στα ελληνικά ή όχι. Εντοπίζεται λοιπόν, ότι οι μαθητές, πιο εύκολα αναλύουν τις λέξεις στις συλλαβές, παρά στα φωνήματα και αποδεικνύεται, ότι η συνεισφορά τους είναι ανεξάρτητη. Γλώσσες, όπως τα ελληνικά και τα πορτογαλικά, περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό συλλαβών που συνθέτουν

λέξεις, με τη μορφή σύμφωνο- φωνήεν. Αν κ η μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο, βασίζεται σε δύο επίπεδα ανάλυσης: των συλλαβών και των φωνημάτων, από τα ευρήματα, προκύπτει ότι η επίγνωση των συλλαβών είναι αυτή που προηγείται των φωνημάτων (Aidinis & Nunes, 2001· Ziegler & Goswami, 2005).

Η αξιολόγησή της φωνολογικής επίγνωσης ξεκινάει από τις συλλαβές, το πρώτο και το τελευταίο συνθετικό των λέξεων και τέλος τα φωνήματα, με ένα είδος ασκήσεων συνδυασμού ή καταταμίσεων. Οι ασκήσεις που εφαρμόζονται, διδάσκουν την αναγνώριση των συλλαβών μέσα από χειροκρότημα στις συλλαβές, ανάλογα με το πόσες είναι μέσα στη λέξη και συνδυάζεται με την απομόνωση και την προφορική επανάληψη των φωνημάτων (Lonigan et al., 2011).

Επίσης, οι Ziegler & Goswami, (2005) διαπιστώνουν ότι η επίδοση των νηπίων στην επίγνωση των συλλαβών είναι καλύτερη, πριν καν διδαχτούν δεξιότητες γραμματισμού. Η στρατηγική αυτή διδασκαλίας εφαρμόζεται μάλιστα με επιτυχία σε γλώσσες, όπως τα ελληνικά, τα ιταλικά και τα τούρκικα. Στην παραπάνω έρευνα, τα νήπια πρώτα αποκτούν επίγνωση των μεγαλύτερων ενοτήτων, δηλαδή των συλλαβών, μέσα από ομοιοκατάληκτα τραγούδια και έπειτα των μικρότερων ενοτήτων, δηλαδή των φωνημάτων. Η πλήρης κατάκτηση των φωνημάτων αναπτύσσεται μόνο, όταν τα παιδιά διδάσκονται ανάγνωση και γραφή.

Στο νηπιαγωγείο, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίνεται βασικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν προσεκτικά τις φωνολογικές ασκήσεις με τις οποίες εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και τα προγράμματα φωνολογικής και φωνημικής παρέμβασης που εφαρμόζουν, ξεκινώντας από απλές φωνολογικές ασκήσεις, με ιεραρχική σειρά δυσκολίας και απαιτήσεων (de Graaff et al., 2008). Η βιβλιογραφία επισημαίνει, ότι οι αποτελεσματικές αναγνωστικές παρεμβάσεις χρησιμοποιούν λέξεις μαζί με εικόνες, μια

προσφιλής για το νηπιαγωγείο διδασκαλία της γλώσσας. Η ανάγνωση διευκολύνεται, όταν οι μαθητές έχουν μπροστά τους οπτικές μορφές των λέξεων που μαθαίνουν, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποθηκεύονται πιο εύκολα στην μνήμη τους, χτίζονται χάρτες γραφήματος-φωνήματος για κάθε μία λέξη και βελτιώνεται η προφορά τους (Strauber et al., 2020).

Στην Ελλάδα σήμερα η διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών (δυνατότητες και αδυναμίες) που περιλαμβάνεται στην έγκαιρη παρέμβαση, ακολουθεί δύο διακριτές οδούς: η αξιολόγηση πρώτου βαθμού συντελείται από τον εκπαιδευτικό και οδηγεί στην εκτίμηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Θεωρείται αξιολόγηση πρώτου βαθμού, διότι εκτιμά ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη σχολική μάθηση και οδηγεί στην κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού -θεραπευτικού προγράμματος, μέσω σταθμισμένων τεστ και συστηματικής παρατήρησης της μαθησιακής συμπεριφοράς. Η εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών με Ε.Μ.Δ συντελείται επομένως με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλαμβάνει κυρίως: παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική), δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, εξατομικευμένα προγράμματα ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, Άμεση Διδασκαλία και συνεργατικά σχήματα. Τα εξατομικευμένα προγράμματα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής εφαρμόζουν πολυαισθητηριακές μεθόδους, που χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην επανάληψη και την άσκηση (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η Άμεση διδασκαλία, η οποία επικροτείται και από την θεωρία των Ziegler & Goswami (2005), θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Βασίζεται σε σαφείς, μεθοδικές και συστηματικές διδακτικές διαδικασίες, θέτει σαφείς μαθησιακούς στόχους (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους), παρέχει άμεση και ταχύτατη

ανατροφοδότηση στο μαθητή και στοχεύει στην αυτενέργειά του, ενώ υποστηρίζει την σταδιακή μείωση της συμβολής του δασκάλου, κατά τη διαδικασία της μάθησης (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η αξιολόγηση δευτέρου βαθμού συντελείται αφενός από ψυχολόγο, η οποία χρησιμοποιεί σταθμισμένα ψυχολογικά κριτήρια για την εκτίμηση της νοητικής ικανότητας, της μνήμης και της αντίληψης (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2001), αφετέρου από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), τα οποία παρέχουν υπηρεσίες διαγνωστικού περιεχομένου και υποστηρίζουν τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ανιχνεύουν τις ΕΜΔ των παιδιών, μέσα από διαδικασίες όπως είναι η λήψη ιστορικού του παιδιού, συνθέτουν διαγνώσεις ψυχολογικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου, και συντάσσουν αξιολογήσεις παρεμβατικού χαρακτήρα, για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο.

Εφόσον ο μαθητής έχει λάβει τη γνωμάτευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Στο σχολείο είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα που θα κινητοποιεί το παιδί, να συνεχίσει την προσπάθεια, κατά τη μάθηση. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του γονιού είναι σημαντικοί, καθώς πρέπει να συνεργάζονται και να προσαρμόζονται, σύμφωνα με τους ρυθμούς του, προκειμένου να μην του δημιουργείται άγχος. Είναι βασικό να επιδεικνύουν υπομονή, να αποδέχονται τις αδυναμίες του παιδιού και να εξασφαλίζουν σχέση φιλίας και εμπιστοσύνης (Μαυρομάτη, 1995).

Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αξιολόγησης που βασίζονται στην ιδιαίτερα χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με το νοητικό επίπεδο, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ηλικία, αμφισβητούνται έντονα, διότι το κριτήριο «περιμένω, ώσπου το παιδί να αποτύχει» δρα ανασταλτικά στην πρόιμη παρέμβαση. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία. Η σημασία της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία (ΑσΔ)

επιβεβαιώνεται μέσα από διεπιστημονικές έρευνες, όπου παρατηρήθηκε, ότι παιδιά με δυσκολίες που δεν είχαν ανταποκριθεί σε διδασκαλία και σε έγκαιρη παρέμβαση, εμφάνισαν διαφορετική εγκεφαλική ενεργοποίηση (Παντελιάδου, 2011). Αυτό κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία, έχουν διαφορετικά γνωστικά προφίλ από εκείνα που ανταποκρίνονται. Η αξιολόγηση της ΑσΔ δεν διαρκεί μία μέρα αλλά για σημαντικό χρονικό διάστημα. Επίσης, βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση-διάγνωση» και όχι στο σχήμα «διάγνωση-παρέμβαση». Έτσι, δεν χάνεται πολύτιμος χρόνος, καθώς αξιολόγηση και παρέμβαση ξεκινούν ταυτόχρονα την πρώτη μέρα του μαθητή στο σχολείο. Για να είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε ένα παιδί με ΕΜΔ, θα πρέπει, αφού εντοπίσουμε τις δυσκολίες και δυνατότητές του, να αναπτύξουμε ένα κατάλληλο παρεμβατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα διασφαλίσει την ομαλή εξέλιξη του παιδιού σε αναπτυξιακό επίπεδο, χωρίς να το διακρίνει από τους συνομηλίκους του. Η έγκαιρη και ορθή αξιολόγηση της εκάστοτε μαθησιακής δυσκολίας επομένως, χρειάζεται σωστή εκπαίδευση και προσέγγιση (Kougioumtzis et al., 2021).

1.1.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προκύπτει πόσο σημαντική είναι η ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση σε μαθητές νηπιαγωγείου, για την πρόληψη της εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν επομένως να εντοπίσει και να καταγράψει έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, ως διαδικασία πρόληψης και παρέμβασης σε μαθητές με πιθανές Ε.Μ.Δ στην ανάγνωση, στο Νηπιαγωγείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που περιλαμβάνει η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα είναι τα εξής:

- α) Ποιες πρώιμες δυσκολίες προφορικού λόγου που σχετίζονται με την αναγνωστική ανάπτυξη, χρησιμοποιούνται ως προγνωστικοί δείκτες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση;
- β) Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζουν τα προτεινόμενα από τη βιβλιογραφία προγράμματα παρέμβασης στο νηπιαγωγείο με στόχο την αντιμετώπιση των πρώιμων δυσκολιών προφορικού λόγου;
- γ) Ποια η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των πρώιμων δυσκολιών προφορικού λόγου και πώς εξηγείται;
- δ) Ποιες είναι οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προγραμμάτων αντιμετώπισης των πρώιμων δυσκολιών προφορικού λόγου για το ελληνικό Νηπιαγωγείο;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Το είδος της έρευνας που επιλέγεται είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, μιας και δεν επιδιώκεται να δημιουργηθεί νέα γνώση αλλά να αναλυθούν και να διερευνηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα (Aromataris & Pearson, 2014).

2.2. Δείγμα- Συμμετέχοντες

Η αρθρογραφία που ενσωματώνεται στην τρέχουσα έρευνα, περιλαμβάνει δείγμα μαθητών από την προσχολική ηλικία έως και το Δημοτικό. Το ηλικιακό εύρος του δείγματος είναι μεγάλο, διότι η ουσία είναι να φανούν τα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων

ανάγνωσης, που εφαρμόζονται από το νηπιαγωγείο με στόχο την ανάπτυξη της ανάγνωσης, σε βάθος χρόνου. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται έρευνες με δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς ενισχύουν ή επιβεβαιώνουν παραπάνω τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην εργασία.

2.3. Διαδικασία-εργαλεία

Η συστηματική ανασκόπηση ορίζεται ως η ανασκόπηση των αποδεικτικών στοιχείων σε ένα σαφώς διατυπωμένο ερώτημα/ερωτήματα που χρησιμοποιεί συστηματικές και σαφείς μεθόδους για τον εντοπισμό, την επιλογή και την κριτική αξιολόγηση της σχετικής πρωτογενούς έρευνας και την εξαγωγή και ανάλυση δεδομένων από μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση. Συγκεντρώνει δημοσιευμένη έρευνα για ένα θέμα, ερευνά διαφορετικές πηγές έρευνας και εξετάζει με κριτική ματιά αυτές τις πηγές. Μια συστηματική ανασκόπηση παρέχει μια αντικειμενική αξιολόγηση αυτών των μελετών και προβάλλει σημαντικά στοιχεία για ένα συγκεκριμένο επιστημονικό θέμα (Jahan et al., 2016).

Στην παρούσα μελέτη τίθενται σαφώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα με τη χρήση συστηματικών μεθόδων εντοπισμού, ελέγχου και επιλογής των σχετικών ερευνητικών μελετών και ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, έτσι ώστε να επιτευχθεί, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη διαφάνεια και σαφήνεια στον τρόπο με τον οποίο θα εντοπιστούν, θα επιλεγθούν και στη συνέχεια θα αξιολογηθούν οι εξεταζόμενες έρευνες, με απώτερο στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011).

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις είναι απαραίτητες για τη σύνοψη των στοιχείων. Ωστόσο, η σαφήνεια και η διαφάνεια αυτών των εκθέσεων δεν είναι πάντοτε η βέλτιστη.

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της συστηματικής ανασκόπησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συστηματικής ανασκόπησης είναι (Liberati et al., 2009):

✓ *«Σαφώς δηλωμένο σύνολο στόχων με ρητή μεθοδολογία*

✓ *Συστηματική αναζήτηση όλων των μελετών που πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας*

✓ *Αξιολόγηση της εγκυρότητας των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται, για παράδειγμα μέσω της αξιολόγησης του κινδύνου μεροληψίας και*

✓ *Συστηματική παρουσίαση, σύνθεση και ανάλυση των χαρακτηριστικών και των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται».*

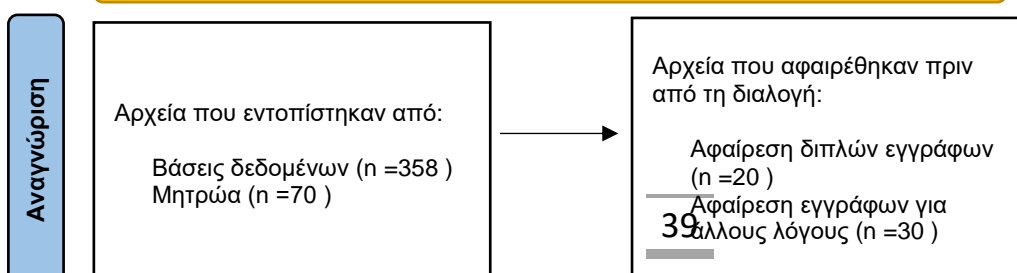
Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική αναζήτηση των πηγών που καλύπτουν το συγκεκριμένο θέμα της διπλωματική εργασίας, πραγματοποιήθηκε στις εξής βάσεις δεδομένων: Jstor, Scopus, Research gate, Heal-link, APA Psychinfo, Web of science, Springer, Eric, Science direct, Sagepub, Tandfonline, Online Library Wiley. Τα άρθρα στα οποία δόθηκε έμφαση ήταν της τελευταίας δεκαετίας και οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεσή τους ήταν: specific learning disabilities, literacy skills, reading difficulties, preventing reading difficulties in preschool students, early literacy on school, early literacy instruction, at risk preschoolers for reading difficulties, phonological awareness, phonological awareness curriculum, literacy development, rime awareness, print awareness, onset-rime matching, emergent literacy, phonemic awareness, reading skills in kindergarten, letter recognition in preschool, efficient strategies, early literacy programs in school, intervention programs, training programs in learning disabilities, instructional strategies for reading difficulties, classroom-based early literacy interventions, engaging early literacy activities, transparent orthographies, reading literacy program, reading fluency program.

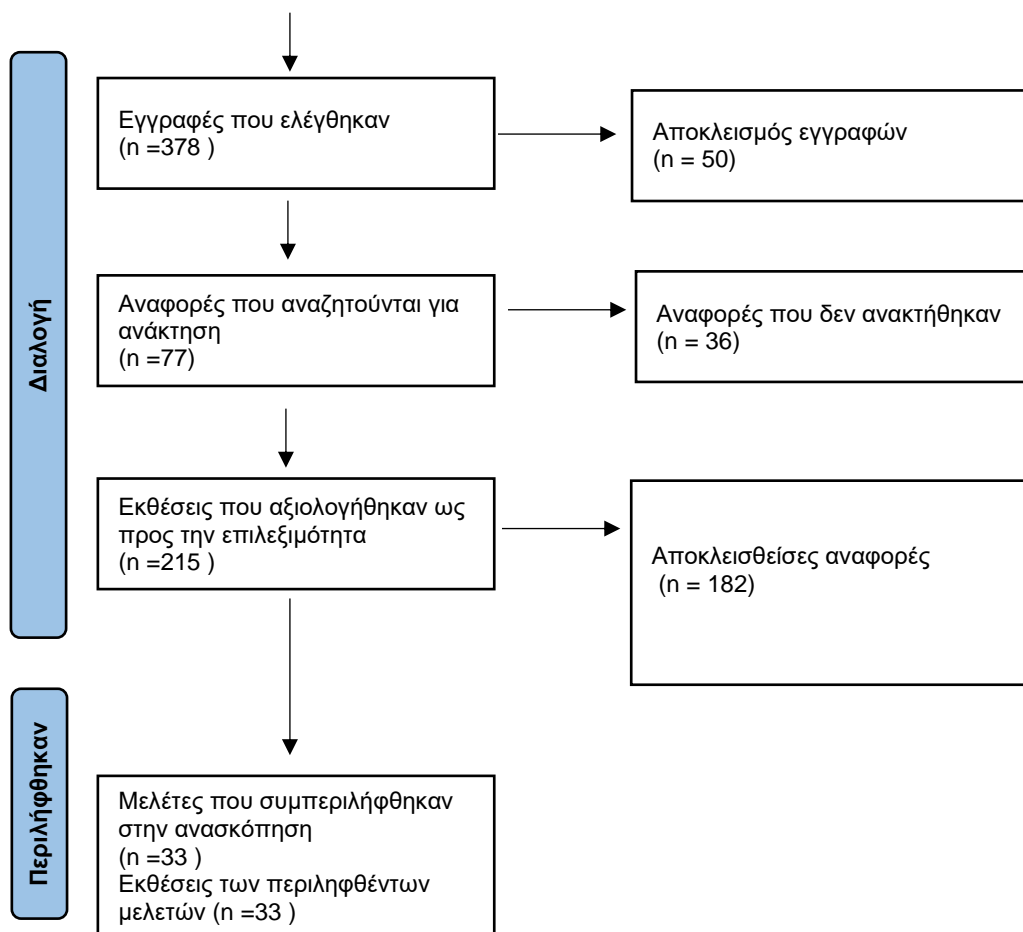
Η επιλογή της κατάλληλης αρθρογραφίας έγινε μέσα από κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού που λήφθηκαν υπόψη όπως: σε ποιο βαθμό οι παραπάνω όροι περιλαμβάνονταν στον τίτλο, στην περίληψη και στις λέξεις κλειδιά ή όχι. Έπειτα, επιλέχθηκαν όσα άρθρα αναφέρονταν στις Ε.Μ.Δ στην ανάγνωση και στις προαναγνωστικές δεξιότητες από το νηπιαγωγείο έως και το δημοτικό και τέλος λήφθηκε υπόψη το έτος δημοσιοποίησης της εκάστοτε έρευνας. Ωστόσο, συμπεριλήφθηκαν και αναλύθηκαν έρευνες, οι οποίες δεν είναι πρόσφατες, αλλά διαχρονικές και έγκυρες, με αποτελέσματα που δεν έχουν διαψευστεί και θεωρητικές γνώσεις απαραίτητες για να χτιστούν οι συλλογισμοί και να αναπτυχθεί η παρούσα εργασία.

Όσα άρθρα δεν πληρούσαν τα κριτήρια εισαγωγής, αναφέρονταν για τις Ε.Μ.Δ στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, συσχετίζαν τις Ε.Μ.Δ με άλλου είδους δυσκολίες, ή έδιναν έμφαση σε άλλους γνωστικούς τομείς (π.χ μαθηματικά) αποκλείστηκαν. Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης βασίστηκε στα δεδομένα που προσφέρει η λίστα PRISMA CHECKLIST 2020 (Page et al., 2021· Laura Mellor. Portsmouth, 2021) . Παρακάτω συνοψίζονται οι έρευνες, στις οποίες εστίασε, ως επι το πλείστον, η συγκριμένη εργασία.

Πίνακας 1: Διάγραμμα ροής Prisma

Εντοπισμός των ερευνών μέσω βάσεων δεδομένων και μητρώων





Πίνακας 2: Συνοπτική περιγραφή των στοιχείων της έρευνας

Τίτλος άρθρου	Χρονολογία	Προγνωστικός παράγοντας Ε.Μ.Δ στην ανάγνωση	Βάση δεδομένων
1.Rhyming in the Context of the Phonological Awareness of Pre-School Children	2020	Ομοιοκαταληξία	eric
2.Assessing Foundational Reading Skills in Kindergarten:	2019	Φωνολογική και φωνημική επίγνωση, αποκωδικοποίηση (γνώση των	sagerub

A Curriculum-Based Measurement in Spanish		γραμμαμάτων και των αντίστοιχων ήχων)	
3. Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study.	2011	Φωνολογική επίγνωση, αποκωδικοποίηση	pubmed
4. Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and Comprehension Gains Are Greatest for Readers at Risk in Grades 1 Through 9	2019	Φωνολογική επίγνωση, ευχέρεια και κατανόηση	sagerub
5. Small Groups, Big Gains: Efficacy of a Tier 2 Phonological Awareness Intervention With Preschoolers With Early Literacy Deficits	2015	Φωνολογική επίγνωση, συλλαβική, φωνημική επίγνωση, αποκωδικοποίηση	eric
6. Rhythmic Rhymes for Boosting Phonological Awareness in Socially Disadvantaged Children	2017	Ομοιοκαταληξία	Online library wiley
7. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties	2013	Φωνολογική επίγνωση, γνώση των ονομάτων των γραμμάτων, λεξιλογική ανάπτυξη,	pubmed

		συμμετοχική ανάγνωση	
8. Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school?	2014	Φωνολογική επίγνωση και φωνολογική μνήμη	tandfonline
9. The development of phoneme awareness and letter knowledge	2016	Επίγνωση του φωνήματος και γνώση των γραμμάτων (ονομάτων & ήχων)	tandfonline
10. Early phonological training preceding kindergarten training: effects on reading and spelling	2022	Φωνολογική επίγνωση	springer
11. Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition	2013	Οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού	Science direct
12. The Longitudinal Contribution of Early Morphological Awareness Skills to Reading Fluency and Comprehension in Greek	2017	Μορφολογική επίγνωση	pubmed
13. Preschool Phonological and Morphological Awareness As	2017	Φωνολογική και μορφολογική επίγνωση	APA PsycNet

Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek			
14. Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy	2004	Γραφή	Science direct
15. Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners	2012	Ρυθμικά ομοιοκατάληκτα τραγούδια	Research gate
16. Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies	2013	Φωνημική επίγνωση, γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων	jstor
17. Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies	2013	Φωνημική επίγνωση, γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων	sagepub
18. Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations	2011	Φωνολογική επίγνωση	Science direct
19. Early Identification of Reading Disabilities Within an RTI Framework	2013	Γνώση των ονομάτων των γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση	Pubmed

20. The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses	2012	Φωνημική επίγνωση και γνώση των ήχων των γραμμάτων	Sagepub
21. Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition	2010	Φωνολογική επίγνωση και φωνολογική μνήμη	Wiley Online Library
22. Predicting Reading Difficulty in First Grade Using Dynamic Assessment of Decoding in Early Kindergarten: A Large-Scale Longitudinal Study	2014	Αποκωδικοποίηση	Sagepub
23. Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill	2010	Γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων	Science direct
24. The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting	2020	Φωνολογική και αλφαβητική επίγνωση	Sagepub
25. Oral Language and Story Retelling During Preschool and Primary	2021	Αναδιήγηση ιστορίας	Springer

School Years: Developmental Patterns and Interrelationships			
26. Promoting code- focused talk: The rhyme and reason for why book style matters	2018	Ομοιοκατάληκτα εικονοβιβλία, γλωσσικός κώδικας	Science direct
27. Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten	2011	Οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον	Wiley Online Library
28. The Use of a Dynamic Screening of Phonological Awareness to Predict Risk for Reading Disabilities in Kindergarten Children	2011	Φωνολογική επίγνωση	Sagepub
29. Using a picture- embedded method to support acquisition of sight words	2020	Λέξεις με ενσωματωμένες εικόνες	Science direct
30. Delayed Early Vocabulary Development in Children at Family Risk of Dyslexia	2017	Λεξιλόγιο (πρόσληψη και έκφραση)	Research gate
31. Enhancing Young Children Narrative Skills: The Effects of a Self-regulated Instructional Strategy	2021	Συμμοχική ανάγνωση	Research gate

32. A systematic review of word selection in early childhood vocabulary instruction.	2021	Λεξιλόγιο	Science direct
33. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading.	2013	Συμμετοχική ανάγνωση	APA PsycNet

2.4. Αναλύσεις

Σχετικά με την εξέταση των στοιχείων και των πληροφοριών της συγκεκριμένης μελέτης, εφαρμόστηκε με τον καλύτερο τρόπο η ποιοτική ανάλυση των στοιχείων και των πληροφοριών, εφόσον συνιστά μια οργανωμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν στατιστικές αναλύσεις. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα ποιοτική ανάλυση διενεργήθηκε, όχι μόνο μία εκτίμηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα συμπεράσματα (δεδομένα) όλων των μελετών που εξετάστηκαν λεπτομερώς, αλλά και μία ποιοτική ανάλυση, σχετικά με τα γενικά ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και με τις ιδιαιτερότητές τους. Επομένως, εκτιμήθηκαν όλοι οι προγνωστικοί δείκτες του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο, σε συνδυασμό με τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε α) ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ο κάθε δείκτης, κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, την ανάγνωση αργότερα στο δημοτικό, β) το είδος της παρέμβασης και της διδασκαλίας που λειτουργεί καλύτερα στην μελλοντική ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων γ) οι στρατηγικές διδασκαλίας, ανάλογα με το είδος της γλώσσας και οι δ) οι επιπτώσεις στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποτελέσματα

3.1 Περίληψη μελετών

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα που προέκυψαν από τα άρθρα που επιλέχθηκαν και αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο χωρίζεται σε υποενότητες που αντιστοιχούν στους προγνωστικούς δείκτες του προφορικού λόγου που επηρεάζουν την ανάγνωση αργότερα και τους λαμβάνουμε υπόψη μας, ήδη από την προσχολική ηλικία. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνολικά 33 ερευνών που επιλέχθηκαν και πληρούσαν τα κριτήρια εισαγωγής που τέθηκαν, αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς ως συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση δε δύναται να υλοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις δεδομένων. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των αποτελεσμάτων στα οποία κατέληξε το σύνολο των ερευνών που συμπεριελήφθησαν και η ποιοτική ανάλυση αυτών, με βάση τα κοινά τους σημεία αλλά και τις διαφοροποιήσεις τους. Η αξιολόγηση των στρατηγικών και των αποτελεσμάτων των προτεινόμενων παρεμβάσεων στηρίχθηκε στις επιδόσεις των εμπλεκόμενων μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, επιχειρώντας την ολιστική διερεύνηση της ανταπόκρισης τους στις υλοποιούμενες διδακτικές παρεμβάσεις.

Ομοιοκαταληξία

Στην έρευνα τους οι Riordan και συν. (2018) πραγματοποίησαν συνεδρίες κοινής ανάγνωσης εικονογραφημένων ομοιοκατάληκτων και μη ομοιοκατάληκτων πεζών βιβλίων. Το δείγμα αποτελούνταν από δυάδες, ένας γονιός και το παιδί του. Από τους γονείς ζητήθηκε να αναγνώσουν δύο βιβλία που επιλέχθηκαν από τους ερευνητές, όπως θα έκαναν και στο σπίτι τους. Σκοπός ήταν να αξιολογηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες

πρώιμου γραμματισμού των παιδιών με την χρήση του *Preschool Early Literacy Indicators* μη χρονομετρημένες εργασίες αξιολόγησης της γλώσσας και του πρώιμου γραμματισμού, ενσωματωμένες σε μορφή παραμυθιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι κατά την ανάγνωση του ομοιοκατάληκτου βιβλίου, οι γονείς εστίαζαν στον γραπτό λόγο και στους ήχους, (κώδικας), ενώ, κατά την ανάγνωση του μη ομοιοκατάληκτου βιβλίου, έκαναν προβλέψεις και εξήγαγαν συμπεράσματα (νόημα). Επιπλέον, η ομιλία των γονέων με επίκεντρο το νόημα συσχετίστηκε θετικά με τις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, ενώ η ομιλία των γονέων με επίκεντρο τον κώδικα συσχετίστηκε με τις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού των παιδιών και ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης.

Οι Grofčíková & Máčajová (2020), ανέλυσαν τα αποτελέσματα της έρευνας τους σε 28 νηπιαγωγεία, από τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία 866 παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Σλοβακία, ηλικίας 4 έως 7 ετών. Στόχος ήταν οι δεξιότητες των παιδιών στην ομοιοκαταληξία, οι οποίες εξετάστηκαν σε τρεις εξαρτημένους τομείς: συμπλήρωση της ομοιοκαταληξίας σε ένα παιδικό στιχάκι, επίγνωση και παραγωγή ομοιοκαταληξιών. Αξιολογήθηκαν συνολικά 12.990 εκφωνήσεις παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά κατάφεραν να συμπληρώσουν την ομοιοκαταληξία στα παιδικά τραγούδια, με 85,65% επιτυχημένες απαντήσεις. Συνειδητοποίησαν την ρίμα με ποσοστό 66,79%, ενώ δυσκολεύτηκαν στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας με ποσοστό 54,18%. Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει επομένως, την σημασία της ενίσχυσης της ομοιοκαταληξίας στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, η οποία αποτελεί σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Επιπλέον, τονίζει την ανάπτυξη της επίγνωσης της ομοιοκαταληξίας μέσα από παιδικά τραγούδια, που εξοικειώνουν τα παιδιά στην συνειδητοποίηση της.

Η μελέτη των Kuppen & Bourke (2017) αξιολογεί την ικανότητα δύο προγραμμάτων ρυθμικής ομοιοκαταληξίας (“SPOKEN” προφορικού και “SUNG” τραγουδισμένου λόγου) να αυξήσουν τη φωνολογική επίγνωση μαθητών ηλικίας 5 και 6 ετών που κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες και συγκρίθηκαν με μία ομάδα ελέγχου. Οι δοκιμασίες στις οποίες έπρεπε να αξιολογηθούν οι μαθητές συμπληρώθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Στην ομάδα 1 (πρόγραμμα προφορικής ρυθμικής ομοιοκαταληξίας), το υλικό αποτελούνταν από εννέα στιχάκια/τραγούδια. Στην ομάδα 2 (πρόγραμμα τραγουδισμένου ρυθμικού λόγου) περιείχε ότι το υλικό της πρώτης ομάδας, με την προσθήκη δύο νέων συνθέσεων. Κάθε ρίμα/τραγούδι χτίστηκε πάνω σε κοινά θέματα από το πρόγραμμα σπουδών του έτους. Για την αξιολόγηση της λεκτικής ικανότητας, χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Word Reasoning από το Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III (Wechsler, 2002) το οποίο χορηγήθηκε σε όλα τα παιδιά. Κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους, διενεργήθηκαν προ-τεστ, αξιολογήσεις φωνολογικής επίγνωσης και το τεστ λεκτικής ικανότητας. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε και εκτελέστηκε το πρόγραμμα για 10 λεπτά στην αρχή και στο τέλος κάθε ημέρας. Κάθε τάξη αποτελούνταν από περίπου 30 παιδιά. Και στις δύο ομάδες το πρόγραμμα παραδόθηκε για 12 εβδομάδες (ένα σχολικό εξάμηνο).

Το παρόν πρόγραμμα μέτρησε τον αντίκτυπο της εκμάθησης της ρυθμικής ομοιοκαταληξίας, είτε τραγουδισμένου είτε προφορικού λόγου, στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μικρών και μεγάλων μονάδων. Συνολικά, τα προγράμματα επέδειξαν μικρή έως μέτρια επιτυχία. Τα μεγαλύτερα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν ήταν από το πρόγραμμα Spoken στις εργασίες επίγνωσης της ομοιοκαταληξίας, καθώς φάνηκε ότι οι μαθητές διατήρησαν την λέξη-στόχο στη φωνολογική μνήμη εργασίας και αναζήτησαν ένα νοητικό λεξικό για να εντοπίσουν μια κατάλληλη λέξη για ομοιοκαταληξία.

Οι Bolduc & Lefebvre (2012) αξιολογούν στην έρευνά τους την αποτελεσματικότητα τεσσάρων συνθηκών μάθησης για την ανάπτυξη φωνολογικών και δεξιοτήτων μουσικής επεξεργασίας, μέσω ενός συνόλου 10 παιδικών τραγουδιών. Οκτώ τάξεις νηπιαγωγείων (n=100 νήπια) αντιστοιχήθηκαν και ανατέθηκαν σε μία από τις ακόλουθες συνθήκες: 1) μουσική, 2) γλώσσα, 3) συνδυασμός [μουσική και γλώσσα] και 4) παθητική ακρόαση. Οι συμμετέχοντες στις συνθήκες 1, 2 και 3 συναντήθηκαν για 40 λεπτά την εβδομάδα, κατά τη διάρκεια δέκα εβδομάδων.

Στη συνθήκη 1, τα παιδικά τραγούδια συμπληρώθηκαν από μουσικές δραστηριότητες και στη συνθήκη 2 από γλωσσικές δραστηριότητες. Η συνθήκη 3 ήταν ένας συνδυασμός δραστηριοτήτων από τις συνθήκες 1 και 2. Στη συνθήκη 4, τα παιδιά άκουγαν μια ηχογράφηση των ίδιων παιδικών τραγουδιών για 15 λεπτά καθημερινά, κατά τη διάρκεια της ελεύθερης εξερεύνησης. Για αυτή τη συνθήκη ελέγχου δεν προτάθηκε καμία παρέμβαση. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν, χρησιμοποιώντας τις ίδιες μετρήσεις φωνολογικής και μουσικής επεξεργασίας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στις συνθήκες 1, 2 και 3 βελτίωσαν σημαντικά τη φωνολογική τους επίγνωση και τις ικανότητές τους στην επινοημένη ορθογραφία στο post-test. Ωστόσο, μόνο σε δύο συνθήκες στις οποίες η μουσική ενσωματώθηκε, βελτίωσαν σημαντικά τα αποτελέσματά τους στο έργο της λεκτικής μνήμης. Τα παιδιά στις συνθήκες 1, 3 και 4 βελτίωσαν τις δεξιότητες αντίληψης του τόνου και του ρυθμού. Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη έδειξε, ότι η συμπλήρωση των παιδικών τραγουδιών με γλωσσικές δραστηριότητες είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού. Η επιπρόσθετη ένταξη όμως και μουσικών δραστηριοτήτων, θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας.

Συμμετοχική Ανάγνωση

Στην έρευνά τους οι Hadley & Mendez (2021) εξέτασαν την εκμάθηση νέων λέξεων στο πλαίσιο λεξιλογικών παρεμβάσεων στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, με στόχο τη βελτίωση του λεξιλογίου τους, συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα 76 ερευνών. Κατέληξαν ότι το πιο σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία, που πραγματοποιείται κυρίως μέσω της μεθόδου της συμμετοχικής ανάγνωσης, είναι οι λέξεις-στόχοι που θα επιλεγθούν προς διδασκαλία, να είναι συγκεκριμένες, απεικονήσιμες, χρήσιμες και ενταγμένες μέσα σε ένα πλαίσιο.

Στην έρευνα των Milburn και των συν. (2013) διερευνήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο για την εκμάθηση λεξιλογίου στα παιδιά, μέσω της συμμετοχικής ανάγνωσης και αφότου οι ίδιοι παρακολούθησαν πρόγραμμα εκπαίδευσης. Όλοι οι παιδαγωγοί βιντεοσκοπήθηκαν να διαβάζουν δύο αφηγηματικά παραμύθια σε μία μικρή ομάδα τριών έως τεσσάρων παιδιών προσχολικής ηλικίας και στις δύο χρονικές στιγμές της εξέτασης, που διαχωρίζονταν από 8 εβδομάδες. Οι παιδαγωγοί της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε ένα 18ωρο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης αναδυόμενου γραμματισμού, κατά τη διάρκεια του φθινοπώρου του προσχολικού έτους. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τέσσερα εργαστήρια και τρεις ατομικές επισκέψεις καθοδήγησης στους παιδαγωγούς, μεταξύ κάθε εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμμετείχαν σε όλες τις συνεδρίες προ- και μετα-τεστ και παρέμειναν σε ενεργό κατάλογο αναμονής για να λάβουν το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, μετά το posttest.

Οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν στρατηγικές διευκόλυνσης της συζήτησης, επεξεργασίας της σημασίας των λέξεων, ενεργοποίησης μεγαλύτερης εμπλοκής των παιδιών στις συζητήσεις και υποκίνησης μεγαλύτερης διάρκειας συζητήσεων, με βάση το βιβλίο. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν ένα διαδραστικό

τρόπο συζήτησης με τους μαθητές τους, χρησιμοποίησαν ποικίλο λεξιλόγιο κατά τις συζητήσεις μετά την ανάγνωση του βιβλίου, εφαρμόζοντας περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις και διεύρηναν τη διάρκεια των συζητήσεων, συμπαρασύροντας έτσι τους μαθητές, να χρησιμοποιούσαν πιο σύνθετο λεξιλόγιο και να βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο.

Στην μελέτη τους οι Strauber και οι συν. (2020) εξετάζουν τα αποτελέσματα προγράμματος παρέμβασης με εφαρμογή λέξεων ενσωματωμένων σε εικόνες, στρατηγική που μπορεί να είναι περισσότερη κατάλληλη για τη διδασκαλία λέξεων και οπτικά, από ότι μόνο προφορικά. Οι συμμετέχοντες αποτελούνται από εξήντα εννέα παιδιά στο νηπιαγωγείο (ηλικίας 4-5 ετών) που φοιτούν σε σχολείο στο Οντάριο του Καναδά. Τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε θεραπεία και έλεγχο. Η ομάδα θεραπείας διδάχτηκε τέσσερις λέξεις, χρησιμοποιώντας λέξεις ενσωματωμένες σε εικόνες, και η ομάδα ελέγχου διδάχτηκε μόνο με τη χρήση κειμένου. Και οι δύο ομάδες έλαβαν επίσης διδασκαλία φωνητικής για να υποστηρίξουν την απόκτηση λέξεων οπτικά. Τα παιδιά στην ομάδα θεραπείας σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου σε ένα άμεσο τεστ, μετά την εκπαίδευση και σε μεταγενέστερα τεστ διατήρησης.

Επιλέχθηκε ένας κατάλογος 24 λέξεων υψηλής συχνότητας από το βιβλίο Instant του Fry Word List. Σαράντα παιδιά σε 9 τάξεις που συμμορφώθηκαν με τα κριτήρια επιλογής που περιγράφηκαν παραπάνω συμμετείχαν στην διαδικασία επιλογής λέξεων. Στη διαδικασία επιλογής λέξεων, η μορφή μόνο σε κείμενο καθεμιάς από τις 24 λέξεις εμφανίστηκε ξεχωριστά σε κάρτες flashcards σε καθένα από τα 40 παιδιά. Οι ενσωματωμένες σε εικόνες λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στο πείραμα δημιουργήθηκαν από έναν οργανισμό που ονομάζεται Eyewords (<http://www.eyewords.com>).

Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι σε μια γλωσσική συνθήκη που περιλαμβάνει μια λέξη, μια εικόνα, μία φράση και μία δράση, οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις, σε σύγκριση με μία γλωσσική συνθήκη που περιλαμβάνει μόνο μία λέξη. Η μεγαλύτερη έκθεση στην λέξη επομένως στην πρώτη περίπτωση, συνέβαλλε στην εκμάθηση περισσότερων λέξεων. Ωστόσο, καθώς η εικόνα είναι ενσωματωμένη στη λέξη και οι εικόνες είναι οπτικά ελκυστικές, τα παιδιά τις παρατηρούν και τις θυμούνται καλύτερα. Η εικόνα μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει σε δημιουργία μίας φράσης, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει την συσχέτιση της εικόνας με τη λέξη. Όταν προστίθεται και η εκπαίδευση στην φωνητική, τα παιδιά δημιουργούν τις συσχετίσεις γραφήματος-φωνήματος πιο εύκολα και ταυτίζουν την λέξη με τους αντίστοιχους ήχους της.

Στην έρευνα των Lonigan και συν. (2013) 324 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3 έως 5 ετών συμμετείχαν σε δύο προγράμματα παρέμβασης, όπου το ένα εστίαζε στο νόημα (συμμετοχική ανάγνωση) και το άλλο στον κώδικα (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων ή και τα δύο), ενώ υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου. Σκοπός ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, σε μαθητές προσχολικής ηλικίας που αναμενόταν να εμφανίσουν δυσκολίες αργότερα στην ανάγνωση.

Η χορήγηση των τεστ σε μεμονωμένα παιδιά διεξήχθη σε αρκετές συνεδρίες των 20 έως 30 λεπτών, εντός μιας περιόδου 2 εβδομάδων, για να διασφαλιστεί η βέλτιστη απόδοση σε όλες τις εργασίες. Κατά τον προ-έλεγχο, τα παιδιά συμπλήρωσαν τρεις μετρήσεις προφορικού λόγου, τρεις μετρήσεις μη λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων, οκτώ μέτρα φωνολογικής επίγνωσης, δύο μέτρα γνώσης γραμμάτων και δύο μέτρα αποκωδικοποίησης κειμένου. Στα μέσα του έτους και μετά τον έλεγχο, τα παιδιά συμπλήρωσαν δύο μέτρα

λεξιλογίου, οκτώ μέτρα φωνολογικής επίγνωσης, δύο μέτρα γνώσης γραμμάτων και δύο μέτρα αποκωδικοποίησης κειμένου.

Έπειτα, τα παιδιά κατανεμήθηκαν τυχαία στο σχολείο τους σε μία από τις πέντε ομάδες παρέμβασης οι οποίες αποτελούνταν από: (α) συμμετοχική ανάγνωση συν εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης (ομάδα 1), (β) συμμετοχική ανάγνωση συν εκπαίδευση γνώσης γραμμάτων (ομάδα 2), (γ) συμμετοχική ανάγνωση συν συνδυασμό φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων (ομάδα 3), (δ) τυπική ανάγνωση συν το συνδυασμό φωνολογικής ευαισθητοποίησης και της γνώσης των γραμμάτων (ομάδα 4), και (ε) μια ομάδα ελέγχου που έλαβε μόνο το τρέχον πρόγραμμα διδασκαλίας στην τάξη (ομάδα 5).

Στην παρούσα μελέτη, η συμμετοχική ανάγνωση διεξήχθη σε μικρές ομάδες, σύμφωνα με το μοντέλο που αξιολογήθηκε από τον Lonigan και τους συνεργάτες του (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999- Lonigan & Whitehurst, 1998). Σε αυτό το μοντέλο, υπάρχουν τρεις βαθμίδες που διαφέρουν, ως προς την πολυπλοκότητα των ερωτήσεων που τίθενται και την ανατροφοδότηση που παρέχεται. Το επίπεδο I περιλαμβάνει απλές ερωτήσεις "wh-", μοντελοποίηση και διορθωτική ανατροφοδότηση (π.χ. έπαινος, επανάληψη, επισήμανση). Το επίπεδο II περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις ανοικτού τύπου και επεκτάσεις. Το επίπεδο III περιλαμβάνει ερωτήσεις που επεκτείνουν τις συζητήσεις, σχετικά με το βιβλίο, στις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών. Η τυπική παρέμβαση ανάγνωσης διεξήχθη επίσης σε μικρές ομάδες με τα παιδιά απλά να διαβάζουν τα βιβλία. Στόχος της παρέμβασης για την φωνολογική επίγνωση ήταν να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την ηχητική δομή των λέξεων, εμπλέκοντάς τα σε μια ποικιλία παιχνιδιών με λέξεις. Η διδασκαλία ξεκινούσε με έμφαση σε ολόκληρη την λέξη και προχωρούσε σε όλο και μικρότερα τμήματα της.

Ενώ όλα τα παιδιά παρουσίασαν ανάπτυξη στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, κατά τη διάρκεια της προσχολικής χρονιάς, τα παιδιά που έλαβαν, στις μικρές ομάδες, την ανάγνωση, τη φωνολογική επίγνωση ή τη γνώση των γραμμάτων παρουσίασαν μεγαλύτερη ανάπτυξη από ό,τι τα παιδιά που έλαβαν τις παρεμβάσεις μόνο στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της τάξης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δεν υποστήριξαν αλληλεπίδραση του συνδυασμού των παρεμβάσεων, όσον αφορά μεγαλύτερα αποτελέσματα. Οι επιδράσεις των παρεμβάσεων περιορίστηκαν στις μετρήσεις αποτελέσματος για τις δομές στις οποίες στόχευαν από τις δραστηριότητες παρέμβασης (π.χ. η συμμετοχική ανάγνωση επηρέασε θετικά μόνο τις δεξιότητες προφορικού λόγου). Τα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα άλλων μελετών (Justice et al., 2003· Sénéchal et al., 1998) και υποστηρίζουν την άποψη, ότι οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού είναι αρθρωτές (εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς).

Στην μελέτη των Ralli και συν. (2021) διερευνάται η σχέση της προφορικής γλώσσας και της αναδιήγησης ιστοριών σε 237 ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών. Οι ερευνητές εφάρμοσαν τυποποιημένο ψυχομετρικό τεστ για να αξιολογήσουν το επίπεδο λεξιλογίου, την φωνολογική και την μορφολογική επίγνωση και την πραγματολογία. Η αναδιήγηση των ιστοριών μετρήθηκε, μέσα από την ακρόαση ιστορίας, όπου τα παιδιά στη συνέχεια κλήθηκαν να την αναδιηγηθούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι, καθώς οι μαθητές μεγάλωναν ηλικιακά από τα 4 έως τα 7 έτη, βελτιωνόταν το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο και στην αναδιήγηση των ιστοριών. Οι λεξιλογικές δεξιότητες ξεχωρίζουν παρόλα αυτά, ως σταθερός προγνωστικός παράγοντας και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, οι ερευνητές υπογράμμισαν την συνεργασία μεταξύ των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης, φωνολογικής επίγνωσης και πραγματολογίας με τις λεξιλογικές δεξιότητες, οι οποίες ενισχύουν την ικανότητά του παιδιού να αφηγείται μια ιστορία.

Σκοπός της διεξαγωγής της έρευνας της Vretudaki (2021) ήταν να εξετάσει την επίδραση μιας αυτορυθμιζόμενης διδακτικής στρατηγικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικών κειμένων των παιδιών του νηπιαγωγείου. Οι συμμετέχοντες ήταν 98 ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας οκτώ εβδομάδων. Στο πλαίσιο της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από γνωστικές, λεκτικές και αφηγηματικές μετρήσεις για να αξιολογηθεί η ισοδυναμία των ομάδων και να εξεταστούν οι επιδράσεις του προγράμματος παρέμβασης, στην ενίσχυση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η εκπαίδευση στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών βοήθησε τα παιδιά να αφομοιώσουν τη δομή της ιστορίας και τους έδωσε τη δυνατότητα να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά, όταν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν μια δική τους. Επιπλέον, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από εκείνα της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παράγαν πιο οργανωμένες και συνεκτικές αφηγήσεις, από εκείνα της ομάδας ελέγχου. Η σημαντική επίδραση του εκπαιδευτικού προγράμματος στις αφηγηματικές δεξιότητες των μικρών παιδιών, παρέμεινε ακόμη και μετά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής στρατηγικής στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών, οι βαθμολογίες των παιδιών στη δεύτερη φάση του μετα-τεστ στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες, έδειξαν ότι διατήρησαν τις υψηλές επιδόσεις τους. Επομένως, όταν τα παιδιά εκτίθενται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε καλά οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, μαθαίνουν να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τις σκέψεις και τον τρόπο προφορικής έκφρασης και επικοινωνίας, επιτυγχάνοντας αποτελέσματα με διάρκεια.

Φωνολογική επίγνωση

Οι Bdeir και οι συν. (2020) εφάρμοσαν συστηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας φωνολογικών δεξιοτήτων, δώδεκα εβδομάδων, σε μαθητές τεσσάρων τάξεων του νηπιαγωγείου (δυο πειραματικές και δυο τάξεις ελέγχου), επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα το πραγματοποιούσαν. Το δείγμα επομένως συνολικά ήταν 107 μαθητές. Συγκεκριμένα, οι πειραματικές ομάδες διδάχθηκαν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης από μεγαλύτερες σε μικρότερες γλωσσολογικές μονάδες, ξεκινώντας από προτάσεις, λέξεις, ομοιοκαταληξίες, συλλαβές και τέλος φωνήματα.

Το πρόγραμμα χωριζόταν σε τέσσερα μέρη εξάσκησης των φωνολογικών δεξιοτήτων και περιλάμβανε διδασκαλία για τις έννοιες των προτάσεων και των προφορικών λέξεων, την επίγνωση της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβής και των φωνημάτων. Οι εργασίες εφαρμόστηκαν τόσο σε όλη την τάξη, όσο και ατομικά. Οι ομάδες ελέγχου από την άλλη πλευρά, ακολούθησαν το πρόγραμμα σπουδών της τάξης με φωνητική διδασκαλία και χρήση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Στο τέλος και οι δύο ομάδες εξασκήθηκαν σε προαναγνωστικές δραστηριότητες με επίκεντρο το νόημα, το λεξιλόγιο και την κατανόηση. Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα ήταν το P.A.S.T. (Wright 2005) είναι μια προσαρμογή του τεστ που δημοσιεύθηκε αρχικά από τον Zgonc (2000). Αποτελεί άτυπη ατομική αξιολόγηση, είναι ολοκληρωμένη και αξιολογεί 14 δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση.

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η ρητή και άμεση διδασκαλία των φωνολογικών δεξιοτήτων που έλαβε η πειραματική ομάδα, βελτίωσε τις επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών στην ομοιοκαταληξία, την ανάμειξη, την κατάτμηση και τη διαγραφή φωνημάτων. Τουναντίον, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκαν το πρόγραμμα σπουδών φωνητικής στην τάξη, είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις παραπάνω εργασίες, καθώς

δεν παρακολούθησαν φωνολογική διδασκαλία της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην κατακτήσουν την ικανότητα χειρισμού των ήχων προφορικά.

Οι ερευνητές Cardoso-Martins και οι συν. (2011) πραγματοποίησαν δύο πειραματικές εκπαιδευτικές μελέτες με πορτογαλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Βραζιλία, με στόχο να εντοπίσουν τα κέρδη των μαθητών από τη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και τη φωνολογική επίγνωση, στην εκμάθηση των σχέσεων μεταξύ γραμμάτων και ήχων. Στο πείραμα 1, δύο ομάδες παιδιών συγκρίθηκαν. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε τα ονόματα των γραμμάτων, των οποίων οι ήχοι εμφανίζονται είτε στην αρχή (π.χ. το γράμμα /be/) ή στη μέση (π.χ. το γράμμα /eli/) του ονόματος του γράμματος. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε τα σχήματα των γραμμάτων αλλά όχι τα ονόματά τους. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες διδάχθηκαν τους ήχους των γραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πλεονέκτημα για την πειραματική ομάδα, αλλά μόνο για τα γράμματα με αρχικό ήχο.

Το πείραμα 2 εστίασε στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και σε ποιο βαθμό θα επιτευχθεί εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων, ιδίως των μεσαίων ήχων. Εκτός από την εκμάθηση των ονομάτων των αρχικών και μεσαίων ήχων των γραμμάτων, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν να κατηγοριοποιούν λέξεις, σύμφωνα με την ομοιοκαταληξία και την αλληγορία, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν να κατηγοριοποιούν τις ίδιες λέξεις σημασιολογικά. Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά διδάχθηκαν τους ήχους των γραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι, όσοι μαθητές έλαβαν φωνολογική εκπαίδευση, κατάφεραν να μάθουν τους ήχους των γραμμάτων, συγκριτικά με τα παιδιά ελέγχου.

Συνολικά συμμετείχαν 32 παιδιά τα οποία δοκιμάστηκαν και εκπαιδεύτηκαν ατομικά σε καθημερινές συνεδρίες, κάθε μία από τις οποίες διήρκεσε περίπου 20 λεπτά. Συμπλήρωσαν μια σειρά προκαταρκτικών τεστ για την αξιολόγηση των αρχικών δεξιοτήτων

γραμματισμού, καθώς και της φωνολογικής επίγνωσης και του προσληπτικού λεξιλογίου. Και για τις δύο ομάδες, η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ατομικά, σε οκτώ συνεδρίες διάρκειας περίπου 20 λεπτών. Η καθεμία δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα.

Τα αποτελέσματα του πειράματος 1 αποκάλυψαν τη συμβολή των ονομάτων των γραμμάτων στην εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων, όταν οι ήχοι ενσωματώνονταν στα ονόματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι δεν ήταν εξίσου εύκολο να μάθουν όλους τους ήχους των γραμμάτων από τα ονόματά τους. Τα παιδιά μάθαιναν τους αρχικούς ήχους στην αρχή των ονομάτων καλύτερα, από τους μεσαίους. Η εισαγωγή της εκπαίδευσης στη φωνολογική επίγνωση περιλάμβανε τη διδασκαλία των παιδιών, να εστιάζουν στην ομοιοκαταληξία των λέξεων και τους αρχικούς ήχους στις λέξεις. Αυτή η διδασκαλία επέτρεψε στην πειραματική ομάδα να ξεπεράσει την ομάδα ελέγχου στις ασκήσεις ομοιοκαταληξίας και αλλιτερισμού στο posttest, δείχνοντας ότι η εκπαίδευση ήταν αποτελεσματική στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και, ως εκ τούτου, ήταν υπεύθυνη για την ενισχυμένη εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων και κυρίως ευεργετική στην εκμάθηση των μεσαίων ήχων σε ονόματα γραμμάτων.

Στην έρευνά τους οι Catts και συν. (2013) διερεύνησαν καθολικό έλεγχο και παρακολούθησαν την πρόοδο, για τον έγκαιρο εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά νηπιαγωγείου. Συνολικά 366 παιδιά υποβλήθηκαν σε μια σειρά διαγνωστικών εξετάσεων, στην αρχή του νηπιαγωγείου και δοκιμασίες παρακολούθησης της προόδου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ένα υποσύνολο παιδιών που έδειξαν αρχικό κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες έλαβε επιπλέον παρέμβαση επιπέδου 2, διάρκειας 26 εβδομάδων. Η επίδοση των συμμετεχόντων στην ανάγνωση λέξεων αξιολογήθηκε, στο τέλος της πρώτης τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μια συστοιχία διαλογής που περιείχε μετρήσεις της ευχέρειας κατονομασίας γραμμάτων, της φωνολογικής επίγνωσης, της

ταχείας κατονομασίας ή της επανάληψης μη λέξεων, εντόπιζε με ακρίβεια τους καλούς αναγνώστες, καθώς και όσους αντιμετώπιζαν δυσκολία, στο τέλος της πρώτης τάξης. Τα ευρήματα έδειξαν επίσης, ότι η ανταπόκριση των παιδιών σε συμπληρωματική, ή/και στην τάξη, διδασκαλία ήταν σημαντική για την βελτίωση της ανάγνωσης. Στο τέλος της πρώτης τάξης, χορηγήθηκαν μετρήσεις της επίδοσης στην ανάγνωση.

Ωστόσο, τα αποτελέσματά έδειξαν ότι, ενώ τα παιδιά στη συνθήκη παρέμβασης παρουσίασαν ανάπτυξη στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού, δεν ξεπέρασαν τις επιδόσεις των παιδιών που βρίσκονταν σε κίνδυνο στην ομάδα ελέγχου. Ίσως η υψηλής ποιότητας διδασκαλία στην τάξη στη φωνολογική επίγνωση και στα γράμματα, είχε μεγαλύτερες θετικές επιδράσεις, από τη σχετικά σύντομη παρέμβαση της βαθμίδας 2. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και στις τάξεις του δημοτικού που συμμετείχε σε αυτή την έρευνα, εφαρμόζει συστηματική διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης και πρόγραμμα φωνητικής.

Στη διαχρονική έρευνά τους οι Kjeldsen και συν. (2019) παρακολουθούν την αναγνωστική ανάπτυξη 209 Φινλανδών και Σουηδών μαθητών από το νηπιαγωγείο μέχρι την 9η τάξη, οι μισοί από τους οποίους συμμετέχουν σε ένα 8μηνο πρόγραμμα φωνολογικής παρέμβασης από το νηπιαγωγείο. Η ομάδα παρέμβασης φάνηκε ότι υπερέχει της ομάδας ελέγχου, τόσο στην ανάγνωση λέξεων όσο και στην αναγνωστική κατανόηση στις τάξεις από 1 έως 9. Ωστόσο, αν και στατιστικά σημαντικές, οι διαφορές σε επίπεδο ομάδας ήταν μικρές.

Το κύριο αποτέλεσμα ήταν μια ξεκάθαρη διαφορά και στις δύο δεξιότητες, μεταξύ των αναγνωστών σε κίνδυνο που ανήκαν στο χαμηλότερο 25% σε θεμελιώδεις δεξιότητες στην αρχή του νηπιαγωγείου. Στην 6η τάξη, συνολικά το 60% των μη εκπαιδευμένων αναγνωστών σε κίνδυνο εξακολούθουσαν να ανήκουν στο χαμηλότερο τεταρτημόριο στην

αναγνωστική κατανόηση, σε αντίθεση με το 24% των συνομηλίκων τους στην ομάδα παρέμβασης. Το μοτίβο επαναλήφθηκε στην 9η τάξη, με τους εκπαιδευμένους αναγνώστες σε κίνδυνο να έχουν επιδόσεις στο επίπεδο των μη εκπαιδευμένων αναγνωστών της κύριας τάξης. Στην παρούσα μελέτη, η ανάπτυξη της ανάγνωσης οριοθετήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μετά από εκπαίδευση στη φωνολογική επίγνωση που δόθηκε, κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου.

Η παρέμβαση πραγματοποιείται σε εννέα τάξεις νηπιαγωγείου. Κατά την έναρξη της μελέτης, τον Σεπτέμβριο του 1997, τα παιδιά είχαν μέση ηλικία 6 ετών και 2 μηνών. Στην αρχή της χρονιάς του νηπιαγωγείου (Αύγουστος και Σεπτέμβριος 1997), τόσο η ομάδα εκπαίδευσης όσο και η ομάδα ελέγχου αξιολογούνται ατομικά, ως προς τις φωνολογικές δεξιότητες, τη γνώση των γραμμάτων, το λεξιλόγιο και τα σημάδια της πρώιμης ανάγνωσης. Το πρόγραμμα ξεκινά τον Σεπτέμβριο του 1997 και συνεχίζεται για 8 μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων οργανώνονταν συνεδρίες διάρκειας 15 έως 20 λεπτών, 5 ημέρες εβδομαδιαίως. Το πρόγραμμα είναι δομημένο σε μια ακολουθία που ξεκινά από ένα εύκολο έργο ακρόασης, μέχρι τα πιο προχωρημένα επίπεδα αναγνώρισης και χειρισμού των φωνημάτων. Το πρόγραμμα αποτελείται από έξι ομάδες εργασιών με αυξανόμενη δυσκολία. Κάθε ομάδα αποτελείται από επτά έως 12 εργασίες. Μια τυπική συνεδρία περιλαμβάνει πέντε έως εννέα σύντομα παιχνίδια ή εργασίες, πολλές από τις οποίες είναι επαναλήψεις από προηγούμενες συνεδρίες. Ένας μικρότερος αριθμός παιδιών έλαβε ποσότητα εκπαίδευσης που αντιστοιχούσε στο 60% του συνολικού προγράμματος. Ωστόσο, αυτή η μικρότερη ποσότητα εκπαίδευσης, άσκησε παρόμοια επίδραση στην ανάγνωση και την ορθογραφία στις τάξεις 1 και 2, όπως το το πλήρες πρόγραμμα.

Στο σχολείο, τα τεστ είχαν ταυτόχρονα το ρόλο του ετήσιου ελέγχου της προόδου του γραμματισμού. Χορηγήθηκαν σε ομαδικές συνεδρίες με τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, κυμαινόταν από τέσσερις έως 24.

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι συντελείται πράγματι ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, μετά την παρέμβαση, με άμεσες επιδράσεις της εκπαίδευσης στη φωνολογική επίγνωση, μέσω καλύτερης αποκωδικοποίησης λέξεων, μεγαλύτερη ορθογραφική ικανότητα στην πρώτη τάξη και βελτιωμένη ικανότητα αποκωδικοποίησης, καθώς και καλύτερη αναγνωστική κατανόηση στις επόμενες τάξεις. Η μεγάλη αυτή διαχρονική έρευνα αποδεικνύει ότι το αρχικό πλεονέκτημα των εκπαιδευμένων μαθητών στην ανάγνωση λέξεων, διατηρείται μέχρι το τέλος της 6ης τάξης. Επιπλέον, δίνει έμφαση στην αμοιβαία βοήθεια (scaffolding) μεταξύ των μαθητών και στην ενίσχυση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η πρώτη προκαλείται από την παιγνιώδη ατμόσφαιρα των φωνολογικών ασκήσεων, ενώ το δεύτερο είναι προϊόν, ουσιαστικής επίλυσης προβλημάτων.

Στην μελέτη τους οι Hulme και συν. (2012) παραθέτουν τα αποτελέσματα μιας ανάλυσης διαμεσολάβησης, χρησιμοποιώντας δεδομένα από μια προηγούμενη μεγάλης κλίμακας μελέτη παρέμβασης. Η διαπίστωση είναι ότι μια παρέμβαση φωνολογίας και ανάγνωσης που διδάσκει γνώση γραμμάτων-ήχων και επίγνωση φωνημάτων, προσδίδει σημαντικές βελτιώσεις σε αυτές τις δύο δεξιότητες, καθώς και σε μεταγενέστερο επίπεδο λέξης, δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Οι βελτιώσεις στη γνώση του γράμματος-ήχου και στην επίγνωση του φωνήματος στο τέλος της παρέμβασης, οδήγησαν σε βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών σε επίπεδο λέξεων, 5 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Τα ευρήματά υποστηρίζουν, ότι η γνώση του γράμματος-ήχου και η επίγνωση του φωνήματος είναι δύο αιτιώδεις επιρροές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών.

Οι συμμετέχοντες αποτελούνται από 152 παιδιά με μέση ηλικία 5 ετών και 0 μηνών, κατά την έναρξη της μελέτης. Το πρώτο πρόγραμμα συνδύαζε την εκπαίδευση στο γράμμα-ήχο και την επίγνωση του φωνήματος με την ανάγνωση βιβλίων. Το δεύτερο πρόγραμμα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη λεξιλογίου, στη δομή της αφήγησης και στις δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν τέσσερις φορές: πριν την έναρξη της παρέμβασης (χρόνος 1), μετά από 10 εβδομάδες παρέμβασης (Χρόνος 2), μετά από 20 εβδομάδες παρέμβασης (Χρόνος 3) και 5 μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Χρόνος 4). Κάθε παιδί αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας μια ευρεία σειρά δοκιμασιών προφορικού λόγου, φωνολογικών δεξιοτήτων και γραμματισμού.

Οι Kruse και συν. (2015) αξιολογούν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης φωνολογικής επίγνωσης, που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία επιπέδου 2, σε ένα πρόγραμμα ανταπόκρισης στην παρέμβαση, η οποία παραδόθηκε σε μικρές ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ένας σχεδιασμός πολλαπλών βάσεων σε όλους τους συμμετέχοντες, χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε δεξιότητες Φ.Ε των παιδιών προσχολικής ηλικίας με χαμηλό εισόδημα. Η παρέμβαση πραγματοποιείται σε συνεδρίες μικρών ομάδων 3 έως 4 ημέρες την εβδομάδα και εξασφαλίζει ότι τα παιδιά λαμβάνουν συχνά ευκαιρίες για ανταπόκριση και ενδεχόμενη ανατροφοδότηση. Οι συμμετέχοντες φοιτούν σε τρεις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης Head Start σε ένα αστικό περιβάλλον στις μεσοδυτικές Ηνωμένες Πολιτείες. Εννέα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης (7 κορίτσια, 2 αγόρια) που φοιτούν σε τρεις διαφορετικές τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης που είχαν τα προσόντα για συμπερίληψη στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες έλαβαν 28 έως 36 μαθήματα με διάρκεια 10 λεπτά το καθένα και

επικεντρώνονταν στην Φ.Ε και τη γνώση της αλφάβητου. Η έναρξη της παρέμβασης είναι κλιμακωτή σε 3 τριάδες και 7 παιδιά την ολοκληρώνουν.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης δίνουν σταθερά κέρδη στις εβδομαδιαίες αξιολογήσεις παρακολούθησης της προόδου της πρωτογενούς μέτρησης της αναγνώρισης του πρώτου ήχου (First Sound Fluency). Τα περισσότερα παιδιά επιδεικνύουν κέρδη και σε άλλες μετρήσεις της Φ.Ε και της γνώσης της αλφάβητου. Έτσι, υποστηρίζεται η εφαρμογή της παρέμβασης σε μικρές ομάδες που συνάδει με το πλαίσιο ανταπόκρισης στην παρέμβαση, με οφέλη για μαθητές που χρειάζονται διδασκαλία αναδυόμενου γραμματισμού, πέρα από τον πυρήνα του προγράμματος σπουδών.

Στην έρευνά τους οι Μάλκονά & Caravolas (2016) διερευνούν την ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων, μεταξύ Τσέχων παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μελέτης. Εκατόν ογδόντα ένα παιδιά ηλικίας 4,5-5 ετών συμμετέχουν τυχαία σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας 7 εβδομάδων για την φωνημική επίγνωση ή τη γνώση γραμμάτων, ή σε μία ομάδα ελέγχου χωρίς θεραπεία. Όλες οι ομάδες υποβάλλονται σε προ-έλεγχο με μετρήσεις της Φ.Ε, της γνώσης των γραμμάτων, της ανάγνωσης και των μη λεκτικών επιπέδων IQ, με επανεξέταση στο τέλος της εκπαίδευσης. Οι ιδιότητες κατανομής της Φ.Ε και της γνώσης των γραμμάτων εξετάζονται για να κατανοηθεί η ανάπτυξη κάθε δεξιότητας, απουσία εκπαίδευσης και μετά την εκπαίδευση. Και οι δύο δεξιότητες φαίνεται αφενός να βελτιώνονται με την άμεση εκπαίδευση, αφετέρου να προκύπτουν και να υπόκεινται σε διαφορετικές αναπτυξιακές επιδράσεις. Η ανάπτυξη της Φ.Ε προβλέφθηκε σε όλες τις ομάδες από τα προηγούμενα επίπεδα Φ.Ε, αλλά όχι από τα προηγούμενα επίπεδα γνώσης των γραμμάτων. Η ανάπτυξη της γνώσης των γραμμάτων προβλέφθηκε σε όλες τις ομάδες από τα προγενέστερα επίπεδα της γνώσης των γραμμάτων και της Φ.Ε.

Και οι δύο παρεμβάσεις περιλαμβάνουν 35 μαθήματα, κάθε μέρα για μια περίοδο 7 εβδομάδων. Οι επιδόσεις των παιδιών αξιολογούνται κατά την προ-δοκιμασία, ένα ή δύο εβδομάδες πριν από την έναρξη της παρέμβασης (T1), και στο τέλος της παρέμβασης (post-test/T2). Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, εφαρμόστηκαν μια σειρά δοκιμασιών για την αξιολόγηση: των γνώσεων των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων, της γραφής των γραμμάτων, της επίγνωσης των φωνημάτων, των πολύ πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και του μη λεκτικού δείκτη νοημοσύνης. Οι δοκιμές πραγματοποιήθηκαν από μια ομάδα 5 ερευνητικών βοηθών και οι δοκιμές χορηγήθηκαν, με καθορισμένη σειρά, σε όλους τους συμμετέχοντες σε όλα τα σχολεία.

Ως μέτρο διαλογής της μη λεκτικής νοημοσύνης χορηγήθηκαν τα Raven's Coloured Progressive Matrices, σύμφωνα με τις δημοσιευμένες κατευθυντήριες γραμμές. Και οι δύο παρεμβάσεις εισήχθησαν, στο πλαίσιο της επίσκεψης σε μια παραμυθένια χώρα. Τα παιδιά στην παρέμβαση της Φ.Ε επισκέπτονταν μια "Χώρα των Ήχων", τα παιδιά στην παρέμβαση της γνώσης των γραμμάτων επισκέπτονταν ένα "Τσίρκο των γραμμάτων". Το πρόγραμμα παρέμβασης Φ.Ε αποτελούνταν από δύο μέρη: ένα μικρότερο τμήμα ευαισθητοποίησης συλλαβών (περίπου 10 μαθήματα) και ένα μεγαλύτερο τμήμα ευαισθητοποίησης φωνημάτων, όπου η σημαντικότερη πτυχή της εκπαίδευσης ήταν η αναγνώριση και η απομόνωση συγκεκριμένων φωνημάτων που παρουσιάζονταν σε διάφορες λέξεις.

Το πρώτο εύρημα αποκαλύπτει διαφορετικές κατανομές στην πρώιμη ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων, καθώς πριν από την παρέμβαση, και οι τρεις τυχαία κατανεμημένες ομάδες έδειχναν σαφώς καλή φωνημική επίγνωση, αλλά και δυσκολία εκτέλεσης της εργασίας. Επιπλέον, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που έλαβαν δύο μήνες καθημερινής εκπαίδευσης στην επίγνωση του φωνήματος ή στη γνώση των γραμμάτων έδειξαν έντονα βελτιώσεις μετά την εκπαίδευση, περίπου το 20%

αυτών των ομάδων δεν μπορούσε να απομονώσει τα αρχικά φωνήματα. Φαίνεται πιθανό ότι πολλά από αυτά τα "παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία" είναι εκείνα τα παιδιά που ενέχουν τον κίνδυνο ανάπτυξης δυσκολιών στο γραμματισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόοδος της ομάδας ελέγχου μεταξύ αρχικής και μετα-δοκιμασίας δείχνει επίσης ότι, ακόμη και χωρίς εκπαίδευση στην φωνηματική επίγνωση ή στη γνώση των γραμμάτων, ένας σημαντικός αριθμός μπορεί να προχωρήσει από την πλήρη δυσκολία σε κάποια μετρήσιμα επίπεδα φωνημικής επίγνωσης- ωστόσο οι βαθμολογίες T2 της ομάδας ελέγχου υποδηλώνουν επίσης ότι χωρίς άμεση διδασκαλία στη φωνημική επίγνωση, σχετικά λίγα παιδιά (7% στο στο παρόν δείγμα) εξελίσσονται από χαμηλά σε καλά/εξαιρετικά επίπεδα επάρκειας της Φ.Ε.

Το δεύτερο εύρημα της παρούσας μελέτης αφορούσε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης Φ.Ε ή αύξησης των επιπέδων Φ.Ε και της εκπαίδευσης στη γνώση των γραμμάτων, καθώς και στην αύξηση των επιπέδων γνώσης των γραμμάτων, μεταξύ των Τσέχων παιδιών ηλικίας 4,5 ετών. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε θετική άμεση επίδραση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων, σε σχέση με την αρχική κατάσταση, καθώς και σε σχέση με τους μη εκπαιδευμένους μαθητές, ωστόσο, αυτά τα προγράμματα 35 μαθημάτων δεν ήταν επαρκώς αποτελεσματικά για να φέρουν όλα τα παιδιά σε μετρήσιμα επίπεδα επιδόσεων. Ορισμένα παιδιά φάνηκε απλώς να μην ανταποκρίνονται στην παρέμβαση.

Το τρίτο εύρημα αφορούσε τη φύση της σχέσης, μεταξύ της επίγνωσης του φωνήματος και της γνώσης των γραμμάτων, καθώς επιβεβαιώθηκε ότι η ανάπτυξη της γνώσης των γραμμάτων, ακόμη και όταν δεν εκπαιδεύεται, εξαρτάται από την προηγούμενη γνώση του γράμματος, καθώς και από την επίγνωση του φωνήματος. Αντίθετα, σε όλες τις ομάδες, η ανάπτυξη της επίγνωσης του φωνήματος στο T2 προβλέφθηκε μόνο από τα αρχικά επίπεδα επίγνωσης του φωνήματος και όχι από τη γνώση γραμμάτων.

Στην μελέτη τους οι Gutiérrez και οι συν. (2019) δίνουν έμφαση στην έγκαιρη αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στο πλαίσιο του μοντέλου ανταπόκρισης στην παρέμβαση στο νηπιαγωγείο. Ο έλεγχος των θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης μπορεί να προσφέρει μια κατευθυντήρια γραμμή βάσει δεδομένων, για τον εντοπισμό των μαθητών που απαιτούν περισσότερη εντατική παρέμβαση, με βάση την ανταπόκριση, πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου. Αυτή η μελέτη εξετάζει την ακρίβεια ταξινόμησης των καλύτερων προγνωστικών παραγόντων, ενός συνόλου μέτρων βασισμένων στο πρόγραμμα σπουδών της Ισπανίας, που χορηγήθηκαν, κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου.

Το δείγμα της μελέτης περιλαμβάνει 189 μαθητές που δοκιμάζονται το φθινόπωρο, το χειμώνα και την άνοιξη. Πραγματοποιείται ανάλυση χαρακτηριστικών λειτουργίας δέκτη (ROC) και σύνθετη βαθμολογία της μέτρησης, βάσει του προγράμματος σπουδών (CBM) που αποκαλύπτει την περιοχή κάτω από τις τιμές της καμπύλης ROC (AUC) 0,83, 0,97 και 0,94 το φθινόπωρο, το χειμώνα και την άνοιξη, αντίστοιχα. Η φωνητική επίγνωση και η γνώση γραμμάτων-ήχων είναι τα μόνα μεμονωμένα μέτρα που δείχνουν εξαιρετικές τιμές AUC σε όλο το νηπιαγωγείο. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 40 παιδιά καθορίζονται σε κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς σημειώνουν επιδόσεις κάτω από το 20^ο εκατοστημόριο.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια 1 εβδομάδας, 3 φορές εντός της σχολικής χρονιάς το φθινόπωρο, το χειμώνα και την άνοιξη. Τα καθήκοντα αντισταθμίστηκαν σε όλα τα σχολεία και χορηγήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε μαθητή. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι διπλός, αφενός να ερευνήσει την ακρίβεια ταξινόμησης του CBM IPAL για έλεγχο θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και, δεύτερον, να εντοπίσει τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το IPAL είναι ένα ισπανικό CBM που έχει σχεδιαστεί για να (α) ελέγχει

μελετητές σχετικά με τον κίνδυνο μεταγενέστερης αναγνωστικής αποτυχίας στη γενική τάξη και (β) να εντοπίζει μαθητές που δεν δείχνουν επαρκή αναγνωστική πρόοδο, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περαιτέρω διδασκαλία. Τα ευρήματα της μελέτης βρίσκουν, ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις φωνολογικές διαδικασίες της γλώσσας (π.χ., η φωνητική επίγνωση) και τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (π.χ., η γνώση των γραμμάτων), σχετίζονται στενά με την αναγνωστική απόδοση, στα αρχικά στάδια της εκμάθησης ανάγνωσης.

Οι ερευνητές Papadimitriou & Vlachos (2014) εξετάζουν, εάν συγκεκριμένες δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, θα μπορούσαν να προβλέψουν τις αναγνωστικές επιδόσεις στην πρώτη και δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Διακόσια ογδόντα επτά παιδιά συμμετείχαν σε σε αυτή τη διαχρονική μελέτη. Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, η Φ.Ε η ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία, η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη, η ακουστική επεξεργασία αξιολογήθηκαν καθώς και οι κινητικές δεξιότητες και ο προφορικός λόγος. Η επίδοση στην ανάγνωση αξιολογήθηκε στις τάξεις 1 και 2 του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όχι μόνο η συνολική αναγνωστική επίδοση, αλλά και η ακρίβεια και η ευχέρεια της ανάγνωσης προβλέπονται στην πρώτη τάξη του σχολείου από την Φ.Ε και τη φωνολογική μνήμη, κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου. Ο προφορικός λόγος παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της κατανόησης κειμένου. Η συνολική αναγνωστική επίδοση και η ευχέρεια της ανάγνωσης στη δεύτερη τάξη του δημοτικού, προβλέπονται από την Φ.Ε και τη φωνολογική μνήμη. Σε αυτή τη βαθμίδα, η Φ.Ε, η φωνολογική μνήμη και το αντίγραφο των σχημάτων φαίνεται να είναι σημαντικά για την ακρίβεια της ανάγνωσης.

Το τελικό δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 287 άτομα (154 αγόρια και 146 κορίτσια) μονόγλωσσα ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 5,1-6,7 ετών που δεν διάβαζαν. Κατά τη

διάρκεια του πρώτου έτους της μελέτης, αξιολογήθηκαν τα παιδιά ως προς τις προαναγνωστικές δεξιότητες. Η χορήγηση των μετρήσεων των επιμέρους ικανοτήτων ολοκληρώθηκε, κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου του νηπιαγωγείου. Κάθε παιδί εξετάστηκε ξεχωριστά. Για τα περισσότερα παιδιά, όλες οι μετρήσεις αξιολόγησης ολοκληρώθηκαν σε μία συνεδρία που διήρκεσε περίπου 15-20 λεπτά.

Στο νηπιαγωγείο μετρήθηκε μια ποικιλία ατομικών δεξιοτήτων με τη χρήση δοκιμασιών για την Φ.Ε, την ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία, την ακουστική διάκριση, τη φωνολογική βραχεία μνήμη, την προφορική γλώσσα και τις κινητικές δεξιότητες. Οι ακόλουθες μετρήσεις αναγνωστικής επίδοσης χορηγήθηκαν ατομικά, κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι εβδομάδων των τάξεων 1 και 2 με τυποποιημένες ελληνικές δοκιμασίες ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματά έδειξαν ότι η Φ.Ε είναι ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της επίδοσης στην ανάγνωση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η δεύτερη υπόθεση, η οποία προσπάθησε να συσχετίσει την απόδοση ταχείας κατονομασίας (RAN) με την ανάγνωση, δεν υποστηρίχθηκε από τα αποτελέσματά. Από την άλλη πλευρά η επανάληψη λέξεων (το έργο αξιολόγησε τη φωνολογική βραχεία μνήμη) ήταν ο δεύτερος προγνωστικός παράγοντας στην αναγνωστική επίδοση. Ο προφορικός λόγος παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση κειμένου και η Φ.Ε με τη φωνολογική μνήμη ακολουθούν αμέσως μετά. Η συνολική επίδοση στην ανάγνωση και η ευχέρεια της ανάγνωσης στη δεύτερη τάξη προβλέφθηκαν από την Φ.Ε και τις βαθμολογίες της φωνολογικής μνήμης. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των αναγνωστικών επιδόσεων και των προγνωστικών παραγόντων στις τάξεις 1 και 2, δείχνουν ότι οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων και του γραμματισμού αλλάζουν, καθώς η ανάγνωση αναπτύσσεται. Η προγνωστική δύναμη της Φ.Ε, όπως αξιολογήθηκε στο νηπιαγωγείο, μειώθηκε μέχρι το

τέλος της 2ης τάξης. Το συμπέρασμα επομένως είναι ότι η χρήση πολλαπλών δεικτών διαλογής μπορεί να παρέχει τον πιο αποτελεσματικό μηχανισμό πρόβλεψης των αναγνωστικών επιδόσεων.

Στην έρευνα του ο Rachmani (2020) αποδεικνύει ότι τα τετράχρονα παιδιά με χαμηλά επίπεδα αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία συμμετείχαν σε μια τεκμηριωμένη παρέμβαση 10 εβδομάδων με τη χρήση παιχνιδιών και βιβλίων, σημείωσαν σημαντικά κέρδη στην Φ.Ε και στην γνώση των γραμμάτων, σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν πριν και μετά από την παρέμβαση, χρησιμοποιώντας το Phonological Awareness Literacy Screening PreK. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση για την Φ.Ε και τη γνώση των γραμμάτων που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα, ήταν αποτελεσματική στη σημαντική αύξηση των επιπέδων της κατονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων, της επίγνωσης των γραμμάτων-ήχων και της επίγνωσης των αρχικών ήχων.

Ως μέτρο το Phonological Awareness Literacy Screening PreK (PALS-PreK) αποτελείται από έξι εργασίες: γραφή ονόματος, χωρισμένο σε κεφαλαία και πεζά γράμματα γράμματα και γράμματα-ήχοι, ταυτοποίηση αρχικών φωνημάτων, επίγνωση τυπωμένων υλών και λέξεων, ομοιοκαταληξία και επίγνωση παιδικών τραγουδιών. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε σε ρητές, μικρές ομάδες διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων-ήχων, με τη χρήση παιχνιδιών και βιβλίων για 10 έως 15 λεπτά δύο φορές εβδομαδιαίως. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε στη θεωρία ότι η Φ.Ε αναπτύσσεται σε ένα συνεχές, από τις μεγαλύτερες ηχητικές μονάδες έως τις μικρότερες. Τα μαθήματα εισήγαγαν την έννοια της ομοιοκαταληξίας, χρησιμοποιώντας την ομοιοκαταληξία σε δραστηριότητες ανίχνευσης αρχικά, με τη σταδιακή εισαγωγή της δημιουργίας ομοιοκαταληξίας. Οι εργασίες για τον ρυθμό περιλάμβαναν τον εντοπισμό του φωνήματος στην αρχή των λέξεων και την ομαδοποίηση των λέξεων. Στο πλαίσιο των

δραστηριοτήτων Φ.Ε υπήρχε η εισαγωγή στα γράμματα και τους σχετικούς ήχους. Οι δραστηριότητες της γνώσης των γραμμάτων στόχευαν στη διδασκαλία μόνο ενός μικρού αριθμού αντιστοιχιών, μεταξύ γράμματος και φωνήματος. Σαράντα δύο μαθητές στα έξι νηπιαγωγεία πληρούσαν τα κριτήρια. Κάθε ένας από τους 42 συμμετέχοντες αξιολογήθηκε ατομικά από τον ερευνητή σε έξι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Η διδασκαλία στο πλαίσιο της παρέμβασης, ήταν ρητή και συστηματική, με κάθε συνεδρία να χτίζεται πάνω στις δεξιότητες και τις γνώσεις που είχαν εισαχθεί στην προηγούμενη συνεδρία.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται ότι μια παρέμβαση 10 εβδομάδων που επικεντρώνεται στη Φ.Ε και τη γνώση των γραμμάτων μπορεί να είναι ευεργετική για την προσχολική ηλικία, σε παιδιά με χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Τα παιδιά σε αυτή τη μελέτη που έλαβαν την παρέμβαση, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από την ομάδα ελέγχου, σε όλες τις έξι μετρήσεις και σημείωσαν μια ανάπτυξη παρόμοια στις δεξιότητες με αυτή του δείγματος για τον αναδυόμενο γραμματισμό, στην έρευνα των Lonigan, et al. (2013).

Οι Sittner Bridges & Catts (2011) εξετάζουν τη χρησιμότητα και την προγνωστική εγκυρότητα ενός δυναμικού ελέγχου της φωνολογικής επίγνωσης, σε δύο δείγματα παιδιών νηπιαγωγείου. Σε ένα δείγμα ($n = 90$), η προγνωστική εγκυρότητα της δυναμικής αξιολόγησης συγκρίθηκε με μια στατική έκδοση του ίδιου μέτρου διαλογής. Στο δεύτερο δείγμα ($n = 96$), το δυναμικό μέτρο διαλογής συγκρίθηκε με με ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο διαλογής, το Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Initial Sound Fluency. Τα αποτελέσματα καταλήγουν, ότι το δυναμικό μέτρο διαλογής προέβλεπε με μοναδικό τρόπο την επίδοση και τα αποτελέσματα στην ανάγνωση, στο τέλος του έτους και στα δύο δείγματα. Αυτά τα αποτελέσματα παρέχουν προκαταρκτική

υποστήριξη για τη χρησιμότητα ενός δυναμικού μέτρου διαλογής της φωνολογικής επίγνωσης για μαθητές νηπιαγωγείου.

Το πρόγραμμα σπουδών γλωσσικών τεχνών του νηπιαγωγείου για όλα τα σχολεία και στα δύο δείγματα περιλάμβανε καθημερινά στοιχεία φωνολογικής επίγνωσης, φωνητική και/ή διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων. Επιπλέον, σε όλα τα σχολεία, οι μαθητές που θεωρούνταν ότι βρίσκονταν σε κίνδυνο από το προσωπικό του σχολείου λάμβαναν συνήθως κάποιο είδος πρόσθετης διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ή ατομική διδασκαλία, με έμφαση στην αλφαβητική γνώση. Στους μαθητές του δείγματος 1 χορηγήθηκε το Static Deletion, η Εργασία και η Δυναμική Διαλογή της Φωνολογικής Επίγνωσης. Στους μαθητές του δείγματος 2 χορηγήθηκε η Δυναμική διαλογή της φωνολογικής επίγνωσης και η υποδοκιμασία Initial Sound Fluency του DIBELS. Επιπλέον, οι υποδοκιμασίες αναγνώρισης λέξεων και επίθεσης λέξεων από το Woodcock Reading Mastery Tests-Revised/NU χορηγήθηκαν σε μαθητές και στα δύο δείγματα.

Τα ευρήματα στην μελέτη αυτή επιβεβαιώνουν ότι ο δυναμικός έλεγχος είναι σε θέση να μειώσει τα ψευδώς θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την καθολική διαλογή στις πρώτες σχολικές τάξεις. Παρόλο που η προσχολική ηλικία παρέχει σε πολλά παιδιά εμπειρία και διδασκαλία του γραμματισμού, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών συνεχίζει να εισέρχεται στο νηπιαγωγείο με περιορισμένες γνώσεις γραμματισμού. Η έλλειψη γνώσεων γραμματισμού στην αρχή του νηπιαγωγείου, μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις στις μετρήσεις φωνολογικής επίγνωσης και να οδηγήσει τα παιδιά να χαρακτηριστούν ως άτομα που διατρέχουν κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα, δεν είναι ασυνήθιστο για τον πρώιμο έλεγχο να προκύπτει υπερεκπροσώπηση των παιδιών που βρίσκονται στο κάτω μέρος της κατανομής. Μια τέτοια επίδραση στο κατώτατο επίπεδο μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει σε υψηλό ψευδώς θετικό ποσοστό.

Στην μελέτη τους ο Petersen και οι συν. (2014) εξετάζουν και συγκρίνουν την ακρίβεια ταξινόμησης των πρώιμων στατικών μέτρων προανάγνωσης και των πρώιμων δυναμικών μέτρων αξιολόγησης της ανάγνωσης που χορηγήθηκαν σε 600 μαθητές νηπιαγωγείου που επιλέχθηκαν από μία μεγάλη αστική σχολική περιφέρεια στη Γιούτα. Στην αρχή του νηπιαγωγείου, σε όλους τους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν δύο ευρέως χρησιμοποιούμενα στατικά μέτρα προανάγνωσης. Στους συμμετέχοντες στη συνέχεια χορηγήθηκε είτε μια δυναμική αξιολόγηση που περιείχε μια στρατηγική αποκωδικοποίησης της αρχής-ορόσημου, είτε μια δυναμική αξιολόγηση που περιείχε μια στρατηγική αποκωδικοποίησης της αρχής-ορόσημου, στρατηγική ανά ήχο. Στο τέλος της πρώτης δημοτικού, η αναγνωστική ικανότητα των ίδιων συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με τη χρήση πολλαπλών μετρήσεων ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι οι δυναμικές αξιολογήσεις απέδωσαν σημαντικά υψηλότερη ακρίβεια ταξινόμησης, σε σχέση με τις στατικές μετρήσεις, αλλά ότι η ακρίβεια ταξινόμησης των δύο δυναμικών αξιολογήσεων δεν διέφερε σημαντικά.

Και οι δύο δυναμικές αξιολογήσεις περιλάμβαναν πανομοιότυπες προκαταρκτικές και μετα-εξετάσεις, ωστόσο η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης, κατά τη διάρκεια των φάσεων διδασκαλίας, διέφερε, με τη μία αξιολόγηση χρησιμοποιώντας μια στρατηγική αποκωδικοποίησης της αρχής-τύπου (ομάδα αρχής-τύπου) και η άλλη αξιολόγηση χρησιμοποιούσε μια μέθοδο αποκωδικοποίησης ήχου προς ήχο στρατηγική (ομάδα "ήχος προς ήχο"). Η πρώτη ομάδα «onset-rime» αποτελούνταν από 320 παιδιά, και η δεύτερη ομάδα "ήχος με ήχο" αποτελούνταν από 280 παιδιά. Οι δυναμικές αξιολογήσεις χορηγήθηκαν ατομικά και χρειάστηκαν περίπου 3 λεπτά για να ολοκληρωθούν. Η συλλογή δεδομένων ολοκληρώθηκε σε 3 ημέρες. Στο τέλος της πρώτης δημοτικού, οι ίδιοι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε μετρήσεις ανάγνωσης σε επίπεδο λέξης.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα στατικά μέτρα στο νηπιαγωγείο είχαν σημαντικές επιδράσεις κατώτατου ορίου, ακόμη και για τα παιδιά που δεν είχαν δυσκολία ανάγνωσης, στο τέλος της πρώτης τάξης. Τα στατικά μέτρα δείχνουν ότι πολλά από τα τυπικά παιδιά του δείγματός που βρίσκονται σε ανάπτυξη, κατατάχθηκαν λανθασμένα ως παιδιά σε κίνδυνο, στην αρχή του νηπιαγωγείου.

Στην μελέτη τους οι Wolff & Gustafsson (2022), εξετάζουν τις επιδράσεις της πρώιμης φωνολογικής εκπαίδευσης στις αναδυόμενες φωνολογικές και αναγνωστικές δεξιότητες. Τα παιδιά ($N = 364$) κατανεμήθηκαν τυχαία σε μικρές ομάδες σε μια ομάδα φωνολογικής εκπαίδευσης ($n = 117$) ή σε μια ομάδα ελέγχου ($n = 247$) που περιλάμβανε τόσο μια ομάδα μη φωνολογικής εκπαίδευσης όσο και μια ομάδα ελέγχου χωρίς εκπαίδευση. Η φωνολογική εκπαίδευση άρχισε τρία χρόνια πριν από την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας της ανάγνωσης στη Σουηδία. Πραγματοποιήθηκε σε δύο κύματα, κατά τη διάρκεια έξι εβδομάδων στην ηλικία των 4 ετών και κατά τη διάρκεια έξι εβδομάδων στην ηλικία των 5 ετών. Όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών ελέγχου, έλαβαν φωνολογική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο στην ηλικία των 6. Η ρευστή νοημοσύνη (Gf) και η φωνολογική επίγνωση στην ηλικία των 4 ετών προέβλεψαν τη φωνολογική επίγνωση στην ηλικία των 6 ετών, καθώς και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση στις τάξεις 2 και 3. Υπήρχαν σημαντικές κύριες επιδράσεις της πρώιμης φωνολογικής εκπαίδευσης στις φωνολογικές δεξιότητες και στις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες. Για όλα τα αποτελέσματα η εκπαίδευση ήταν, επιπλέον, πιο ευεργετική για τα παιδιά με χαμηλή Gf, τα οποία βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου για την ανάπτυξη δυσκολιών στην ανάγνωση.

Οι δοκιμασίες στην ηλικία των 4 ετών χορηγήθηκαν ατομικά, ενώ όλες οι δοκιμασίες στις τάξεις 2 και 3 χορηγήθηκαν ομαδικά, εκτός από την ταχύτητα ανάγνωσης στη 2η τάξη.

Στην ηλικία των 4 ετών οι δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης χορηγήθηκαν πριν από τη σειρά δοκιμασιών Gf. Οι δοκιμασίες Gf χορηγήθηκαν με τη σειρά: Στην 3η τάξη τα τεστ δόθηκαν με την ακόλουθη σειρά: ορθογραφία, ανάγνωση σιωπηλών λέξεων, φωνολογική επιλογή, ταχύτητα ανάγνωσης, κατανόηση ανάγνωσης και λίστα ανάγνωσης λέξεων. Το όργανο μέτρησης των φωνολογικών δεξιοτήτων αποτελείται από 18 εργασίες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει εννέα στοιχεία. Έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας μεταξύ τεσσάρων και έξι ετών και αντικατοπτρίζει δύο διαστάσεις της πολυπλοκότητας των φωνολογικών εργασιών: τη γλωσσική πολυπλοκότητα και την πολυπλοκότητα της επεξεργασίας. Το τεστ χωρίζεται σε τρία μπλοκ ανάλογα με το επίπεδο πολυπλοκότητας επεξεργασίας: Αναγνώριση, ανάμειξη/διαχωρισμός και χειρισμός. Σε καθένα από τα επίπεδα πολυπλοκότητας επεξεργασίας, τα στοιχεία αντανακλούν τρία επίπεδα γλωσσικής πολυπλοκότητας: το επίπεδο μορφώματος, το επίπεδο συλλαβής και το επίπεδο φωνήματος. Τα σουηδικά είναι μια μορφο-φωνολογική γλώσσα. Χρησιμοποιούνται συχνά σύνθετες λέξεις και άλλες μεγάλες λέξεις. Υπάρχουν πολλά συμπλέγματα συμφώνων με μέγιστο αριθμό πέντε συμφώνων σε ένα σύμπλεγμα. Η χρήση σύνθετων λέξεων αντικατοπτρίζεται στη σειρά δοκιμασιών, καθώς οι μορφολογικές δοκιμασίες αφορούν σύνθετες λέξεις-επίσης, χρησιμοποιούνται μεγάλες λέξεις στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα. Ωστόσο, τα πολύπλοκα συμπλέγματα συμφώνων αποφεύγονται στη συστοιχία δοκιμασιών για αυτά τα μικρά παιδιά. Και στα τρία μπλοκ, το παιδί λαμβάνει δύο δοκιμασίες και διορθωτική ανατροφοδότηση πριν από κάθε δοκιμασία εννέα αντικειμένων. Διορθωτική ανατροφοδότηση δεν παρέχεται στα δοκιμαστικά αντικείμενα. Όταν ένα παιδί κάνει τρία διαδοχικά λάθη, η δοκιμασία διακόπτεται και προχωρά στο επόμενο μπλοκ δοκιμασιών.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν συστηματικό και η νηπιαγωγός ακολουθούσε ένα λεπτομερές σχέδιο κάθε μέρα. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να αγνοούν τη σημασιολογική

πλευρά της γλώσσας και να προσέχουν την ηχητική δομή. Οι πρώτες κιόλας δραστηριότητες ήταν γενικές εργασίες ακρόασης, και στη συνέχεια το πρόγραμμα συνεχίστηκε με δραστηριότητες με λέξεις, μορφώματα και συλλαβές, ενώ προς το τέλος των πρώτων έξι εβδομάδων ασχολήθηκαν και με τα φωνήματα. Η εκπαίδευση γινόταν με παιγνιώδη τρόπο, με παιχνίδια και ζωάκια που βοηθούσαν τον δάσκαλο και περιλάμβανε μόνο φωνολογικές δραστηριότητες.

Η εκπαίδευση στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε υπό παρόμοιες συνθήκες με την εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης, αλλά καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθεί η κρίσιμη φωνολογική συνιστώσα στην εκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τις ομάδες ελέγχου, έλαβαν επίσης ειδική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια τριών ημερών από το προσωπικό του προγράμματος για την προετοιμασία της εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν έλαβαν λεπτομερές πρόγραμμα. Σχεδίασαν ένα πρόγραμμα με την υποστήριξη και τη συγκατάθεση της ερευνητικής ομάδας και σε συνεργασία με άλλες νηπιαγωγούς της ομάδας ελέγχου. Έτσι, τα προγράμματα δεν περιλάμβαναν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αλλά συνήθως επικεντρώνονταν σε γενικής φύσεως θέματα. Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στα νηπιαγωγεία τους, ενώ τα τεστ στη Β' και Γ' τάξη χορηγήθηκαν τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Τα συνολικά αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι πράγματι δυνατό να ενισχυθούν τόσο οι φωνολογικές όσο και οι αναγνωστικές δεξιότητες με σύντομες περιόδους εκπαίδευσης, στην προσχολική ηλικία.

Μορφολογική επίγνωση

Στην έρευνά τους οι Diamanti και συν. (2017) εξετάζουν τις δεξιότητες μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τις διαμήκεις προβλέψεις της ικανότητας ανάγνωσης και ορθογραφίας, μέχρι το τέλος της

πρώτης δημοτικού, ελέγχοντας για τις επιδράσεις των δεξιοτήτων προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου. Την ώρα 1 παιδιά προσχολικής ηλικίας από νηπιαγωγεία των ελληνικών περιοχών Αττικής, Κρήτης, Μακεδονίας και Θεσσαλίας αξιολογούνται σε εργασίες προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, φωνολογικής (συλλαβή και φώνημα) και μορφολογικής επίγνωσης (κλιτική και παράγωγο). Η διαχείριση των εργασιών πραγματοποιείται, μέσω μιας εφαρμογής Android για κινητές συσκευές (tablet) με αυτόματη εφαρμογή κανόνων οροφής. Στην ώρα 2, ένα χρόνο μετά, τα ίδια παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη δημοτικού αξιολογούνται με τα μέτρα της λέξης και ανάγνωσης ψευδολέξεων, ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου, αναγνωστική κατανόηση κειμένου και ορθογραφία.

Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 104 παιδιά που αξιολογήθηκαν στη μέση του νηπιαγωγείου (Φεβρουάριος–Μάρτιος), και πάλι στο τέλος του (Απρίλιος–Μάιος, περίπου 14 μήνες αργότερα). Τα μέτρα του χρόνου 1 (προγνωστικά) περιλάμβαναν προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, φωνολογική και μορφολογική επίγνωση. Τα μέτρα προέρχονται από το "1A1A", ένα τυποποιημένο τεστ ανάγνωσης από τους συνεργάτες της και την Padelia et al. (υπό έκδοση). Όλα τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα παρέχονταν από την εφαρμογή, ως εικόνες και προηχογραφημένες δηλώσεις.

Σε αυτή τη διαχρονική μελέτη ερευνήθηκε η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων ανάγνωσης και ορθογραφίας, κοντά στο τέλος της 1ης τάξης του Δημοτικού από γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στην προσχολική ηλικία. Από τα αποτελέσματα, η ανάγνωση των λέξεων και των ψευδολέξεων προβλέφθηκαν, όχι μόνο από τη φωνολογική επίγνωση, όπως αναμενόταν, αλλά και από τη μορφολογική επίγνωση, υποδηλώνοντας, ότι η κατανόηση και ο λειτουργικός ρόλος των τμημάτων της λέξης υποστηρίζουν τις χαρτογραφήσεις της φωνολογίας-ορθογραφίας. Ωστόσο, μόνο η φωνολογική επίγνωση προέβλεψε την ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου σε αυτήν την ηλικία.

Η διαχρονική πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης από το προσληπτικό λεξιλόγιο και την μορφολογική επίγνωση ήταν ήδη εμφανής σε αυτή την ηλικία, όπως ήταν αναμενόμενο. Τελικά, η ορθογραφία προβλέφθηκε από την προσχολική φωνολογική επίγνωση, καθώς και από την μορφολογική συνείδηση, η συμβολή της οποίας αναμένεται να αυξηθεί λόγω της εισαγωγής της ορθογραφίας.

Στη διαχρονική έρευνά τους ο Manolitsis και οι συν. (2017) εξετάζουν τον ρόλο τριών μορφολογικών δεξιοτήτων (κλίση, παραγωγή και σύνθεση) στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και την κατανόηση της ανάγνωσης σε μια σχετικά διαφανή ορθογραφία τα ελληνικά. Διακόσια δεκαπέντε (104 κορίτσια- MAE = 67,40 μήνες, στο νηπιαγωγείο) ελληνόπουλα παρακολουθήθηκαν από το νηπιαγωγείο έως τη δεύτερα τάξη. Στο νηπιαγωγείο και στην 1η τάξη εξετάστηκαν σε μετρήσεις της M.E (δύο κλίσης, δύο παραγωγής και τρεις σύνθεσης), γνώση γράμματος, φωνολογική επίγνωση, ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία (RAN), και γενική γνωστική ικανότητα (λεξιλόγιο και μη λεκτικό IQ). Στο τέλος της 1^{ης} και της 2^{ης} τάξης, εξετάστηκαν στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και στην κατανόηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι πτυχές της κλίσης και της παραγωγής της M.E στο νηπιαγωγείο, καθώς και όλες οι πτυχές της M.E στην 1^η τάξη αντιπροσώπευαν το 2-5% της μοναδικής διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση. Καμία από τις δεξιότητες της M.E δεν προέβλεπε την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, μετά τον έλεγχο για τις επιδράσεις του λεξιλογίου και της RAN. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν, ότι οι δεξιότητες M.E, ακόμη και όταν αξιολογούνται ήδη από το νηπιαγωγείο, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση και στην ανάπτυξη της κατανόησης της ανάγνωσης.

Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν, στο πλαίσιο της έρευνας, είναι το Raven's Coloured Progressive Matrices που χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο του μη λεκτικού δείκτη νοημοσύνης.

Η δοκιμασία χορηγήθηκε μόνο στο νηπιαγωγείο και απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν μία από τις έξι επιλογές που συμπλήρωναν με τον καλύτερο τρόπο έναν πίνακα από τον οποίο έλειπε ένα μέρος. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised), το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά και χορηγήθηκε μόνο στο νηπιαγωγείο για την αξιολόγηση της γνώσης του λεξιλογίου. Για τη γνώση γραμμάτων, χορηγήθηκε μόνο στο νηπιαγωγείο εργασία που απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να δώσουν τον ήχο καθενός από τα 24 κεφαλαία και πεζά ελληνικά γράμματα. Η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων δεν αξιολογήθηκε επειδή τα παιδιά στην Ελλάδα δεν διδάσκονται τα ονόματα των γραμμάτων (π.χ. άλφα, βήτα), πριν από το τέλος της πρώτης τάξης. Η RAN αξιολογήθηκε στο νηπιαγωγείο με δοκιμασία ονομασίας αντικειμένων και στην 1η τάξη με δοκιμασία ονομασίας ψηφίων. Και οι δύο δοκιμασίες προσαρμόστηκαν στα ελληνικά από το Comprehensive Test of Phonological Processing. Η Φωνολογική επίγνωση αξιολογήθηκε με τη διαγραφή συλλαβών με λέξεις (χορηγείται στο νηπιαγωγείο) και διαγραφή φωνημάτων με μη λέξεις (χορηγείται και στα δύο, νηπιαγωγείο και στην 1η τάξη). Η μορφολογική επίγνωση αξιολογήθηκε με επτά δοκιμασίες (δύο για την παραγωγική μορφολογία, δύο για την κλιτική μορφολογία, και τρεις για την σύνθετη μορφολογία), προσαρμοσμένες στα ελληνικά από τον δεύτερο συγγραφέα, από παρόμοιες εργασίες στα αγγλικά και άλλες γλώσσες και δόθηκαν προφορικά στους συμμετέχοντες στο νηπιαγωγείο και στην 1η τάξη. Για την αναλογία λέξεων, το έργο της λεκτικής αναλογίας προσαρμόστηκε στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο των κλιτικών και της μορφολογίας των παραγώγων. Η παραγωγή κλίσεων προσαρμόστηκε στα ελληνικά από το "Production of Word Forms Test" και χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί η επίγνωση της μορφολογίας των κλιτικών μορφών από τα παιδιά.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν προφορικές εργασίες, προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές επιπτώσεις της αναγνωστικής ικανότητας στη μορφολογική επίγνωση. Τα παιδιά έλαβαν μια λέξη-στόχο και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να παράγουν τη σωστή κλίση της λέξης-στόχου, προκειμένου να συμπληρώσουν μια γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά σωστή πρόταση. Το έργο αυτό αποτελούνταν από 20 στοιχεία με διάφορους μετασχηματισμούς ονοματικών και ρηματικών κλίσης, και προηγήθηκαν τέσσερα αντικείμενα εξάσκησης. Όλοι οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά σε ξεχωριστό δωμάτιο, στα σχολεία τους, κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι η συμβολή των δεξιοτήτων Μ.Ε είναι σημαντική, μόνο σε συνδυασμό με την πρόβλεψη της κατανόησης της ανάγνωσης, με διάρκεια 2 χρόνια αργότερα. Οι δεξιότητες Μ.Ε δεν προέβλεπαν την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων στις τάξεις 1 και 2, μετά τον έλεγχο για τις επιδράσεις της γενικής γνωστικής ικανότητας, της εκπαίδευσης της μητέρας και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον γραμματισμό. Τα ελληνόπουλα διαβάζουν με ευχέρεια, επιταχύνοντας τη διαδικασία της φωνολογικής ανακωδικοποίησης (κάτι που αναμένεται, με βάση τη θεωρία των κόκκων του Ziegler και Goswami, 2005). Επιπλέον, εφόσον η μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης στην Ελλάδα είναι η φωνητική, τα παιδιά δεν βασίζονται σε μεγαλύτερες ορθογραφικά και μορφολογικά μονάδες.

Οικογένεια

Στην έρευνά τους οι Manolitsis και οι συν. (2013) διερευνούν τον ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού και του αριθμητισμού στο νηπιαγωγείο που επηρεάζει στην συνέχεια τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά στην 1η τάξη. Ογδόντα δύο Ελληνόπουλα από μεσαία κυρίως κοινωνικοοικονομικά στρώματα συμπεριλήφθηκαν από το νηπιαγωγείο μέχρι την 1η τάξη

και αξιολογήθηκαν σε μετρήσεις μη λεκτικής νοημοσύνης, αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού, πρώιμων μαθηματικών εννοιών, λεκτικής αρίθμησης, ανάγνωσης και μαθηματικών. Οι γονείς των παιδιών απάντησαν επίσης σε ένα ερωτηματολόγιο, σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στο σπίτι σε δραστηριότητες γραμματισμού και αριθμητισμού. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδρομής έδειξαν ότι η διδασκαλία του γραμματισμού από τους γονείς, προβλέπει την αναγνωστική ευχέρεια, μέσω των επιδράσεων της γνώσης των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ανάγνωση παραμυθιών βελτιώνει την αναγνωστική ευχέρεια, μέσω των επιδράσεων του λεξιλογίου στη φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον, το περιβάλλον του γραμματισμού στο σπίτι παίζει καθοριστικό ρόλο για την πρώιμη απόκτηση της ανάγνωσης.

Στην έρευνα τους οι Rodriguez & Tamis-LeMonda (2011) διερευνούν το μαθησιακό οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών σε ένα δείγμα αφενός 1.852 παιδιών ηλικίας 15, 25, 37 και 63 μηνών αφετέρου 1.852 μητέρων. Κατά τη διάρκεια των κατ' οίκον επισκέψεων, η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού, η ποιότητα της ενασχόλησης των μητέρων με τα παιδιά τους και η διαθεσιμότητα του μαθησιακού υλικού αξιολογήθηκαν, με αποτέλεσμα να προκύψει μια συνολική βαθμολογία μαθησιακού περιβάλλοντος σε κάθε ηλικία. Στους 63 μήνες, το λεξιλόγιο των παιδιών και οι δεξιότητες γραμματισμού αξιολογήθηκαν. Το προσωπικό του προγράμματος έλαβε βασικά δεδομένα από όλες τις οικογένειες, κατά την εγγραφή τους, χρησιμοποιώντας το Head Start Family Information System (HSFIS). και τα έντυπα εγγραφής. Σε κάθε ηλικία, η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε συνέντευξη γονέων διάρκειας 45 λεπτών, άμεσες αξιολογήσεις των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, και μια βιντεοσκοπημένη συνεδρία μητέρας-παιδιού διάρκειας 10 λεπτών παιχνιδιού. Οι επιδόσεις των παιδιών σε δύο

τυποποιημένες αξιολογήσεις της σχολικής ετοιμότητας αποτέλεσαν τα μέτρα έκβασης: το Peabody Picture Vocabulary Test-III και η υποδοκιμασία αναγνώρισης γραμμάτων-λέξεων του Woodcock-Johnson Tests of Achievement.

Τα αποτελέσματα τονίζουν τη μεταβλητότητα των παισίων πρώιμης μάθησης των παιδιών από εθνοτικά διαφορετικές, οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες, και αποκαλύπτουν ισχυρούς συσχετισμούς, μεταξύ της μάθησης εντός συγκεκριμένου περιβάλλοντος και της προδημοτικής εκπαίδευσης των παιδιών, ως προς το λεξιλόγιο και τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού. Η παροχή γλωσσικών και λογοτεχνικών εμπειριών ήδη από το 1^ο έτος της ζωής προωθεί την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, το οποίο με τη σειρά του είναι θεμελιώδες για την μελλοντική σχολική του επιτυχία.

Στην μελέτη τους οι van Viersen και οι συν. (2017) διερευνούν την σχέση απόκτησης λεξιλογίου και της απόκτησης της ανάγνωσης, εξετάζοντας τις πρώιμες πορείες ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών με οικογενειακό κίνδυνο ανάπτυξης αναγνωστικών δυσκολιών. Το δείγμα περιλάμβανε 212 παιδιά από το Ολλανδικό πρόγραμμα αναγνωστικών δυσκολιών με και χωρίς οικογενειακό κίνδυνο ανάπτυξης αναγνωστικών δυσκολιών.

Αποδεικνύεται από τα ευρήματα, ότι τα πρώιμα ελλείμματα στο προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο συνδέονται με την ανάγνωση αργότερα. Η λεκτική νοημοσύνη στην ηλικία των 53 μηνών εκτιμήθηκε με τη χρήση της υποδοκιμασίας γλωσσικής κατανόησης του Reynell και του εκφραστικού λεξιλογίου, του εκφραστικού συντακτικού και της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης με υποδοκιμές του Schlichting. Η γνώση λεξιλογίου/ικανότητα λεκτικού συλλογισμού στο τέλος της 3ης τάξης (ηλικία 9 ετών) αξιολογήθηκε με τη χρήση του ολλανδικού του υποτεστ λεξιλογίου του Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (Κλίμακα νοημοσύνης Wechsler για παιδιά- τρίτη έκδοση). Για τον προσδιορισμό της κατάστασης δυσλεξίας των παιδιών στο τέλος της

2ης τάξης, μετρήθηκε η ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, χρησιμοποιώντας το ολλανδικό χρονομετρημένο Drie-minuten-toets.

Τα προγράμματα πρώιμου γραμματισμού σε όλες τις γλώσσες φαίνεται να μοιράζονται παρόμοιους στόχους και δραστηριότητες. Ο πρώιμος γραμματισμός επικεντρώνεται στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην απόκτηση της γλώσσας, ενώ δεν υπάρχει άμεση διδασκαλία, σχετικά με τη γνώση των γραμμάτων ή φωνολογικής επίγνωσης και δεν επιβάλλεται από τα εθνικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί και γονείς αναφέρουν ότι εξασκούν τα παιδιά στα ονόματα/ήχους γραμμάτων (Manolitsis et al., 2009). Αυτό εξηγεί γιατί ορισμένα παιδιά μπορούν να αποκωδικοποιούν απλές λέξεις, ήδη πριν από την είσοδο στο σχολείο (Leppänen et al., 2006- Manolitsis et al., 2009).

3.2 Ποιοτική ανάλυση

Η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας είναι βασική για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, μέσα από την έρευνά των Grofčíková & Máčajová (2020) σε μεγάλο δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα μέσα από την εφαρμογή των παιδικών τραγουδιών. Αντίστοιχα, με την παραπάνω έρευνα συμφωνούν οι ερευνητές Bolduc & Lefebvre (2012) που διερεύνησαν προγράμματα σε μέτριο προς μεγάλο δείγμα νηπίων που εφάρμοσαν τη μουσική, τη γλωσσική εκπαίδευση και το συνδυασμό αυτών των δύο, προκειμένου να εξετάσουν την ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων μουσικής επεξεργασίας. Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν επίσης παιδικά τραγούδια, με τα παιδιά να βελτιώνονται σε επίπεδο φωνολογικών δεξιοτήτων αλλά και επινοημένης ορθογραφίας. Ο συνδυασμός επομένως της μουσικής και της γλωσσικής παρέμβασης, είναι ευεργετικός στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Ωστόσο, οι μαθητές πέντε και έξι χρονών στην έρευνα των Kuppen & Bourke (2017), που συμμετείχαν σε δύο προγράμματα ρυθμικής ομοιοκαταληξίας προφορικού και τραγουδισμένου λόγου σημειώνουν μέτριες επιδόσεις. Το πρώτο φαίνεται να έχει λίγο περισσότερη επιτυχία, καθώς δόθηκε έμφαση στα γλωσσικά τμήματα των λέξεων.

Οι Lonigan και συν. (2013) στα προγράμματα παρέμβασης που εφάρμοσαν, αποδεικνύουν ότι η συμμετοχική ανάγνωση, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση στη φωνολογία και στη γνώση των γραμμάτων, έχει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, από την τυπική ανάγνωση με τους ίδιους συνδυασμούς. Επιπλέον, παρόλο που οι παρεμβάσεις αυτές υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές για την ενίσχυση σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων στα παιδιά, τα ευρήματα δείχνουν, ότι οι επιδράσεις τους περιορίζονται στη συγκεκριμένη δομή που στοχεύουν να βελτιώσουν και δεν επηρεάζουν άλλες λειτουργίες. Λόγου χάρη, η συμμετοχική ανάγνωση επηρεάζει μόνο θετικά τις δεξιότητες προφορικού λόγου. Στην ίδια λογική και οι Ralli και συν. (2021) συμφωνούν ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση ιστοριών στην προσχολική ηλικία, επηρεάζει θετικά τις λεξιλογικές δεξιότητες των παιδιών, σε συνδυασμό με τη μορφολογική, φωνολογική επίγνωση, καθώς και τους κανόνες πραγματολογίας.

Οι Milburn και οι συν. (2013) δίνουν έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην χρήση στρατηγικών εκμάθησης νέων λέξεων στα μικρά παιδιά, μέσω της συμμετοχικής ανάγνωσης και οι Hadley & Mendez (2021) παραθέτουν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο επιλογής των κατάλληλων νέων λέξεων-στόχων προς διδασκαλία, προκειμένου να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών και να βελτιωθεί ο προφορικός τους λόγος.

Η Vretudaki (2021) τονίζει επιπλέον, ότι η εφαρμογή αυτορρυθμιζόμενης διδακτικής στρατηγικής, με στόχο την εξάσκηση στις δεξιότητες παραγωγής προφορικών κειμένων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιτυγχάνεται μέσω συστηματικής, καλά οργανωμένης διδασκαλίας, στο πλαίσιο ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης. Ωστόσο οι Riordan και συν. (2018) τονίζουν ότι το είδος της ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους και η έμφαση που δίνουν στον κώδικα ή στο νόημα αντίστοιχα, μέσα από την επιλογή ομοιοκατάληκτων ή μη βιβλίων, επηρεάζει και την ανάπτυξη των ανάλογων γλωσσικών δεξιοτήτων (αλφαβητικές και φωνολογικές το πρώτο, προφορικές και κατανόησης το δεύτερο). Οι Cardoso-Martins και οι συν. (2011) μάλιστα υπογραμμίζουν, κατά τη διεξαγωγή δύο πειραματικών εκπαιδευτικών μελετών, ότι η ενσωμάτωση της φωνολογικής εκπαίδευσης και της γνώσης των γραμμάτων στα προγράμματα παρέμβασης, έχει περισσότερα οφέλη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διαδικασία εκμάθησης της αντιστοίχισης γραμμάτων- ήχων.

Με την παραπάνω έρευνα, συμφωνεί επίσης η Rachmani (2020) και η Hulme και συν. (2012), καθώς έτσι οι μαθητές κατακτούν πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Οι Málková & Caravolas (2016) προσθέτουν στις παραπάνω έρευνες, ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζεται από τα προηγούμενα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, ενώ η ανάπτυξη της γνώσης των γραμμάτων επηρεάζεται κυρίως από την φωνολογική επίγνωση και την προηγούμενη γνώση των γραμμάτων. Μάλιστα, η Rachmani (2020) και οι Bdeir και οι συν. (2020) δίνουν έμφαση στον ρόλο της άμεσης διδασκαλίας για τις μέγιστες αναγνωστικές επιδόσεις.

Οι Catts και συν. (2013) εφαρμόζουν, στο πλαίσιο του μοντέλου ανταπόκριση στην παρέμβαση, πρόγραμμα για τον έγκαιρο εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα αξιοποιείται μέχρι την παρέμβαση επιπέδου 2, με την παροχή

εντατικής διδασκαλίας, εστιασμένης στον κώδικα. Παράλληλα, τα παιδιά στην τυπική τάξη ακολουθούν συστηματική διδασκαλία φωνητικής, με τα αποτελέσματα να δείχνουν, ότι και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις στο τέλος. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και αν δεν εφαρμόζεται το παραπάνω μοντέλο αλλά υιοθετείται μία συστηματική διδασκαλία φωνητικής στην τάξη, τα αποτελέσματα θα είναι εξίσου επωφελή. Και οι Kruse και οι συν. (2015) σε παρέμβαση τους με διδασκαλία επιπέδου 2, προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με πολύ μικρό όμως δείγμα, τονίζουν τα θετικά αποτελέσματα της συστηματικής διδασκαλίας σε μικρό ομάδες. Οι ωφέλειες μάλιστα είναι περισσότερες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών στην τάξη. Τέλος, ακολουθώντας το ίδιο μοντέλο, οι Gutiérrez και οι συν. (2019) εφαρμόζουν μετρήσεις του προγράμματος σπουδών, σε μεγάλο δείγμα στο νηπιαγωγείο, εντοπίζοντας ως προγνωστικούς δείκτες της εκμάθησης της ανάγνωσης, τις δεξιότητες φωνολογίας και αποκωδικοποίησης.

Οι van Viersen και οι συν. (2017) τονίζουν ότι, στην προσχολική ηλικία, οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στο προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο συνδέονται αργότερα με την ανάγνωση. Οι Strauber και οι συν. (2020) προσθέτουν επιπλέον, ότι στην ανάγνωση των λέξεων, εκτός από τη συμβολή των φωνημάτων, σημαντικό ρόλο παίζει και η εικόνα η οποία συνδυάζεται και με μία δράση ή φράση. Όταν σε αυτή τη διαδικασία προστίθεται και η διδασκαλία της φωνητικής, τότε η ανάγνωση των λέξεων διευκολύνεται και φωνολογικά και οπτικά.

Οι Sittner Bridges & Catts (2011) αξιολογούν τα μέτρα διαλογής δυναμικού ελέγχου, τα οποία μειώνουν τα ψευδώς θετικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι κάποια παιδιά θα εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες στο μέλλον, κάτι που ενδεχομένως δεν ισχύει. Οι δυναμικές εργασίες και ένα σχολικό πλαίσιο με συστηματική και οργανωμένη

διδασκαλία, παρέχει την δυνατότητα στους μαθητές να αποδείξουν τις ικανότητές τους στην ανάγνωση, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζει αποτελεσματικά, ποια είναι τα παιδιά που χρίζουν υποστήριξης, προκειμένου να μην αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες αργότερα, όπως συμφωνούν και οι Petersen και οι συν. (2014). Οι πολλαπλοί δείκτες διαλογής προβλέπουν καλύτερα τις αναγνωστικές επιδόσεις. Ο δυναμικός έλεγχος της φωνολογικής επίγνωσης που πλαισιώνεται από το πλαίσιο ανταπόκριση στην παρέμβαση, μπορεί να παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες.

Οι Wolff & Gustafsson (2022), επιβεβαιώνουν την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης και της εξάσκησης της από το νηπιαγωγείο σε καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στην αποκωδικοποίηση λέξεων, σε ένα μεγάλο δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, οι Papadimitriou & Vlachos (2014) αναφέρουν ότι η επίδραση της ισχύει έως την πρώτη δημοτικού και αργότερα φθίνει. Αντίθετα, στην μεγάλη και διαχρονική έρευνα των Kjeldsen και συν. (2019) σε μεγάλο δείγμα φινλανδών και σουηδών μαθητών από το νηπιαγωγείο έως την ένατη τάξη, αποδεικνύεται ότι η φωνολογική επίγνωση είναι υπεύθυνη για την ανάγνωση λέξεων, μέχρι το τέλος της έκτης τάξης.

Οι Papadimitriou & Vlachos (2014) σε μεγάλο δείγμα μαθητών από την προσχολική ηλικία έως τη δεύτερα δημοτικού, επιβεβαιώνουν ότι η φωνολογική επίγνωση και μνήμη παίζουν καθοριστικό ρόλο στις αναγνωστικές επιδόσεις.

Όσον αφορά την μορφολογία, σε όλες τις γλώσσες ενισχύει την κατανόηση της ανάγνωσης και αποδεικνύεται ότι η ανάπτυξη της, πραγματοποιείται μετά τη δεύτερα δημοτικού, καθώς πριν κυριαρχεί η φωνολογική επίγνωση. Οι Diamanti και συν. (2017) ωστόσο αναφέρουν ότι η μορφολογική και φωνολογική επίγνωση που καλλιεργούνται και διδάσκονται στην προσχολική ηλικία, προβλέπουν την ανάγνωση από την πρώτη δημοτικού και έπειτα, την κατανόηση στις υπόλοιπες τάξεις. Μάλιστα, η

εξάσκηση στη μορφολογική επίγνωση από το νηπιαγωγείο, συμβάλει στην αναγνωστική κατανόηση, ακόμη και δυο χρόνια αργότερα, σύμφωνα με τους Manolitsis και οι συν. (2017).

Εν κατακλείδι, οι Manolitsis και οι συν. (2013) καθώς και οι Rodriguez & Tamis-LeMonda (2011) υποστηρίζουν ότι το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές και το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, παίζει σπουδαίο ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, ήδη από το νηπιαγωγείο και αργότερα στο δημοτικό.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση- Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους προγνωστικούς παράγοντες του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο που επηρεάζουν την ανάγνωση στο δημοτικό, μέσα από εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία υιοθετούν κατάλληλες προαναγνωστικές στρατηγικές διδασκαλίας. Από τη διερεύνηση των 33 πηγών που αναλύθηκαν στην παρούσα έρευνα, προέκυψε ότι οι παράγοντες που θεωρούνται βασικοί στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι η φωνολογική επίγνωση, και το λεξιλόγιο, προσληπτικό και εκφραστικό.

Ως προς τα μεθοδολογικά στοιχεία και τους στόχους των ερευνών, η πλειοψηφία εστίασε στη διδασκαλία ή την βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης και των γνώσεων αντιστοίχισης των γραμμάτων με τα φωνήματα, σε μαθητές του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν δεκαεφτά έρευνες που αφορούσαν μόνο

μαθητές νηπιαγωγείου και δέκα έρευνες που αφορούσαν μαθητές νηπιαγωγείου που διερευνήθηκαν μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η συμπερίληψη των παραπάνω ερευνών πραγματοποιήθηκε, διότι επιδίωξη αποτέλεσε η διερεύνηση, εάν τελικά εμφανίστηκαν ή όχι αναγνωστικά ελλείμματα στο δημοτικό, παρόλο που οι μαθητές συμμετείχαν από την προσχολική ηλικία σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για τον γραμματισμό ή παρακολούθησαν συστηματική προ-αναγνωστική διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Επίσης, από τις παραπάνω έρευνες, στις δεκατέσσερις πραγματοποιήθηκε είτε σύγκριση των αποτελεσμάτων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, είτε σύγκριση μεταξύ των προγραμμάτων παρέμβασης που είχαν διαφορετικούς στόχους και εφάρμοσαν διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σε δύο έρευνες συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών, ενώ σε μία έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, διότι ενίσχυσαν όσα έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας για τους προγνωστικούς δείκτες, ενδυναμώνοντας τα επιχειρήματα.

Επιπλέον, σε δύο έρευνες εφαρμόστηκε δυναμική αξιολόγηση των προαναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και σε δύο έρευνες εφαρμόστηκε παρέμβαση επιπέδου 2, στο πλαίσιο του προγράμματος ΑσΠ. Τέλος, σε δύο ακόμη έρευνες εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης και παράλληλα ρητή συστηματική φωνολογική διδασκαλία εντός της τάξης.

Ως προς τα εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, η πλειοψηφία των πηγών αξιολόγησε τους συμμετέχοντες με σταθμισμένα ψυχομετρικά τεστ που περιλάμβαναν δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, γνώσεις των γραμμάτων, μνήμης, γνωστικής λειτουργίας και νοϋμοσύνης, πριν και μετά την παροχή των προγραμμάτων παρέμβασης. Όσον αφορά τα προγράμματα παρέμβασης, αυτά αφορούσαν την ρυθμική

ομοιοκαταληξία, την μουσική και τον ρυθμό, την φωνολογική και την μορφολογική επίγνωση, την συμμετοχική ανάγνωση, τις γνώσεις γραμμάτων, το λεξιλόγιο ή τον συνδυασμό των παραπάνω δεξιοτήτων στο ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης. Η εφαρμοσμένη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε μικρο-ομάδες, συνήθως αποτελούμενες από μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε ότι βασικοί προγνωστικοί δείκτες ανάπτυξης αναγνωστικών δυσκολιών αργότερα στο δημοτικό, αποτελούν οι φωνολογικές δεξιότητες των νηπίων, καθώς και οι γνώσεις τους σχετικά με την αποκωδικοποίηση. Πράγματι, σύμφωνα με την ψυχογλωσσική θεωρία του μεγέθους των κόκκων των Ziegler & Goswami (2005), η ανάπτυξη της ανάγνωσης αφενός ξεκινάει από τις μεγάλες φωνολογικές μονάδες προς τις μικρότερες, διαδικασία ακριβώς που ακολουθείται και στο νηπιαγωγείο, αφετέρου εξαρτάται από το είδος της ορθογραφίας της κάθε γλώσσας. Η φωνολογική επίγνωση που συνδέεται με τον προφορικό λόγο αποτελεί δεξιότητα εκμάθησης, εξάσκησης και κατάκτησης από το νηπιαγωγείο. Συνδέεται επίσης με άλλους προγνωστικούς δείκτες της ανάγνωσης, όπως είναι η ομοιοκαταληξία, η συμμετοχική ανάγνωση παραμυθιών, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο (Nation & Snowling, 2004· Hulme et al., 2012).

Το λεξιλόγιο είναι βασικό για την ανάπτυξη της ανάγνωσης αργότερα, γι αυτό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να ασχολούνται με την ακρόαση και την αναδιήγηση ιστοριών που εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, προσθέτοντας λεξιλογικές πληροφορίες, οι οποίες συνδυάζονται με την καλλιέργεια και της φωνολογικής επίγνωσης. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μικρών μαθητών πρέπει να γίνεται προσεχτικά με την κατάλληλη επιλογή των νέων λέξεων –στόχων που επρόκειτο να διδαχθούν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να μετεκπαιδούνται σε εκμάθηση στρατηγικών ανάπτυξης του προφορικού λόγου των παιδιών νηπιαγωγείου,

παρακολουθώντας προγράμματα ανάπτυξης του λεξιλογίου. Στόχος της διδασκαλίας σε αυτή την ηλικία πρέπει να είναι το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών, το οποίο θα αποτελέσει το θεμέλιο, ώστε με την σειρά του να αναπτυχθεί το εκφραστικό λεξιλόγιο και η φωνολογική επίγνωση.

Μέσα από την συμμετοχική ανάγνωση παιδικών βιβλίων, οι μικροί μαθητές καταφέρνουν να συνειδητοποιήσουν τους ήχους που αποτελούν τη γλώσσα τους, να αποκτήσουν φωνολογικές δεξιότητες, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να καταφέρουν να εκφράζονται δομημένα και με μεγαλύτερη σαφήνεια. Τα παραμύθια που συνδυάζουν την ανάγνωση και την ομοιοκαταληξία, αποδεικνύονται, μέσα από τη βιβλιογραφία σημαντικά, καθώς αφενός εξοικειώνουν τα παιδιά με λεξιλογικά στοιχεία και φωνολογικές πληροφορίες, αφετέρου ενδυναμώνουν τις ικανότητές τους να αφηγούνται ιστορίες (Gardner-Neblett, 2022· Riordan et al., 2018· Mihai et al., 2014· Grofčíková & Máčajoná, 2020· Bolduc & Lefebvre, 2012· Ralli et al., 2021· Vretudaki 2021).

Ο συνδυασμός της αφήγησης και της ομοιοκαταληξίας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικεντρωθούν σε μεγαλύτερες φωνολογικά γλωσσικές μονάδες, όπως λόγου χάρη είναι οι συλλαβές και στη συνέχεια να κατακτήσουν τα μεμονωμένα φωνήματα. Ταυτόχρονα όμως δημιουργούν συνδετικό κρίκο με το γραπτό λόγο, διότι τα παιδιά είναι σε θέση να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ακουστική αλλά και στην γραπτή μορφή των λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουν να συσχετίσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο (Hulme et al., 2012).

Επιπλέον, μερικές μελέτες έδειξαν ότι η προσθήκη των παιδικών τραγουδιών και του μουσικού ρυθμού, στα οποία συνδυάζεται η ομοιοκαταληξία και ο ρυθμός, διευκόλυναν την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και ισοδυναμούσαν με ένα πρόγραμμα φωνολογικής παρέμβασης (Bolduc & Lefebvre., 2012). Μάλιστα, αποδείχθηκε ότι τα παιδιά

της προσχολικής ηλικίας ήταν σε θέση να κατανοούν και να συμπληρώνουν την ομοιοκαταληξία, διότι εξασκήθηκαν σε αυτήν μέσα από τα παιδικά τραγούδια. Με αυτό τον τρόπο, αναπτύχθηκε η φωνολογική τους επίγνωση.

Ωστόσο, ο καλύτερος τρόπος για την εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων και την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης ήταν η εφαρμογή προγραμμάτων που στόχευαν στην διδασκαλία των ήχων και όχι των ονομάτων των γραμμάτων. Η συστηματική φωνολογική διδασκαλία μέσα στην τάξη, που ξεκινάει από το νηπιαγωγείο έχει θετικό αντίκτυπο αργότερα για την ανάγνωση, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Μάλιστα, αποδείχθηκε ότι η φωνολογία αποτέλεσε τη βάση της εκπαίδευσης με στόχο την κατάκτηση της ανάγνωσης αργότερα, διότι τόσο η επίδοση στα φωνήματα, όσο και στη γνώση των γραμμάτων, βασίστηκε στις προηγούμενες γνώσεις φωνολογικής επίγνωσης. Η πρόιμη εκπαίδευση επομένως στην φωνολογική επίγνωση, επωφελεί τους μαθητές στη διαδικασία της ανάγνωσης αργότερα.

Τα ωφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων φωνολογικής παρέμβασης στο πλαίσιο της Ανταπόκρισης στην παρέμβαση, στην πρώτη δημοτικού, αλλά και στο νηπιαγωγείο, κρίθηκαν σημαντικά. Ωστόσο, φαίνεται να αμφισβητείται ο ρόλος του πλαισίου Ανταπόκρισης στην παρέμβαση, καθώς οι θετικές επιπτώσεις των παρεμβάσεων επιπέδου 2 σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και πρώτης δημοτικού δεν ξεπέρασαν τις θετικές επιπτώσεις όσων μαθητών δεν συμμετείχαν σε αυτές, (μέσα από την σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάμεσα στις δύο ομάδες) αλλά έλαβαν συστηματική φωνολογική διδασκαλία στην τάξη. Για άλλη μία φορά δηλαδή, τονίζεται ότι η άμεση διδασκαλία φωνολογίας εντός της τάξης, σε όλους του μαθητές, ισοδυναμεί και υπερτερεί της διδασκαλίας που θα λάμβαναν στο πλαίσιο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση. Εάν η διδασκαλία, μέσα από εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, στο πλαίσιο της τάξης,

είναι καλά οργανωμένη, θα επιτυγχάνονται θετικά και με διάρκεια αποτελέσματα στους μαθητές, στην ανάγνωση.

Βασική όμως κρίθηκε η ανάγκη επιλογής δυναμικών μέτρων διαλογής της φωνολογικής επίγνωσης, εντός της σχολικής τάξης. Οι δυναμικές αξιολογήσεις του αναγνωστικού επιπέδου των μαθητών, ήδη από το νηπιαγωγείο είναι θεμελιώδεις, διότι οδηγούν σε σωστή ταξινόμηση όσων παιδιών χρειάζονται ή όχι παρέμβαση.

Διαχρονικά επομένως, από το σύνολο των μελετών επιβεβαιώθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάγνωση (Kjeldsen et al., 2019· Ziegler et al., 2010· Suggate., 2014· Caravolas et al., 2012· Georgiou et al., 2008· Papadopoulos et al., 2009· Puolakanaaho et al., 2008· Ziegler et al., 2010· Lonigan et al., 2013· Cardoso-Martins et al., 2011). Μάλιστα, οι έρευνες συμφωνούν με τη θεωρία των κόκκων, όπου τονίζεται ο βασικός ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η αξία της αντιστοιχίας φωνημάτων- γραφημάτων, η οποία εντοπίστηκε σε αλληλενδετη σχέση με την φωνολογία, καθώς ο στόχος ήταν ο μαθητής να φέρει εις πέρας την δεξιότητα αντιστοίχισης των ήχων στον προφορικό λόγο με τα γράμματα στον γραπτό λόγο (Cardoso-Martins et al., 2011· Málková & Caravolas., 2016· Caravolas et al., 2012- 2013· Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff, & Snowling., 2012· Rachmani, 2020). Μάλιστα, η φωνολογική επίγνωση έχει έντονη παρουσία στο νηπιαγωγείο, και στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ αργότερα στις επόμενες τάξεις του δημοτικού μειώνεται η δύναμή της και την θέση της καταλαμβάνουν άλλες λειτουργίες που βοηθούν την ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Τα νήπια στην Ελλάδα, μέσα από τη βιβλιογραφία γνώριζαν καλύτερα τους ήχους των γραμμάτων, καθώς στις διαφανείς ορθογραφίες, στις οποίες τα γράμματα προφέρονται με τον ίδιο τρόπο και ένα φώνημα αντιστοιχεί συνήθως στο ίδιο γράμμα, είναι σχετικά

εύκολο για τα μικρά παιδιά να μάθουν τον ήχο του γράμματος (Ziegler & Goswami, 2005). Επιπλέον, οι Έλληνες γονείς δίδασκαν στα παιδιά τους εξίσου τα γράμματα-ήχους και τα ονόματα-γράμματα, πριν από την είσοδο στο νηπιαγωγείο. Μέσα από τη διερεύνηση του Ελληνικού Εθνικού Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2021) επίσης, εντοπίστηκε ότι βασίζεται στην προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, τονίζοντας ότι η κατάκτηση της Γλώσσας αποτελεί το θεμέλιο για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής προφορικών κειμένων. Γι' αυτό και δίνεται έμφαση στη διδασκαλία επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων όπως: προφορική και γραπτή επικοινωνία, χρηστικό λεξιλόγιο με υψηλή συχνότητα χρήσης, αναγνώριση γραμμάτων. Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν την αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος και λόγω της διαφάνειας της ελληνικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί μιλούν στα παιδιά περισσότερο για τα γράμματα-ήχους, παρά για τα ονόματα των γραμμάτων.

Η σημασία της εκπαίδευσης των νηπίων στην φωνολογική επίγνωση δεν αμφισβητείται, ωστόσο προστέθηκε και η σημασία της διδασκαλίας της μορφολογικής επίγνωσης, η οποία συνέβαλλε στην κατανόηση της ανάγνωσης, ήδη από την προσχολική ηλικία. Μάλιστα, σύμφωνα και με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) στην υποενότητα που αφορά τους τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου, γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, όπου πρέπει να δίνεται έμφαση στις φωνολογικές και μορφολογικές μονάδες, καθώς και στην ανάλυση λέξεων σε μορφήματα, με στόχο τον συνδυασμό τους για την παραγωγή νέων λέξεων. Η ελληνική γλώσσα άλλωστε, είναι πλούσια σε μορφολογικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η επίγνωση των μορφημάτων επηρεάζει τη διαδικασία της ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στις συλλαβές από

τις οποίες αποτελούνται οι λέξεις και ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση στην ελληνική γλώσσα, μιας και τα μορφήματα φέρουν σημασιολογικές πληροφορίες.

Τελευταίος αλλά εξίσου σημαντικός προγνωστικός δείκτης αποτέλεσε το οικογενειακό πλαίσιο και ο βαθμός στον οποίο προώθησε το γραμματισμό στα παιδιά. Το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, επηρεάζει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης αργότερα. Οι φωνολογικές αναπαραστάσεις που έχουν σχηματίσει τα παιδιά, η ποιότητα και το μέγεθος αυτών έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Η διδασκαλία δεξιοτήτων γραμματισμού που υιοθέτησαν οι γονείς, μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, ο χρόνος που αφιέρωσαν σε δραστηριότητες γραμματισμού και συνολικά οι γλωσσικές εμπειρίες που προσέφεραν κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καθόρισαν το γλωσσικό επίπεδο των μικρών παιδιών, όταν εισήλθαν στην προσχολική εκπαίδευση. Ανάλογα με τη δεξιότητα την οποία στόχευαν οι γονείς να εξασκήσουν, μέσα από την ανάγνωση των βιβλίων, στα παιδιά τους, αναπτύχθηκε αυτή καθ' αυτή η δεξιότητα συγκεκριμένα. Εάν με άλλα λόγια, η διδασκαλία στόχευε στον κώδικα ή στο νόημα, αναπτύσσονταν οι συγκεκριμένες δεξιότητες που ανήκαν σε αυτό τον τομέα και δεν υπήρξε συνδυασμός και συνολική βελτίωση όλων των ικανοτήτων.

Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η διδασκαλία της εκμάθησης των φωνημάτων συνδυαστικά με τη διδασκαλία της αντιστοίχισης γραμμάτων- ήχων διευκόλυνε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του πρώιμου γραμματισμού. Αυτό φάνηκε να ισχύει περισσότερο, όταν οι μαθητές έφτασαν στην πρώτη δημοτικού, καθώς τότε ξεκινάει η επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης, επομένως επωφελήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό από τον συνδυασμό της διδακτικής παρέμβασης στον κώδικα και στο νόημα, με τα θετικά αποτελέσματα να έχουν διάρκεια δύο χρόνια.

Σύμφωνα και με την ψυχολογική θεωρία του μεγέθους των κόκκων των Ziegler & Goswami (2005) αλλά και μέσα από τη βιβλιογραφία, η άμεση διδασκαλία και οι αναγνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται από το νηπιαγωγείο, θεωρούνται σημαντικά στοιχεία, προκειμένου τα παιδιά να επιτύχουν όσο το δυνατόν πιο υψηλό επίπεδο ανάγνωσης αργότερα. Ανάλογα με το είδος διδασκαλίας και τις στρατηγικές που υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την εκμάθηση του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος, ίσως η ανάγνωση ακολουθεί διαφορετική πορεία. Λόγου χάρι, στην Ελλάδα η μέθοδος της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος που δίνει βάση στον κώδικα και στις αντιστοιχίσεις φωνημάτων -γραφημάτων και το αντίστροφο. Δεδομένης αυτής της συνθήκης, είναι λογικό η φωνολογική επίγνωση να βρίσκεται στο προσκήνιο, ως παράγοντας που επηρεάζει την ανάγνωση αργότερα, ενώ τουναντίον η επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης να μειώνεται.

Στην προσχολική ηλικία η φωνολογική επίγνωση παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάγνωση και αυτό διαρκεί έως και την πρώτη Δημοτικού, όταν και ξεκινάει η επίσημη διδασκαλία της. Σε αυτό το χρονικό σημείο, αρχίζει να φθίνει η φωνολογική επιρροή και να αυξάνεται η δύναμη άλλων στοιχείων, όπως της ταχείας αυτοματοποιημένης κατονομασίας, της φωνολογικής μνήμης και της μορφολογικής επίγνωσης. Η ευχέρεια και η ακρίβεια στην ανάγνωση κατακτώνται, όταν αρχίζει η αναγνωστική διδασκαλία, ενώ ακολουθεί η αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, οι μαθητές εμφανίζουν ελλείμματα στην ανάγνωση, τα οποία δύναται να αναγνωριστούν έγκαιρα στο νηπιαγωγείο.

Επομένως, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης απαντήθηκε από όσα συζητήθηκαν παραπάνω, καταλήγοντας στο

συμπέρασμα ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης είναι ο πιο βασικός, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και επηρεάζει, σε πρώτη φάση, την εξέλιξη της ανάγνωσης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετήθηκαν από τα προγράμματα παρέμβασης που παρουσιάστηκαν μέσα από τις έρευνες, συνοψίζεται σε ένα σύνολο παιδαγωγικών μεθόδων, κατάλληλων γι' αυτή την ηλικία, που αφορούσαν την συμμετοχική ανάγνωση παραμυθιών, την εστίαση στη διδασκαλία είτε του κώδικα, είτε του νοήματος, είτε ενός συνδυασμού των παραπάνω δύο τεχνικών και την ενσωμάτωση λέξεων σε εικόνες. Επιπλέον, οι ερευνητές υιοθέτησαν μεθόδους που σχετίζονται με την ακρόαση παιδικών ομοιοκατάληκτων τραγουδιών, με την άμεση διδασκαλία κανόνων αποκωδικοποίησης, αντιστοιχίσεων γραφημάτων- φωνημάτων και λεξιλογικών μεθόδων για τη διδασκαλία χρηστικού καθημερινού λεξιλογίου. Μερικές έρευνες υιοθέτησαν σεναριακή διδασκαλία, μέσα από παιγνιώδεις ιστορίες, με παιχνίδια και δραστηριότητες που στόχευαν στην ενίσχυση της ανάγνωσης αργότερα.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων των ερευνών κρίθηκε ουσιαστική και σημαντική από την προσχολική ηλικία. Η πλειοψηφία των προγραμμάτων παρέμβασης που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα, απέδειξε ότι αυτά είναι απαραίτητα, πρώτον για να καθοριστούν έγκαιρα οι ελλείψεις των μικρών μαθητών/τριών στον προφορικό λόγο, δεύτερον για να σχεδιαστεί η κατάλληλη διδασκαλία, εντός της σχολικής τάξης, με στόχο την εξοικείωση και την εξάσκησή τους στους δείκτες που θεωρούνται βασικοί για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και τρίτον για να αποφευχθεί η διαιώνιση των αναγνωστικών ελλείψεων αργότερα στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης που συμπεριλήφθηκαν στις, υπό συζήτηση, έρευνες της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μπορεί να εξηγηθεί με όρους ποιοτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητά τους

έγκειται στο ότι, εκ του αποτελέσματος, βελτίωσαν το προ-αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών και τους θωράκισαν με γνώσεις φωνολογικής φύσεως, πριν από την επίσημη έναρξη της ανάγνωσης.

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προγραμμάτων παρέμβασης για το ελληνικό νηπιαγωγείο μόνο με θετικό πρόσημο είναι φορτισμένες. Πιο αναλυτικά, όσα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόστηκαν αποτελούν πρότυπα για τα ελληνικά νηπιαγωγεία και παρέχουν την δυνατότητα να καταρτιστεί ένα σύνολο στόχων ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού των παιδιών με μία ιεραρχική σειρά βημάτων. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η αξία τους στην αποφυγή της διαιώνισης των αναγνωστικών ελλείψεων αργότερα στο δημοτικό, καθώς από όσες έρευνες εφαρμόστηκαν από το νηπιαγωγείο με μία διαχρονική πρόβλεψη, προκειμένου να φανούν οι επιπτώσεις τους μετέπειτα, αποδείχθηκε ότι ο ρόλος τους ήταν αντισταθμιστικός και επωφελής για τους μαθητές. Τα προγράμματα παρέμβασης παρείχαν το πλαίσιο εκείνο που διασφαλίζει ότι η συστηματική και δομημένη διδασκαλία που εφαρμόζεται μέσα στην τάξη, κατορθώνει να μειώσει τις δυσκολίες και να βελτιώσει το επίπεδο γραμματισμού.

Επίσης, μέσα από την Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση που συνέβη πρόσφατα το 2021, αποδεικνύεται ότι υπάρχει ταύτιση των γλωσσικών στόχων που θέτει η Ελλάδα στο νηπιαγωγείο, με όσα εφάρμοσαν τα παραπάνω προγράμματα παρέμβασης που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα. Αυτή η αναβάθμιση φαίνεται ότι βασίζεται σε αποδεδειγμένα στοιχεία της έρευνας και θέτει στόχους ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της γλωσσικής εκπαίδευσης των μικρών μαθητών, που συμβαδίζουν με τα πιο πρόσφατα προγράμματα παρέμβασης για την προ-ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε ο αναδυόμενος γραμματισμός και δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής

επικοινωνίας, του λεξιλογίου και της αναγνώρισης γραμμάτων, μέσα από την εφαρμογή γλωσσικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν την φωνολογική επίγνωση, την αναδιήγηση προφορικών κειμένων, την αποκωδικοποίηση (διαίρεση λέξεων σε συλλαβές ή εντοπισμός λέξεων με κοινή αρχική συλλαβή), την μορφολογική επίγνωση, την αναγνώριση γραμμάτων και τις αντιστοιχίσεις φωνημάτων-γραφημάτων, καθώς και την συμμετοχική ανάγνωση.

Ωστόσο σε αυτό το σημείο προκύπτει ο προβληματισμός που αφορά την αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών που εισέρχονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Αναφερόμαστε στους δίγλωσσους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι, όταν η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική και επομένως δεν έχουν εκτεθεί επαρκώς σε αυτή τη γλώσσα, είναι λογικό οι επιδόσεις που θα σημειώσουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα φωνολογικής επίγνωσης και προφορικού λόγου να είναι χαμηλές. Σύμφωνα και με την Gouleta, (2004) η αναγνωστική ετοιμότητα στην προσχολική ηλικία κρίνεται αφενός από το χρόνο διαμονής στην χώρα φοίτησης του παιδιού, αφετέρου από τις οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού που έχει αποκτήσει. Όταν η γλώσσα διδασκαλίας είναι διαφορετική από την μητρική και δεν υπάρχει ταύτιση στην χρήση της ίδιας γλώσσας στο σχολείο και στο σπίτι, είναι σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές η κατάλληλη πρώιμη παρέμβαση, ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν καλές αναγνωστικές επιδόσεις αργότερα και να καλύψουν το γλωσσικό κενό.

Η περιορισμένη χρήση της γλώσσας διδασκαλίας μέσα στην οικογένεια, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, είχε ως αποτέλεσμα να αδυνατούν οι μικροί μαθητές να τα καταφέρουν σε φωνολογικές δεξιότητες, με πιθανότητα στο μέλλον να εκδηλώσουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανάγνωση. Παράγοντες επομένως που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, διότι επηρεάζουν την αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών προσχολικής ηλικίας είναι η μητρική τους γλώσσα, τα έτη διαμονής στη χώρα, όπου επρόκειτο να φοιτήσουν στο

νηπιαγωγείο, καθώς και η προγενέστερη προσχολική εμπειρία σε άλλη χώρα. Όπως αποδείχθηκε, μέσα από την ένταξη τους στην προσχολική εκπαίδευση, οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο στην αναγνωστική ετοιμότητα, στο πλαίσιο αξιολόγησης, συγκρίσιμη με των συνομηλίκων τους που δεν είχαν προηγουμένως φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση. Ακριβώς σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η συνδρομή της έγκαιρης παρέμβασης και συστηματικής διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση, προκειμένου τα νήπια να γεφυρώνουν αυτό το χάσμα του αναδυόμενου γραμματισμού, να αναπτύσσουν κοινωνικό λεξιλόγιο και να αποκτούν επάρκεια στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας του τόπου όπου διαμένουν.

Επιπλέον, λόγω του διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου, τίθεται το σημαντικό ερώτημα, εάν όντως τελικά οι άτυπες αξιολογήσεις ωφελούν αυτούς τους μαθητές που ανήκουν στην συγκεκριμένη κατηγορία ή όχι. Ίσως η αξία των τυπικών μέσων αξιολόγησης που ακολουθούν συγκεκριμένες τακτικές και εφαρμόζουν συγκεκριμένα σταθμισμένα τεστ είναι προτιμότερη και καταλληλότερη, να κρίνει το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.

Η σημασία των ευρημάτων που προέκυψαν από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι σημαντική και ενδυναμώνει την περαιτέρω διερεύνηση της έγκαιρης παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προφορικού λόγου από το Νηπιαγωγείο. Εφόσον το σύνολο των ερευνών συμφωνεί ότι η φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο παίζουν βασικό ρόλο στην αποφυγή της ανάπτυξης αναγνωστικών ελλείψεων αργότερα, το επόμενο βήμα της ερευνητικής κοινότητας είναι να μελετήσει αφενός τις στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογίου των μαθητών προσχολικής ηλικίας και να καταλήξει στην επιλογή των πιο κατάλληλων. Αφετέρου να διερευνήσει τις φωνολογικές δραστηριότητες, προσαρμόζοντας τις στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας, βάσει της ορθογραφίας της, προκειμένου να αποδειχθούν ποιες συνεισφέρουν περισσότερο στην

κατάκτηση ενός επαρκούς γλωσσικού επιπέδου, πριν την διδασκαλία της ανάγνωσης. Τέλος, η διερεύνηση της ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων μορφολογικής επίγνωσης στον προφορικό λόγο, ιδιαίτερα για την ελληνική γλώσσα, μπορεί να αποβεί ουσιαστική στην προσπάθεια των μικρών μαθητών να κατακτήσουν ένα επαρκές γλωσσικό επίπεδο, προτού διδαχθούν την ανάγνωση.

4.2 Συμπεράσματα μελετών

Κοινή παραδοχή, μετά από τη συστηματική μελέτη και τη συγκέντρωση διαχρονικών και πρόσφατων ερευνών, είναι ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση είναι σημαντικό να προβλέπονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Εάν η διαδικασία αυτή καθυστερήσει, ενδέχεται ο κίνδυνος να εμφανιστούν ΕΜΔ στην ανάγνωση αργότερα στο δημοτικό.

Στο νηπιαγωγείο εμφανίζονται οι δείκτες εκείνοι που, στο πλαίσιο της προανάγνωσης, φανερώνουν, εάν τα παιδιά αργότερα θα εμφανίσουν ή όχι αναγνωστικές δυσκολίες. Οι κύριοι αυτοί προγνωστικοί δείκτες, που αφορούν τον προφορικό λόγο, είναι η φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο. Η έγκαιρη παρέμβαση που θα εφαρμοστεί από μικρή ηλικία, θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του αναγνωστικού επιπέδου των μαθητών, πριν εισέλθουν στο δημοτικό.

Η υιοθέτηση προγραμμάτων παρέμβασης, όταν εντοπίζονται δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης και η εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, είναι το μείγμα που εγγυάται την μείωση των αναγνωστικών ελλειμμάτων. Οι στρατηγικές διδασκαλίας των προσχολικών προγραμμάτων παρέμβασης που αναλύθηκαν στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν η ομοιοκαταληξία, τα ρυθμικά τραγούδια, η συμμετοχική ανάγνωση

παραμυθιών, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και η αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων.

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων κρίθηκε από την πραγματοποίηση αξιολόγησης των μαθητών με τυπικά μέσα, σε συνδυασμό με την εφαρμογή συστηματικής διδασκαλίας με συνοχή, καθώς και με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις για το ελληνικό νηπιαγωγείο συγκρίνονται με τους στόχους του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα, εάν η εφαρμογή των τυπικών μέσων αξιολόγησης αποτελεί την καταλληλότερη λύση για τους μικρούς μαθητές που εισέρχονται στην προσχολική εκπαίδευση, με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

4.3 Περιορισμοί

Κατά την υλοποίηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ένα σύνολο περιορισμών προέκυψε που χρονικά δυσκόλεψε την ολοκλήρωση της εργασίας. Αρχικά, σημαντικό εμπόδιο υπήρξε η εστίαση της πλειονότητας των ερευνών σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναγνωστικά προβλήματα, καθιστώντας τις πρόσφατες έρευνες για αναγνωστικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία περιορισμένες. Ακόμη όμως και όταν ανέκυπταν σχετικές έρευνες που εστίαζαν στο νηπιαγωγείο, η πρόσβαση σε αυτές ήταν μη δυνατή. Επίσης, παράγοντας που δυσκόλεψε την εύρεση μελετών ήταν και ο συνδυασμός των αναγνωστικών δυσκολιών με άλλες μορφές μαθησιακών ή άλλων αναγκών των μαθητών. Σημαντικό εμπόδιο στην ανάδειξη συναφών ερευνών αποτέλεσαν και οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή, οι οποίες αναδείκνυαν πολύ γενικές θεωρητικές έρευνες που δεν συνδέονταν με το θέμα της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Τέλος, βασική έλλειψη αποδείχθηκε η μη ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών προσχολικής αγωγής, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη την μητρική τους γλώσσα, η οποία μπορεί να μην ταυτίζεται με την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτούν.

4.4 Μελλοντικές προτάσεις

Η χρήση των κατάλληλων προ-αναγνωστικών στρατηγικών στην προσχολική ηλικία και η δυναμική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στις προαναγνωστικές δραστηριότητες είναι πολύ βασικά στοιχεία για τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες αφενός να εντοπίζουν τα αναγνωστικά ελλείμματα, αφετέρου να ενδυναμώνουν τα μικρά παιδιά στην διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης, κρίνεται αναγκαία για την μείωση των περιπτώσεων μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην ανάγνωση, αργότερα στο δημοτικό.

Επιπλέον, είναι αναγκαία η εύρεση των κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού των μικρών μαθητών, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη την μητρική τους γλώσσα.

Τέλος, επίκεντρο των μελλοντικών ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο είναι σημαντικό να αποτελέσουν η περαιτέρω διερεύνηση της μορφολογικής επίγνωσης και της ταχείας αυτοματοποιημένης κατονομασίας στην προσχολική ηλικία, ως εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας των προαναγνωστικών δεξιοτήτων στα ελληνικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). Reading and Writing, 14(1/2), 145–177. <https://doi.org/10.1023/a:1008107312006>
- Aromataris, E., & Pearson, A. (2014). The systematic review. *AJN, American Journal of Nursing*, 114(3), 53–58. <https://doi.org/10.1097/01.naj.0000444496.24228.2c>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint Storybook Reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588–610. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Barnett, D. W., VanDerHeyden, A. M., & Witt, J. C. (2007). Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 31–54. <https://doi.org/10.1080/10474410709336589>
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the helping early literacy with practice strategies (helps) reading fluency program with Latino English Language Learners: A Preliminary Evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21(2), 134–149. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9144-7>

- Berkeley, S., Scanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., & Sacco, D. M. (2020). A snapshot of RTI implementation a decade later: New Picture, same story. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 332–342. <https://doi.org/10.1177/0022219420915867>
- Bdeir, M., Bahous, R., & Nabhani, M. (2020). Improving reading readiness in kindergarten children through early phonological awareness interventions. *Education 3-13*, 50(3), 348–360. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1851740>
- Bolduc, J., & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in Kindergarteners. *Creative Education*, 03(04), 495–502. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34075>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485–486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- Brown, C.S. (2014). *Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers*.
- Caravolas, M., & Samara, A. (2015). Learning to read and spell words in different writing systems. In A. Pollatsek and R. Treiman (Eds.) *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford University Press.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398–1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., &

- Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C., & Ehri, L. (2011). Letter names and Phonological Awareness Help Children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38–50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2013). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281–297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Chen, Q., Zhang, J., Xu, X., Scheepers, C., Yang, Y., & Tanenhaus, M. K. (2016). Prosodic expectations in silent reading: ERP evidence from rhyme scheme and semantic congruence in classic Chinese poems. *Cognition*, 154, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.05.007>
- Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia ‘talking books’ can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13(1), 33–52. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(01\)00035-4](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(01)00035-4)
- Culatta, B., Hall, K., Kovarsky, D., & Theodore, G. (2007). Contextualized approach to language and literacy (project call). *Communication Disorders Quarterly*, 28(4), 216–235. <https://doi.org/10.1177/1525740107311813>

- de Graaff, S., Hasselman, F., Bosman, A. M. T., & Verhoeven, L. (2008). Cognitive and linguistic constraints on phoneme isolation in Dutch kindergartners. *Learning and Instruction, 18*(4), 391–403. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.08.001>
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in greek. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/rrq.36.3.2>
- Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 660–670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.660>
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children, 23*(1), 3–13. <https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3181c816e2>
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195–203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Gardner-Neblett, N. (2022). How essential is teaching narrative skills to young children? profiles of beliefs about narrative instruction among early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01322-5>

- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Goswami, U. (2019). A neural oscillations perspective on phonological development and phonological processing in developmental dyslexia. *Language and Linguistics Compass*, 13(5). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12328>
- Gouleta, E. (2004). *Hispanic Kindergarten Students: The Relationship Between Educational, Social, and Cultural Factors and Reading Readiness in English*. Arlington Public Schools. https://www.researchgate.net/publication/283641154_The_relationship_between_social_cultural_and_educational_factors_and_reading_readiness_in_English_in_Hispanic_kindergarten_students
- Grofčíková, S., & Máčajová, M. (2020). Rhyming in the context of the phonological awareness of pre-school children. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.685>
- Gromko, J. (2005). The effect of music on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199–209.
- Gullo, D. F. (2013). Improving instructional practices, policies, and student outcomes for early childhood language and literacy through data-driven decision making. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 413–421. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0581-x>
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2019). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish.

Journal of Learning Disabilities, 53(2), 145–159.

<https://doi.org/10.1177/0022219419893649>

Hadley, E. B., & Mendez, K. Z. (2021). A systematic review of word selection in early childhood vocabulary instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 44–59. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.010>

Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of bottom-up and top-down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 105–122. <https://doi.org/10.1177/0022219410391188>

Heward, W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (επιμ.). Αθήνα: Τόπος

Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between Phonological Awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285–293. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029))

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read. *Psychological Science*, 23(6), 572–577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>

Invernizzi, M., Landrum, T. J., Teichman, A., & Townsend, M. (2010). Increased implementation of emergent literacy screening in pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 437–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0371-7>

Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M. A. (2016). How to conduct a systematic review: A narrative literature review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.864>

- Justice, L. M., Chow, S.-M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 320–332. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/078\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/078))
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A Time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39–48. <https://doi.org/10.2307/25474661>
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26(2), 189–204. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9361-z>
- Kjeldsen, A.-C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366–382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Kougioumtzis, G., Sofologi, M., Fella, A., Kaliotsou, I., Koundourou, C., Bonti, E., Papantoniou, G. (2021). Implementation of an intervention program: Analysis of a case study. In D. AuCoin (Ed.), *Building Integrated Collaborative Relationship for Inclusive Learning Settings*. (pp161-180). USA/Pennsylvania: IGIGlobal
- Kruse, L. G., Spencer, T. D., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2015). Small groups, big gains: Efficacy of a tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 189–205. https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0035

Kuppen, S. E., & Bourke, E. (2017). Rhythmic rhymes for boosting phonological awareness in socially disadvantaged children. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 181–189. <https://doi.org/10.1111/mbe.12148>

Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>

Laura Mellor. Portsmouth, U. K. (2021, July 6). What is Prisma Guideline & What's new in the 2020 guideline? Covidence. Retrieved December 31, 2022, from https://www.covidence.org/blog/what-is-prisma-whats-new-in-the-2020-guideline-2/?campaignid=13271466382&adgroupid=123024098619&adid=524233276711&gclid=CjwKCAiA2L-dBhACEiwAu8Q9YGoABBci0KljY1IPWCDY6g2rTdlv6fGKn7f3aWxTjpVGcwoeaE1LDhoC-s0QAvD_BwE

Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.015>

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The prisma statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339(jul21 1). <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>

- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80038-6)
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488–501. <https://doi.org/10.1002/pits.20569>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of Preliteracy Skills. *Early Education & Development*, 17(1), 91–114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2016). Response to instruction in preschool: Results of two randomized studies with children at significant risk of reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 114–129. <https://doi.org/10.1037/edu0000054>
- Málková, G., & Caravolas, M. (2016). The development of phoneme awareness and letter knowledge: A training study of Czech preschool children. *Actes Du Symposium International Sur La Littéracie à l'École = International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*. <https://doi.org/10.17118/11143/10227>

- Manolitsis, G. (2006). The relation of morphological awareness with early reading ability in Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Department of Linguistics: Studies in Greek linguistics, eds D. Koutsogianis, A. Haralabopoulos, and N. Liosis (Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki), 282–293.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in greek. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Mehlhase, H., Bakos, S., Bartling, J., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2020). Word processing deficits in children with isolated and combined reading and spelling deficits: An ERP-study. *Brain Research*, 1738, 146811. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2020.146811>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>

- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2014). Teaching phonological awareness to all children through Storybook reading. *Young Exceptional Children*, 18(4), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1096250614535221>
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105–140. <https://doi.org/10.1177/1468798413478261>
- Milburn, T. F., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2017). Determining responsiveness to tier 2 intervention in response to intervention: Level of performance, growth, or both. *The Elementary School Journal*, 118(2), 310–334. <https://doi.org/10.1086/694271>
- Milburn, T. F., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2018). Stability of risk status during preschool. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 209–219. <https://doi.org/10.1177/0022219418789373>
- Milburn, T. F., Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B. M. (2017). Agreement among traditional and RTI-based definitions of reading-related learning disability with Preschool Children. *Learning and Individual Differences*, 55, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.011>
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., & Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77.
- 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), 342–356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>

National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*.

Nithart, C., Demont, E., Metz-Lutz, M.-N., Majerus, S., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2010). Early contribution of phonological awareness and later influence of Phonological Memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 346–363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x>

Oosterhof, A. (2009). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (Επιμ. Κ.Κασιμάτη). Αθήνα :Ελλην. ISBN: 978-960-697-035-1, Εύδοξος: 16659

OVERY, K. A. T. I. E. (2003). Dyslexia and music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 497–505. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.060>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). Prisma 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school? *Early Child Development and Care*, 184(11), 1706–1722. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875542>

Papadopoulos, T. C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition under two different instructional approaches in greek. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 549–568. <https://doi.org/10.1007/bf03173197>

- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G., & Kendeou, P. (2009). The dimensionality of phonological abilities in greek. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 127–143. <https://doi.org/10.1598/rrq.44.2.2>
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2014a). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1177/0022219414538518>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and Phonological Processing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 324–344. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.008>
- Porpodas, C. D. (1989). The phonological factor in reading and spelling of greek. *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*, 177–190. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1041-6_10
- Protopapas, A., & Vlahou, E. L. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41(4), 991–1008. <https://doi.org/10.3758/brm.41.4.991>
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M., & Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353–370. <https://doi.org/10.1177/0022219407311747>
- Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 254–265. <https://doi.org/10.1177/1836939120944634>

- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and Primary School Years: Developmental patterns and Interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949–965. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09758-3>
- Reading, S., & Van Deuren, D. (2007). Phonemic awareness: When and how much to teach? *Reading Research and Instruction*, 46(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/19388070709558471>
- Riordan, J., Reese, E., Rouse, S., & Schaughency, E. (2018). Promoting code-focused talk: The Rhyme and reason for why Book style matters. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.004>
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with Children’s Vocabulary and Literacy Skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>
- Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116. <https://doi.org/10.1598/rrq.33.1.5>

- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sittner Bridges, M., & Catts, H. W. (2011). The use of a dynamic screening of phonological awareness to predict risk for reading disabilities in Kindergarten Children. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 330–338.
<https://doi.org/10.1177/0022219411407863>
- Standley, J. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32.
<https://doi.org/10.1177/8755123308322270>
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795–820.
- Strauber, C. B., Sorcar, P., Howlett, C., & Goldman, S. (2020). Using a picture-embedded method to support acquisition of Sight Words. *Learning and Instruction*, 65, 101248.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101248>
- Strickland, D., & Riley-Ayers, S. (n.d.). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. National Institute for Early Education Research (U,S.). <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/14-1.pdf>
- Suggate, S. P. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>

- Sylva, K., & Roberts, F. (2010). Quality in early childhood education: Evidence for long term effects.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162–170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x>
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Lee Swanson, H. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283–295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2017). Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 937–949. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-1-16-0031
- Vretudaki, H. (2021). Enhancing young children narrative skills: The effects of a self-regulated instructional strategy. *American Journal of Educational Research*, 9(3), 91–96. <https://doi.org/10.12691/education-9-3-1>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: Effects on reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(8), 1865–1887. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι. (2011). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΕΟΠΕΚ. Αγαλιώτης, Ι. (2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. *Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2016). Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.945>

Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πρώτη έκδοση. Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf

- Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά*. Θεσ/νικη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. 1η έκδ. - Βόλος : Γράφημα
- Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα, Στ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα
- Τζιβνίκου, Σ. (2016). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*. Κάλλιππος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. ISBN: 978-960-603-500-5

- Τζιβινίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.]
Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:
<http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες – Θέματα Ερμηνείας και αντιμετώπισης ,
Θες/νίκη , Προμηθεύς
- Τσαντούλα, Δ., Πρωτόπαππας, Α. & Μουζάκη, Α. (2004, 19-21 Νοεμβρίου) Δείκτες
προαναγνωστικής ετοιμότητας κατά την προσχολική ηλικία. Αναρτημένη ανακοίνωση από
Ευρωπαϊκό συνέδριο Η Ευρωπαϊκή διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης
φυσιογνωμίας. Θεσσαλονίκη.
- Φελλά, Α., & Παπαδόπουλος, Τ.Κ. (2021). Γνωστικοί μηχανισμοί της αναγνωστικής ανάπτυξης στη
νελληνική γλώσσα. Στο Σ. Σταυρακάκη (Επιμ.), Λόγος και Νόηση στις διαταραχές παιδιών και εν
ηλίκων (σσ. 343-368). Αθήνα: Βήτα