



Τεχνολογικό
Πανεπιστήμιο
Κύπρου

Σχολή Επιστημών Υγείας

Πτυχιακή εργασία

**Φωνολογική ενημερότητα Κυπριόπουλων παιδιών
προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας**

Μαρία Φιλίππου

Λεμεσός, Μάιος 2020

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΚΥΠΡΙΟΠΟΥΛΩΝ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ

της

Μαρίας Φιλίππου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Έλενα Θεοδώρου

Λεμεσός, Μάιος 2020

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαρία Φιλίππου, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Ευχαριστίες

Ο κλάδος της Λογοπαθολογίας αποτελεί ένα ευρύ πεδίο. Μέσα σε αυτό το πεδίο έχω καταλήξει, ότι με ενδιαφέρει περισσότερο να συνεργαστώ και να δουλέψω με παιδιά. Για το λόγο αυτό, επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα για έρευνα. Για την εκπόνηση αυτής της μελέτης χρειάστηκε να αφιερώσω αρκετές ώρες με τα παιδιά, ώστε να πραγματοποιηθούν τα δοκίμια αξιολόγησης που απαιτούνταν.

Παρόλη την αγάπη τόσο για τον κλάδο της Λογοπαθολογίας όσο και προς τα παιδιά, η εμπειρία της Πτυχιακής εργασίας ήταν κάτι πρωτόγνωρο, επομένως, τίποτα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τους συγκεκριμένους ανθρώπους να με στηρίζουν. Ανθρώπους, που εκτιμώ βαθύτατα και το λιγότερο που μπορώ να κάνω, για να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου είναι να τους αφιερώσω λίγα λόγια εκτίμησης.

Αρχής γενομένης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επόπτρια της Πτυχιακής μου Εργασίας, που παρόλες τις ευθύνες και υποχρεώσεις της, ήταν πάντα εκεί, για να μου προσφέρει συμβουλές, καθοδήγηση και διορθώσεις, ώστε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία. Όλα αυτά, με έναν επαγγελματικό και συνάμα φιλικό τρόπο. Δρ. Θεοδώρου Έλενα, νιώθω πολύ τυχερή που με επιλέξατε να συνεργαστούμε και σας είμαι πραγματικά ευγνώμων.

Συνεχίζω, εκφράζοντας τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε ένα πρόσωπο που όλους αυτούς τους μήνες, στάθηκε στο πλάι μου, σαν δεύτερη μητέρα. Ο λόγος, για την μέντορά μου στην Κλινική άσκηση, όπου χωρίς τη δική της οργανωτικότητα, πίστη και αποφασιστικότητα τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο. Η μέντοράς μου ήταν ο άνθρωπος που με ηρεμούσε, όταν το άγχος με κατέβαλε, δίνοντας πρακτικές λύσεις και βάζοντας σε «τάξη» το μυαλό και το πρόγραμμά μου. Κα. Προδρομίτου Νίκη, δεν έχω λόγια να εκφράσω το πόσο ευγνώμων σας είμαι.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, όλους τους γονείς που έδωσαν τη συγκατάθεση, για να μπορέσω να χορηγήσω τα δοκίμια αξιολόγησης στα παιδιά τους. Εκτιμώ βαθύτατα την εμπιστοσύνη που μου επιδείξατε.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους πρωταγωνιστές αυτής της εργασίας – τα παιδιά - που ήταν τόσο συνεργάσιμα κατά τη διάρκεια των συνεδριών αξιολόγησης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους. Τα μέλη της οικογένειάς μου, που με στήριξαν ο καθένας με τον τρόπο του, για να διευκολύνει τη διαδικασία της μελέτης μου και τις φίλες και σύντομα συναδέλφους, που μοιραζόμασταν γνώσεις, ανησυχίες και ιδέες, για την ολοκλήρωση των εργασιών μας.

Χωρίς όλους εσάς τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο. Σας ευχαριστώ εκ βάθους καρδιάς και σας είμαι πραγματικά ευγνώμων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποσοτική έρευνα που στοχεύει στην περιγραφή των δεξιοτήτων Φωνολογικής Ενημερότητας (ΦΕ) - μιας ικανότητας, στενά συνδεδεμένης με τα πρώτα στάδια ανάγνωσης και γραφής- και τη δημιουργία νορμών, σχετικά με τη Βραχεία μορφή του ΜέταΦΩΝ τεστ που αντιστοιχεί σε ανιχνευτικό εργαλείο. Οι νόρμες, βασίζονται στα αποτελέσματα που θα ληφθούν από τη χορήγηση του συγκεκριμένου εργαλείου σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για την τροποποίηση των λέξεων της Βραχείας μορφής του ΜέταΦΩΝ τεστ, που δεν χρησιμοποιούνται στην Κυπριακή διάλεκτο, με απώτερο σκοπό, την εξαγωγή αντιπροσωπευτικότερων αποτελεσμάτων. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5 - 9 ετών), τα οποία ήταν ομιλητές της Κυπριακής διαλέκτου. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν τα εξής δοκίμια: DVIQ (Diagnostic Verbal IQ Test), Εικόνες Δράσης, Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Διάκριση φθόγγων και Λεξιλόγιο (δύο κλίμακες του Αθηνά τεστ), Bus Story test, Ravens test, PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test), Επανάληψη προτάσεων, ΜέταΦΩΝ τεστ (Βραχεία μορφή). Ωστόσο, η έρευνα επικεντρώθηκε στη Βραχεία χορήγηση του ΜέταΦΩΝ τεστ - δοκίμιο Μεταφωολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη Φ.Ε, το οποίο αποτελείται από 15 κριτήρια αξιολόγησης. Αρχικά, πάρθηκαν οι απαραίτητες άδειες και συγκαταθέσεις. Έπειτα, χορηγήθηκαν τα δοκίμια στα παιδιά, στον σχολικό χώρο και ακολούθως, τα αποτελέσματα περάστηκαν σε Η/Υ, και αναλύθηκαν στην Excel. Τα αποτελέσματα των παιδιών στο ΜέταΦΩΝ τεστ συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματά τους στην Κλίμακα Διάκρισης Φθόγγων, όπου διαφάνηκε ασυμφωνία μεταξύ των δύο δοκιμίων. Αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση με δραστηριότητες Φ.Ε στην προσχολική ηλικία, αφού θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχημένη ανάγνωση και γραφή.

Λέξεις κλειδιά: Φωνολογική Ενημερότητα, ΜέταΦΩΝ τεστ, παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, Κυπριακή διάλεκτος.

ABSTRACT

This paper is a quantitative study aimed at describing the skills of Phonological Awareness (PA)—skills foundational to the successful development of reading and writing—and the creation of norms relating to the Short Form of the Metaphon test (screening test) . Norms will be based on results obtained from the Short Form of the Metaphon test taken by children attending preschool or the first year of primary school. Finally, amendments to the Short form Metaphon test will be suggested, such that results obtained from the test are better representative of speakers of the Cypriot dialect. The research involved children of preschool and primary school age (5-9 years old) who were speakers of the Cypriot dialect. The following tools were used: DVIQ (Diagnostic Verbal IQ Test), Action Images, Expressive Vocabulary Test, Vocal Distinguishing and Vocabulary (two scales of the Athena test), Bus Story test, Ravens test, PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test), Repetition of sentences, Metaphon test (Short format). However, the research focused on the Short form of the Metaphon test—a tool for Metaphonological Development and Reading Readiness with respect to PA consisting of 15 evaluation criteria. Upon obtaining the necessary permits and consent the tests were administered to the participating children within the school environment. The results were then passed to a computer and analyzed in Excel. The results of the children in the Metaphon test were compared with their results on the Sound Distinction Scale, where there was a discrepancy between the two tests. This leads to the conclusion that children need more practice with preschool activities as it is considered a prerequisite for successful reading and writing.

Keywords: Phonological Awareness, Metaphon test, children of preschool and primary school age, Cypriot dialect

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xii
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	xiii
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ	xiv
Κυρίως κείμενο εργασίας	1
1 Εισαγωγή	1
1.1 Ορισμός.....	1
1.2 Σκοπός έρευνας.....	1
1.3 Σπουδαιότητα έρευνας.....	1
1.4 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	3
1.4.1 Γλωσσική και Μεταγλωσσική ικανότητα - ενημερότητα.....	3
1.4.2 Φωνολογική ενημερότητα	4
1.4.3 Φωνημική Ενημερότητα	4
1.4.4 Συλλαβική Ενημερότητα	5
1.5 Δραστηριότητες Φωνολογικής Ενημερότητας.....	5
1.5.1 Συγκερασμός φωνημάτων.....	5
1.5.2 Ανάμειξη φωνημάτων.....	5
1.6 Φωνολογική Ενημερότητα και προαναγνωστική δεξιότητα.....	6
1.7 Φωνολογική Ενημερότητα και Γενική ευφυΐα.....	8
1.8 Φωνολογική Ενημερότητα και ορθογραφία.....	9
1.9 Φωνολογική Ενημερότητα και περιβάλλον παιδιού	10

1.10	Επίδραση διαλέκτου και Τυπικής γλώσσας της χώρας στην ΦΕ.....	11
1.11	Φωνολογική Ενημερότητα και Διγλωσσία: Υπάρχει κάποιο προτέρημα στους δίγλωσσους;.....	12
2	Μεθοδολογία Έρευνας.....	14
2.1	Σχεδιασμός	15
2.2	Εργαλεία.....	16
2.3	Παρουσίαση Βραχείας χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ	17
2.4	Παρουσίαση Κλίμακας Διάκρισης Φθόγγων	19
3	Αποτελέσματα.....	20
3.1	Σειρά υποδοκιμασιών του «ΜέταΦΩΝ» - από ευκολότερες έως τις δυσκολότερες - βάσει των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά, όπως φαίνονται στον Πίνακα 1 και Πίνακα 2	20
3.2	Παραδείγματα	24
3.3	Πίνακες.....	27
3.4	Ανάλυση αποτελεσμάτων - Διαγράμματα	29
3.5	Σύγκριση με Αθηνά τεστ - Διάκριση φθόγγων	38
3.6	Εισηγήσεις.....	39
3.6.1	Εισηγήσεις που προέκυψαν από τη χορήγηση του εργαλείου - Τροποποιήσεις Βραχείας χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ στην Κυπριακή Διάλεκτο	40
4	Συζήτηση ή Ερμηνεία ή Σχολιασμός Αποτελεσμάτων.....	42
5	Συμπεράσματα	46
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	48
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	49
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	54
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	62

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Παρουσίαση Μέσου Όρου και Τυπικής Απόκλισης κάθε υποδοκιμασίας, σύμφωνα με τις αποδόσεις των παιδιών.	27
Πίνακας 2: Παρουσίαση Ποσοστού για κάθε υποδοκιμασία, σύμφωνα με τις αποδόσεις των παιδιών.	28

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φωτογραφία από το ΜέταΦΩΝ τεστ για την υποδοκιμασία Ρίμας.	24
Διάγραμμα 2: Φωτογραφίες από το ΜέταΦΩΝ τεστ για μία από τις υποδοκιμασίες Συλλαβής.	25
Διάγραμμα 3: Φωτογραφίες από το ΜέταΦΩΝ τεστ για μία από τις υποδοκιμασίες Φωνήματος.....	26
Διάγραμμα 4: Η επίδοση του Παιδιού 1 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	30
Διάγραμμα 5: Η επίδοση του Παιδιού 2 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	31
Διάγραμμα 6: Η επίδοση του Παιδιού 3 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	32
Διάγραμμα 7: Η επίδοση του Παιδιού 4 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	34
Διάγραμμα 8: Η επίδοση του Παιδιού 5 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	35
Διάγραμμα 9: Η επίδοση του Παιδιού 6 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	36
Διάγραμμα 10: Η επίδοση του Παιδιού 7 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.	38

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΤΕΠΑΚ.:	Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΦΕ:	Φωνολογική Ενημερότητα
PSF:	Phonemic Segmentation Fluency
HLE:	Home Literacy Environment
M.O:	Μέσος Όρος
T.A:	Τυπική Απόκλιση
DVIQ:	Diagnostic Verbal IQ Test
PPVT:	Peabody Picture Vocabulary Test
M:	Μονόγλωσσοι ομιλητές
DM:	Ομιλητές που μιλούν μια διάλεκτο σε συνδυασμό με την επίσημη γλώσσα
BiDM:	Ομιλητές που μιλούν μια διάλεκτο σε συνδυασμό με την επίσημη γλώσσα

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ

Cipher Reading	Κρυφή Ανάγνωση
Phonemic Segmentation Fluency	Ευχέρεια Φωνημικής Κατάκτησης
Home Literacy Environment	Εκπαίδευση στο Σπιτικό Περιβάλλον
Diagnostic Verbal IQ Test	Διαγνωστικό εργαλείο Μέτρησης Δείκτη Νοημοσύνης
Bus Story test	Δοκίμιο αξιολόγησης της ιστορίας του λεωφορείου
Peabody Picture Vocabulary Test	Αξιολόγηση Λεξιλογίου μέσω εικόνων Peabody

Κυρίως κείμενο εργασίας

1 Εισαγωγή

1.1 Ορισμός

Η Φωνολογική Ενημερότητα (ΦΕ) αναφέρεται στην αναγνώριση της δομής των ήχων σε λέξεις ή συλλαβές. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα να χειρίζεται κάποιος μεμονωμένα τα φωνήματα μέσα σε μια λέξη. Η ΦΕ είναι από τους καλύτερους τρόπους, ώστε να προβλέψεις τις μεταγενέστερες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού (Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995), αλλά και της μαθησιακής του ικανότητας (δεξιότητες πρώτης γραφής και ανάγνωσης). Έχει διαφανεί μέσα από μελέτες παρέμβασης και συσχετιστικές διαχρονικές αναλύσεις, ότι η ΦΕ κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000). Τη ΦΕ μπορεί να τη συναντήσει κανείς στην ελληνική βιβλιογραφία και με τους πιο κάτω όρους: φωνολογική ενημερότητα, φωνολογική συνείδηση, φωνολογική επίγνωση και μεταφωνολογική ικανότητα (Κοντραφούρη, 2016).

1.2 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, σχετικά με τα επίπεδα Φωνολογικής Ενημερότητας (ΦΕ), μέσω της χορήγησης της βραχείας μορφής του ΜέταΦΩΝ τεστ. Ακολούθως, η έρευνα σκοπεύει να θέσει τις βάσεις για ανάπτυξη των νορμών του ΜέταΦΩΝ τεστ. Τέλος, σκοπό έχει να παρέχει τροποποιήσεις όπου θεωρούνται αναγκαίες στη Βραχεία μορφή του ΜέταΦΩΝ τεστ, ώστε τα αποτελέσματά του να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά στον Κυπριακό πληθυσμό, σύμφωνα με τις διαλεκτικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της Κυπριακής διαλέκτου και της Τυπικής Ελληνικής γλώσσας.

1.3 Σπουδαιότητα έρευνας

Στον κλάδο της Λογοθεραπείας, όπως και σε όλους τους κλάδους Επιστημών Υγείας, στις αρχικές συνεδρίες μαζί με τα περιστατικά πραγματοποιείται μια αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται μέσω σταθμισμένων ή μη σταθμισμένων δοκιμίων. Τα σταθμισμένα δοκίμια που συνήθως χρησιμοποιούν οι Λογοθεραπευτές κατά την

κλινική διαδικασία της αξιολόγησης έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα σε παιδιά με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά. Επίσης, συχνά χρησιμοποιούν εργαλεία, που είναι μεταφράσεις ξενόγλωσσων εργαλείων και κυρίως αγγλόφωνων (Theodorou, Kambanaros, & Grohmann, 2016).

Εδώ, έγκειται το πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι Λογοθεραπευτές που διενεργούν αξιολογήσεις στην Κύπρο. Όταν αξιολογούν ένα παιδί με μητρική γλώσσα την Κυπριακή, αναγκαστικά, θα το συγκρίνουν με τον μέσο όρο που σημείωσαν τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική, και θα το κατατάξουν στην ανάλογη κλίμακα, βάσει με τις νόρμες που δημιουργήθηκαν πάνω στα παιδιά με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όμως, αυτό δεν θα έπρεπε να γίνεται, καθώς η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτών των εργαλείων αμφισβητείται, εξαιτίας των γλωσσικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές τις δύο ποικιλίες, όπως στη φωνητική, φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής: η λέξη /ko'ritsi/ στην τυπική Νεοελληνική γλώσσα, στα Κυπριακά είναι /ko'tua/. Επιπλέον, στην τυπική Νεοελληνική δεν υπάρχει το φώνημα /j/ που χρησιμοποιείται συχνά στα Κυπριακά. Τέλος, όσον αφορά τη γραμματική, στην τυπική Νεοελληνική, όταν θα χρησιμοποιήσεις Μέλλοντα θα αναφέρεις το μόριο /θα/, ενώ στα Κυπριακά θα αναφέρεις τη λέξη /e'n:a/ (Theodorou et al., 2016).

Επιπλέον, η Ελληνική με την Κυπριακή γλώσσα έχουν αρκετές διαφορές, όπως, ένα μέρος του λεξιλογίου, η προσωδία, η σύνταξη, η φωνολογία και η μορφολογία. Είναι φανερό, ότι τα αποτελέσματα που θα παρθούν από το δοκίμιο που εξετάστηκε ένα παιδί με μητρική γλώσσα την Κυπριακή δεν είναι αντιπροσωπευτικά της πραγματικής του εικόνας, καθώς συγκρίνει δύο ανομοιογενείς πληθυσμούς.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, χορηγώντας δοκίμια αξιολόγησης σε παιδιά με μητρική γλώσσα τα Κυπριακά. Τα αποτελέσματα που θα ληφθούν, θα περαστούν στον Η/Υ, με σκοπό τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων και νορμών, για τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα Κυπριακά. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη θα ασχοληθεί με το κομμάτι της ΦΕ, για αυτό, θα εστιαστεί στο ΜέταΦΩΝ τεστ - ένα εργαλείο αξιολόγησης της ΦΕ. Τέλος, θα γίνουν εισηγήσεις για τροποποίηση του ΜέταΦΩΝ τεστ στα Κυπριακά, ώστε τα αποτελέσματα που λαμβάνουν οι εξεταστές από τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα Κυπριακά να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του Κυπριακού παιδικού πληθυσμού.

1.4 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.4.1 Γλωσσική και Μεταγλωσσική ικανότητα - ενημερότητα

Όπως αναφέρει ο Chomsky (1957) και (1965), η γλωσσική ικανότητα, βάσει της Γλωσσολογίας, αποτελεί την ικανότητα που έχει ένα άτομο να παράγει και να καταλαβαίνει απεριόριστες ορθές γραμματικά προτάσεις στη μητρική του γλώσσα (Κοντραφούρη, 2016).

Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Read, (1978)· Bredart και Rondal, (1982), η μεταγλωσσική ικανότητα αποτελεί μια πιο βαθιά γνώση του ατόμου για τη γλώσσα - μια γνώση που αναφέρεται στον τρόπο δόμησης, λειτουργίας και χρήσης της γλώσσας. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά της γλωσσικής ικανότητας με τη μεταγλωσσική ικανότητα, ότι η πρώτη αναφέρεται στην πρωτογενή γνώση που χρειάζεται κάποιος για να επικοινωνεί. Έχει φανεί μέσα από έρευνες, ότι, για να κατακτήσει κάποιος τη μεταγλωσσική ικανότητα, χρειάζεται να έχει κατακτήσει πρωτίστως τη γλωσσική. Επομένως, το άτομο θα έχει χτίσει τα θεμέλια των επιπέδων της γλώσσας: φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη και πραγματολογία. Συγκεκριμένα, η μεταγλωσσολογική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου προς τη συνειδητοποίηση και τον χειρισμό των δομικών στοιχείων του λόγου. Εξαιτίας του χειρισμού της γλώσσας από πρόθεση είναι προτιμότερος ο όρος μεταγλωσσική ενημερότητα (Κοντραφούρη, 2016).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μεταγλωσσολογικές ικανότητες υποδιαίρονται στα τέσσερα δομικά γλωσσικά συστατικά. Το πρώτο μέρος, αφορά τη φωνολογική επίγνωση, στην οποία και θα εστιάσει η παρούσα έρευνα. Σχετίζεται με την ικανότητα που έχει ένα παιδί να αντιλαμβάνεται ότι ο προφορικός λόγος είναι αποτέλεσμα μικρότερων φωνολογικών μονάδων, που με εξάσκηση θα μπορεί να τις εντοπίζει και να τις χειρίζεται μέσα στις λέξεις.

Το δεύτερο μέρος, αφορά τη σημασιολογική ενημερότητα, όπου το παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί ότι οι λέξεις πιθανό να έχουν περισσότερες ερμηνείες από μία, και αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και γεγονότα, εν αντιθέσει με το επίπεδο πρότασης, που σχετίζεται με την αντίληψη, αν μια πρόταση είναι εννοιολογικά ορθή ή όχι.

Το τρίτο μέρος, αναφέρεται στη συντακτική ενημερότητα, όπου το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί, ότι οι προτάσεις ακολουθούν μια συγκεκριμένη συντακτική δομή.

Τέταρτο και τελευταίο μέρος της μεταγλωσσολογικής ενημερότητας, αποτελεί η πραγματολογική ενημερότητα, στην οποία το παιδί έχει την ικανότητα να εντοπίσει ποια είναι η σχέση μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και του γλωσσικού πλαισίου στο οποίο χρησιμοποιείται (Κοντραφούρη, 2016).

1.4.2 Φωνολογική ενημερότητα

Όπως ανέφερε ο Χατζησαββίδης (2002), η ΦΕ είναι η ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται τα στοιχεία που αποτελούν τη γλώσσα τους, όπως τα φωνήματα, οι φθόγγοι και άλλα παραγλωσσικά στοιχεία. Καταρχάς, για να μπορέσει ένα άτομο να την κατακτήσει, χρειάζεται να κατανοήσει τα φωνήματα της γλώσσας του. Η ΦΕ είναι μια ικανότητα, η οποία συνήθως αποκτάται από τα παιδιά πριν την ηλικία των έξι ετών και λειτουργεί ως διευκολυντικός παράγοντας για την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής (Κύρου, 2009).

Επιπλέον, η ΦΕ περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιληφθούν τα παιδιά την ομιλία ως μια σειρά από φωνολογικές μονάδες, να διακρίνουν τα φωνήματα της ομιλίας και να τα αναμειγνύουν μέσα στη λέξη (S. Chen, Li, Li, Wang, & Wu, 2013).

Η ΦΕ χωρίζεται σε επίπεδα, καθώς το κάθε επίπεδο διέπεται από κάποιες διαφορές. Αυτές οι διαφορές αναφέρονται στη φύση του δομικού στοιχείου του λόγου, δηλαδή, αν αποτελεί φώνημα, συλλαβή ή λέξη, και στη γνωστική απαίτηση που χρειάζεται για να επεξεργαστεί το κάθε δομικό στοιχείο του λόγου. Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της ΦΕ (Ζούνη & Λιάμπου, 2019).

1.4.3 Φωνημική Ενημερότητα

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας, (2002), σ. 218-219, ο όρος Φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην κατανόηση από το παιδί, ότι η ομιλία αποτελείται από φωνήματα (δομικά στοιχεία ομιλίας) και την ορθή χρήση τους από τους ομιλητές. Ωστόσο, για να αποκτήσει ένα άτομο την ικανότητα αντίληψης των φωνημάτων της ομιλίας, χρειάζεται πρωτίστως να αποκτήσει την ικανότητα εκτέλεσης γνωστικών διεργασιών, όταν θα αναπαριστά τα δομικά στοιχεία του λόγου στο μυαλό του (Κύρου, 2009).

1.4.4 Συλλαβική Ενημερότητα

Ο όρος Συλλαβική ενημερότητα, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), αναφέρεται στην κατανόηση από το παιδί, ότι η ομιλία αποτελείται από συλλαβές, και στην ικανότητά του, να αναλύσει και να συνθέσει τις συλλαβές αυτές μέσα στις λέξεις. Οι συλλαβές, ως γνωστόν, αντιστοιχούν σε μονάδες της ομιλίας. Έτσι, μπορούν πιο εύκολα να γίνουν αντιληπτές από το παιδί, χωρίς να χρειάζεται να σκεφτεί ιδιαίτερα τα δομικά στοιχεία της λέξης και αναπαριστώντας τα στο μυαλό του (Κύρου, 2009).

1.5 Δραστηριότητες Φωνολογικής Ενημερότητας

1.5.1 Συγκερασμός φωνημάτων

Μια από τις δραστηριότητες ΦΕ που μαθαίνουν τα παιδιά, είναι να κατακερματίζουν τις λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα.

Οι Good και Kaminski, (1998), μίλησαν για την ευφράδεια συγκερασμού φωνημάτων (Phonemic Segmentation Fluency – PSF), ένα δυναμικό δείκτη που υποδεικνύει τις βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Για παράδειγμα, αφού δώσει ο εξεταστής ένα παράδειγμα στο παιδί, στη συνέχεια, θα του ζητήσει να αναφέρει ποιους ήχους άκουσε μέσα σε μια λέξη (π.χ “sat”) και το παιδί θα κληθεί να αναφέρει μεμονωμένα τους ήχους /s/, /a/, /t/. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται με διάφορες λέξεις. Οι λέξεις είναι τοποθετημένες σε δώδεκα γραμμές, όπου υπάρχουν δύο λέξεις σε κάθε γραμμή. Σταδιακά αυξάνονται τα φωνήματα των λέξεων. Αφού περάσει ένα λεπτό, ο εξεταστής θα προσθέσει τις ορθές απαντήσεις που έδωσε το παιδί.. Το PSF προβάλλει ένα γρήγορο, αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο, για να υποδείξει την ικανότητα του παιδιού στη διάκριση φωνημάτων (Oudeans, 2003).

1.5.2 Ανάμειξη φωνημάτων

Η μελέτη αυτή, των Cassady και Smith, (2004), έρχεται να διερευνήσει πώς τα παιδιά αποκτούν τη δεξιότητα να αναμειγνύουν τα φωνήματα, χρησιμοποιώντας τρεις τύπους ερεθισμάτων: 1) *σώμα συλλαβής* (έμβαση & πυρήνας) – *έξοδος*, 2) *Έμβαση – ρίμα συλλαβής* (πυρήνας & έξοδος), και 3) *φωνήματα*.

Αρχικά, όπως ήδη αναφέρθηκε από τους Yopp (1988) και Adams (1990), τα παιδιά τείνουν να κατακτούν πρώτα την ικανότητα να αναμειγνύουν τα φωνήματα και έπειτα, φτάνουν στην ικανότητα κατάτμησής τους (Cassady & Smith, 2004).

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, τα παιδιά πρώτα δύνανται να αναμείξουν το σώμα (έμβαση & πυρήνας) με την έξοδο και μετά την έμβαση μαζί με τη ρίμα (πυρήνας & έξοδος). Επομένως, προτείνεται οι προσπάθειες διδασχής των ικανοτήτων ανάμειξης ήχων να αρχίζει με την εξής σειρά: πρώτα το σώμα (έμβαση & πυρήνας) - έξοδος, μετά να εξελίσσεται με την έμβαση - ρίμα (πυρήνας & έξοδος) και να τελειώνει με την ανάμειξη φωνημάτων (Cassady & Smith, 2004).

1.6 Φωνολογική Ενημερότητα και προαναγνωστική δεξιότητα

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας, (2002), έρευνες έδειξαν ότι οι δοκιμασίες ΦΕ που ασχολούνται με φωνήματα απαιτούν περισσότερη γνωστική προσπάθεια, για αυτό θεωρούνται πιο δύσκολες. Ο λόγος είναι, ότι αποτελούν πιο αφηρημένες γλωσσικές μονάδες, εν αντιθέσει με τις συλλαβές, που τα όρια τους είναι περισσότερο ακουστικά ευδιάκριτα στον προφορικό λόγο. Μάλιστα, η ΦΕ χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο, αφορά το επιγλωσσικό, το οποίο έχει λιγότερες απαιτήσεις, καθώς ασχολείται με την οργάνωση ασαφούς φωνολογικής δομής της γλώσσας. Το δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στο μεταγλωσσικό επίπεδο, που έχει να κάνει με την οργάνωση σαφούς φωνολογικής δομής της γλώσσας και είναι πιο απαιτητικό. Υπάρχει επομένως, μια αναπτυξιακή πορεία της ΦΕ. Ως συνέπεια, ένα παιδί χρειάζεται να περάσει σταδιακά μέσα από διάφορες δοκιμασίες, ώστε να καταφέρει να χειρίζεται με ευκολία τα φωνήματα της γλώσσας και να κατακτήσει με επιτυχία την ικανότητα ανάγνωσης μετέπειτα (Κοντραφούρη, 2016).

Αρχικά, το παιδί ξεκινά με δραστηριότητες που αφορούν το επιγλωσσικό επίπεδο. Για αρχή, καλείται να εντοπίσει τη διαφορετική λέξη, μέσα από τρεις - τέσσερις δοσμένες λέξεις π.χ (/ˈγαλα/-/ˈγατα/-/νεˈρο/). Έπειτα, το παιδί θα αναπτύξει την ικανότητα αντίληψης ομοιότητας ή διαφοράς των λέξεων, π.χ /ˈραπο/-/ˈραμε/ (όμοιο), /fos/-/tin/ (διαφορετικό). Ακολούθως, το παιδί θα εξασκηθεί στον εντοπισμό των ομοιοκατάληκτων λέξεων, σχετικά με το τελικό τους τμήμα, π.χ (/ˈροδα/ - /ˈνίδα/ (όμοιο), /ˈροδι/ - /ˈμιλο/) (διαφορετικό) (Κοντραφούρη, 2016).

Συνεχίζοντας, το παιδί περνάει στην εξάσκηση με δοκιμασίες του μεταγλωσσικού επιπέδου, όπου καλείται να κάνει συλλαβική ή φωνημική κατάτμηση της λέξης, π.χ (/ˈme/,/li/ ή /m/,/e/,/l/,/i/). Στην πορεία, ακολουθεί η δοκιμασία συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, όπου θα ζητηθεί στο παιδί να δημιουργήσει λέξεις μέσα από

συλλαβές ή φωνήματα, π.χ (/le/,/mo/,/ni/ → /le'moni/ ή /p/,/a/,/p/,/i/ → /pa'ri/). Στη συνέχεια, το παιδί έρχεται σε επαφή με τη δοκιμασία απαλοιφής συλλαβών ή φωνημάτων, όπου αφαιρείται ένα τμήμα της λέξης και το παιδί καλείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που απέμεινε, π.χ. (/ˈsimera/-/si/ =/'mera/ ή /fos/-/f/ =/os/). Τελευταία δοκιμασία είναι η αντιστροφή συλλαβών ή φωνημάτων, π.χ. (/ne'ro/ → /ro'ne/ ή /χα/ → /αχ/) (Κοντραφούρη, 2016).

Η σχέση μεταξύ ΦΕ και πρόωρης ανάγνωσης έχει καθιερωθεί και έχει μελετηθεί συστηματικά από το 1970. Διαφάνηκε ότι, η ικανότητα των παιδιών να απομονώνουν ένα φώνημα είτε από την αρχή είτε από το τέλος μιας λέξης είναι η ευκολότερη ικανότητα ΦΕ που κατακτά το παιδί, και είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάγνωση. Μάλιστα, τα παιδιά, που δεν ήταν ικανά να εκτελέσουν με επάρκεια τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν σημείωσαν επιτυχία στο πρώιμο εκπαιδευτικό επίπεδο (Barron, 1991).

Επιπλέον, φαίνεται ότι, τα παιδιά που γνωρίζουν πώς λέγεται το κάθε γράμμα, είναι ικανά να χειριστούν την έμβαση με τη ρίμα (πυρήνας & έξοδος), π.χ. (η λέξη /'enas/ χωρίζεται σε δύο συλλαβές /'e/-/nas/, η συλλαβή /e/ αποτελείται μόνο από τον πυρήνα, η συλλαβή /nas/ αποτελείται από την έμβαση /n/ τον πυρήνα /a/ και την έξοδο /s/), και στη συνέχεια, να αναγνωρίζουν βασικές λέξεις. Ως εκ τούτου, αφού κατακτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν βασικές λέξεις, στη συνέχεια θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πιο σύνθετες μορφές ΦΕ (Barron, 1991).

Σύμφωνα με τον Adams, (1990), μια υπόθεση είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ονομάζουν τα γράμματα, πολύ πιθανόν, ακούγοντας και διαβάζοντας βιβλία ειδικά γραμμένα για εκμάθηση αλφαβήτου ή τραγουδώντας το τραγούδι της αλφαβήτου. Σε επόμενο στάδιο, μαθαίνουν να ταιριάζουν το κάθε γράμμα ξεχωριστά με το όνομά του (Stahl & Murray, 1994).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Ehri (1992), το οποίο μιλά για την σταδιακή αναγνώριση των λέξεων, αναφέρει ότι τα άτομα που βρίσκονται στη διαδικασία εκπαίδευσης της ανάγνωσης, για να καταφέρουν να αναγνώσουν μια λέξη χρησιμοποιούν το αρχικό ή το τελικό σύμφωνο, ώστε να τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν τη λέξη. Αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της οπτικής ανάγνωσης, στην οποία το παιδί κάνει διάφορες αυθαίρετες συσχετίσεις ανάμεσα στα οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης και της

σημασίας της, και της φωνολογικής κωδικοποίησης, όπου το παιδί αντιστοιχεί τα σύμβολα με τους ήχους τους (Stahl & Murray, 1994).

Φαίνεται μάλιστα, ότι η απομόνωση του αρχικού και τελικού φωνήματος μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου. Καθώς, τα παιδιά αποκτούν όλο και περισσότερες λέξεις γίνονται πιο ευαίσθητα στην δομή των γραπτών λέξεων. Έτσι, οδηγούνται σε καλύτερα αποτελέσματα στη φωνολογική δομή των λέξεων, επιτρέποντάς τους να αναλύσουν τη ρίμα (πυρήνας & έξοδος) (Stahl & Murray, 1994).

Έχοντας αυτή την ικανότητα, τα παιδιά θα μπορέσουν στη συνέχεια, να κατακτήσουν την ικανότητα κωδικοποίησης των λέξεων. Αυτή η κρυφή ανάγνωση "cipher reading" όπως αναφέρουν οι Gough et al., (1992), συχνά μετριέται με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την κωδικοποίηση ψευδολέξεων - χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών που διαβάζουν καλά. Επιπρόσθετα, η περαιτέρω ανάπτυξη της καταληπτότητας των φωνημάτων, κυρίως η κατανόηση συμπλεγμάτων στην αρχή και στη μέση της λέξης μπορεί να συντείνει στην ανάπτυξη γραφής (Stahl & Murray, 1994).

1.7 Φωνολογική Ενημερότητα και Γενική Ευφυΐα

Για την κατάκτηση ικανότητας ανάγνωσης και ορθογραφίας δεν είναι μόνο μια, αλλά πληθώρα γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων που συντείνουν να αποκτηθεί (Zarić, Hasselhorn, & Nagler, 2020).

Η γενική ευφυΐα και η ΦΕ διαδραματίζουν σημαντικούς παράγοντες για την απόκτηση ανάγνωσης και ορθογραφίας, όπως φάνηκε από τη διαχρονική μελέτη των Ennemoser et al. (2012), όπου υπέδειξε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της γενικής νοημοσύνης στην κατάκτηση ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zarić et al., 2020).

Δίπλα σε αυτά, μέσα από τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν σύμφωνα με την έρευνα των Zöllner και Roos (2009), δείχνουν ότι παιδιά, τα οποία έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης σημειώνουν καλύτερες αποδόσεις σε εργασίες που τους ανατίθενται σχετικά με την ανάγνωση και την ορθογραφία (Zarić et al., 2020).

1.8 Φωνολογική Ενημερότητα και ορθογραφία

Βάσει μιας μετά – ανάλυσης που διεξήχθηκε, φάνηκε, ότι η ΦΕ είναι ένας πολύ «δυνατός» προγνωστικός παράγοντας για τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας (Pfof, 2015).

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι, η γνώση ορθογραφίας είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που βοηθούν στην αναγνώριση λέξεων (Cutting & Denckla, 2001); (Holland, McIntosh, & Huffman, 2004).

Γενικά, θεωρείται ότι, τις γνώσεις σχετικά με την ορθογραφία, τις κατακτά κανείς, μέσω, της συνεχής έκθεσης του με τις λέξεις, καθώς, λόγω αυτής της επανάληψης, οι παραστάσεις των γραμμάτων και των συνδυασμών τους αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό (Barker, Torgesen, & Wagner, 1992); (Fletcher-Flinn & Thompson, 2004).

Θέλοντας να προσδιορίσει κανείς μια λέξη με ακρίβεια, χρειάζεται να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται τα γράμματα, ώστε να σχηματίσει την λέξη στόχο (Loveall, Channell, Phillips, & Connors, 2013). Ως εκ τούτου, ένα επαρκές επίπεδο ορθογραφικής γνώσης, αποτελεί στήριγμα για την ορθή ανάγνωση και γραφή, καθώς επίσης προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίζει γρήγορα τις λέξεις, χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη γνωστική προσπάθεια (Zarić et al., 2020).

Όσον αφορά το υψηλότερο επίπεδο ανάγνωσης, οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις θεωρούνται απαραίτητες για αυτή τη διαδικασία. Συνεπώς, θεωρείται ότι, η γνώση ορθογραφίας συμβάλλει στην αυτοματοποιημένη αναγνώριση μιας λέξης, επιτρέπει την επεξεργασία διαδικασιών υψηλότερης ανάγνωσης, όπως είναι η κατανόηση προτάσεων και κειμένων (Loveall et al., 2013). Σε γενικές γραμμές, η γνώση ορθογραφίας σχετίζεται με τη γνώση των μοτίβων των γραμμάτων, που είναι επιτρεπτά στην κάθε γλώσσα (Zarić et al., 2020).

Παρόλα αυτά, ο ορισμός για την ορθογραφική γνώση δεν είναι ένας, όμως, όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί έχουν κοινή άποψη ότι, η γνώση ορθογραφίας δηλώνει την κατανόηση του συστήματος γραφής (Conrad, Harris, & Williams, 2013). Μια ικανότητα που σε συνδυασμό με τη γενική νοημοσύνη και τη ΦΕ, κάνει την ανάγνωση και την ορθογραφία πιο πετυχημένες (Zarić et al., 2020).

1.9 Φωνολογική Ενημερότητα και περιβάλλον παιδιού

Η ΦΕ είναι μια ικανότητα που διδάσκονται τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στα σχολεία τους. Ωστόσο, υπάρχει το ερώτημα αν αυτή η ικανότητα δύναται να καλλιεργηθεί και στο σπίτι, στο περιβάλλον του ίδιου του παιδιού.

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την παρέμβαση από το σπίτι, το λεγόμενο “Home Literacy Environment” (HLE), το οποίο φαίνεται να διαδραματίζει το ίδιο σημαντικό ρόλο (Kluczniok, Lehl, Kuger, & Rossbach, 2013); (Niklas & Schneider, 2013), αποτελώντας γλωσσικό προάγγελο των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού (Niklas, Tayler, & Schneider, 2015).

Φαίνεται λοιπόν, ότι, το HLE έχει επίπτωση στις πρόωρες ικανότητες του παιδιού για την ανάπτυξη ικανοτήτων ανάγνωσης και συλλαβισμού (Hood, Conlon, & Andrews, 2008); (Niklas & Schneider, 2013); (Sénéchal & LeFevre, 2002). Μάλιστα, οικογένειες που εφάρμοσαν εντατικό πρόγραμμα HLE, είχαν θετικά αποτελέσματα (Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008). Ακόμα ένα εύρημα ήταν ότι, οι οικογένειες, οι οποίες συμμετείχαν έστω και σε κάποιο μέρος της παρέμβασης κατέγραψαν κάπως μεγαλύτερο κέρδος στο λεξιλόγιο, εν αντιθέσει με οικογένειες που δεν συμμετείχαν καθόλου.

Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, οι γονείς που έλαβαν επαρκείς πληροφορίες για το πώς θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον για τις συνεδρίες στο σπίτι, και είχαν περισσότερη καθοδήγηση για το πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης, είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών τους, σε σύγκριση με άλλες οικογένειες από το δείγμα (Niklas & Schneider, 2017).

Παρόλα αυτά, κάνοντας αναφορά στο περιβάλλον του παιδιού δεν μπορεί να παραληφθεί η αναφορά στο σχολείο, το οποίο κατέχει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλωσσικής του συμπεριφοράς (Κοντραφούρη, 2016).

Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στο παιδί από την πρώιμη ηλικία ένα χώρο με πολλές ευκαιρίες, ώστε να κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλώσσα. Το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνωρίζουν τις κατάλληλες δραστηριότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας (Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2016).

Έρευνες έδειξαν ότι η επαφή με γλωσσικές εμπειρίες και εμπειρίες γραμματισμού μόνο από το σπίτι, χωρίς τις αντίστοιχες εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον, δεν αρκεί. Αυτό αιτιολογείται, καθώς η επίδοση που σημείωσαν τα παιδιά που ανήκαν σε αυτή την κατηγορία ήταν χαμηλότερη του μετρίου. Αντιθέτως, τα παιδιά που έλαβαν την απαραίτητη προσχολική αγωγή, η επίδοσή τους στις δοκιμασίες της γλώσσας και του γραμματισμού ήταν ψηλότερη από τον μέσο όρο (Κοντραφούρη, 2016).

Συμπερασματικά, ένα περιβάλλον - είτε το οικογενειακό είτε το σχολικό - μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του παιδιού. Ωστόσο, δεν συγκρίνονται με τα πολύ υψηλότερα αποτελέσματα που μπορεί να έχει το παιδί, αν λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και τα σωστά ερεθίσματα και από τα δύο περιβάλλοντα (Linebarger, 2001).

1.10 Επίδραση διαλέκτου και Τυπικής γλώσσας της χώρας στην ΦΕ

Πριν μερικά χρόνια, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος παιδιά που μιλούσαν διαφορετικές διαλέκτους της Min (η Min είναι γνωστή επίσης ως Fujian, μια επαρχία στη Νότια Κίνα). Γενικά, υπάρχουν εφτά διάλεκτοι στη Fujian, οι οποίες είναι σχετικές και παρόμοιες λεξιλογικά και γραμματικά η μια με την άλλη και με την Mandarin (την επίσημη εθνική γλώσσα στην Κίνα). Παρόλα αυτά, ένας ομιλητής της Min διαλέκτου, συχνά δεν καταλαβαίνει ομιλητές μιας άλλης διαλέκτου Min ή Mandarin. Αυτό είναι ένα σπάνιο γλωσσικό φαινόμενο στον κόσμο (S. Chen et al., 2013). Όταν μαθαίνουν να γράφουν οι ομιλητές των διαλέκτων, μαθαίνουν με τα χαρακτηριστικά της Mandarin γλώσσας, γιατί καμιά διάλεκτος των Fujian δεν έχει δικό της ορθογραφικό σύστημα. Τα περισσότερα παιδιά από φυσικές Min οικογένειες μαθαίνουν να μιλούν την τοπική διάλεκτο και τα Mandarin από τότε που γεννιούνται (S. Chen et al., 2013). Με τα μέλη της οικογένειας τους και με τους τοπικούς κατοίκους μιλούν περισσότερο τη διάλεκτο, ενώ τα Mandarin ενθαρρύνονται να τα μάθουν από το βρεφοκομείο και νηπιαγωγείο. Για την έρευνα αυτή λοιπόν, εξετάστηκαν μονόγλωσσοι ομιλητές (M) των Mandarin, ομιλητές που μιλούσαν μια διάλεκτο συνάμα με τα Mandarin (DM) και ομιλητές που μιλούσαν δύο διαλέκτους σε συνδυασμό με τα Mandarin (BiDM) (S. Chen et al., 2013). Τα M παιδιά παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα από τα DM παιδιά και σημαντικά καλύτερα από τα BiDM παιδιά στην ΦΕ στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Ωστόσο, αυτή η απόδοση μειώθηκε και εξαφανίστηκε με τη σχολική εκπαίδευση (S. Chen et al., 2013).

Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε σύγκρουση με τα αποτελέσματα των (X. Chen et al., 2004), όπου βρήκαν ότι τα παιδιά της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας που μπορούσαν να μιλούν Cantonese, εκτός από Mandarin είχαν καλύτερη απόδοση σε δραστηριότητες ΦΕ. Παρόλα αυτά, οι δύο μελέτες συμφώνησαν στο γεγονός ότι, αυτή η διαφορά υποχωρεί με την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών (S. Chen et al., 2013). Το εύρημα αυτό, μπορεί να συσχετιστεί με τη γλωσσική ενημερότητα και με το γεγονός ότι τα παιδιά πλέον καταλαβαίνουν τις διαφορές μεταξύ διαλέκτου και Επίσημης/Γραπτής γλώσσας. Εντούτοις, στην Κύπρο δεν υπάρχει σχετική έρευνα και αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πεδίο έρευνας.

1.11 Φωνολογική Ενημερότητα και Διγλωσσία: Υπάρχει κάποιο προτέρημα στους δίγλωσσους;

Ο Vygotsky (1962) μίλησε πρώτος για την πιθανότητα η διγλωσσία να έχει επιδράσεις που διευκολύνουν τα παιδιά στην μεταγλωσσική τους ανάπτυξη. Στα επόμενα χρόνια, μέσα από δημοσιευμένες έρευνες διαφάνηκε ένα πλεονέκτημα στα παιδιά που είναι δίγλωσσα (Ben-Zeev, 1977); (Bialystok, 1986), (Edwards & Christophersen, 1988); (Galambos & Goldin-Meadow, 1990); (Galambos & Hakuta, 1988); (Smith & Tager-Flusberg, 1982).

Από τη μια πλευρά, πολλοί ερευνητές υποστήριζαν ότι, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα από τους μονόγλωσσους σε διάφορες φωνολογικές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν λεξιλόγιο, σύνταξη και αναγνωστική ικανότητα (Ben-Zeev, 1977); (Bialystok, 1986); (Edwards & Christophersen, 1988); (Galambos & Goldin-Meadow, 1990); (Galambos & Hakuta, 1988). Επίσης, στηρίζουν αυτή την άποψη στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι έχουν πλεονέκτημα στην φωνολογική ικανότητα σε σχέση με τους μονόγλωσσους (Branum-Martin et al., 2006); (Campbell & Sais, 1995); (Rubin & Turner, 1989).

Από την άλλη πλευρά, άλλοι ερευνητές δεν βρίσκουν κανένα πλεονέκτημα στους δίγλωσσους ως προς τη ΦΕ (Tingley et al., 2004). Μια πιθανή εξήγηση για τυχόν διευκόλυνση των δίγλωσσων θα μπορούσε να είναι, αν οι δύο γλώσσες που μιλούν έχουν πανομοιότυπη φωνημική και γραφημική αντιστοιχία μεταξύ τους (Bialystok, Majumder, & Martin, 2003); (Caravolas & Bruck, 1993); (Goswami, Ziegler, & Richardson, 2005). Μάλιστα, οι Bialystok, Majumder και Martin (2003), εισηγήθηκαν

ότι, η διευκόλυνση που δύναται να υπάρχει στους δίγλωσσους έγκειται στην παρόμοια φωνολογική δομή και στο παρόμοιο αλφαβητικό σύστημα γραφής των γλωσσών που θα έρθει σε επαφή το παιδί, και ότι, αυτή η διευκόλυνση δεν ισχύει σε γλώσσες που φωνολογικά και ορθογραφικά διαφέρουν (S. Chen et al., 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα των Bialystok, Ellen Majumder, Shilpi Martin και Michelle M., (2003), πραγματοποιήθηκαν τρεις μελέτες. Στην πρώτη, φάνηκε ότι, δεν υπάρχει διαφορά στον βαθμό μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων, όταν κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν σύνθετη δραστηριότητα ΦΕ. Στη δεύτερη μελέτη, διαφάνηκε ότι, παίζει σημαντικό ρόλο η γλώσσα που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο και στην τρίτη μελέτη, έλαβαν μέρος δύο ομάδες δίγλωσσων παιδιών, που εξετάστηκαν σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης. Από τη μια πλευρά, η ομάδα των δίγλωσσων Ισπανών - Άγγλων παρουσίασε καλύτερα αποτελέσματα σε δραστηριότητα συγκερασμού φωνημάτων από Άγγλους μονόγλωσσους. Από την άλλη πλευρά, η ομάδα δίγλωσσων Κινέζων - Άγγλων παρουσίασε χειρότερα αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, στις υπόλοιπες δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας δεν φάνηκε κάποια διαφορά μεταξύ των ομάδων (S. Chen et al., 2013).

Συνεπώς, αν μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες ΦΕ παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ τους οι ομάδες, τότε δεν μπορεί να γίνει λόγος με σιγουριά για το ότι υπάρχει πλεονέκτημα στους δίγλωσσους, αλλά ότι μάλλον υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ διγλωσσίας και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι, η διγλωσσία φέρει αποτελέσματα σε συγκεκριμένες πτυχές της ΦΕ και όχι ολοκληρωτικά στην ανάπτυξη ΦΕ. Μέσα από τα αποτελέσματα εισηγούνται ότι, η ιδιαιτερότητα των γλωσσών που διδάσκονται τα παιδιά και ο τρόπος διδασκαλίας παίζουν καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη ΦΕ, παρά η διγλωσσία (Bialystok et al., 2003).

2 Μεθοδολογία Έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, τα οποία ήταν ομιλητές της Κυπριακής διαλέκτου. Όσα παιδιά δεν πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια αποκλείονταν από την έρευνα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στρατολογήθηκαν στην έρευνα τυχαία από τα Δημόσια Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία αλλά και από προσωπικές επαφές των ερευνητών. Συνολικά, στο πρόγραμμα της έρευνας θα συμμετέχουν 400 παιδιά.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πάρθηκαν όλες οι απαραίτητες άδειες από το Υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού, και την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής (ΕΕΒΚ/ΕΠ/2019/25). Έπειτα, στάλθηκαν όλα τα απαραίτητα έντυπα συγκατάθεσης στους γονείς, ώστε να ενημερωθούν, ότι το παιδί τους θα συμμετάσχει σε ερευνητική μελέτη, σχετικά με την καταγραφή και περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία των γλωσσικών προφίλ των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας τυπικής ή μη τυπικής ανάπτυξης που είναι ομιλητές της Κυπριακής διαλέκτου. Εκτός αυτών, οι γονείς ενημερώθηκαν, ότι η χορήγηση των δοκιμίων θα πραγματοποιηθεί με παιχνιδιώδη και διασκεδαστικό τρόπο, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ευχάριστη συμμετοχή του παιδιού στην ερευνητική διαδικασία. Επομένως, αν οι γονείς ήταν σύμφωνοι με τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα υπέγραφαν τα προαναφερθέντα έντυπα και τα επέστρεφαν.

Μέσω των εντύπων αυτών, περιγράφονταν με λεπτομέρεια τι θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εκτελέσουν στο πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα να δείξουν εικόνες σε βιβλία που ταιριάζουν με λέξεις και προτάσεις που θα ακούσουν, να παράγουν λέξεις και προτάσεις σχετικές με εικόνες που θα δουν σε βιβλία, να διηγηθούν ιστορίες, να συμπληρώσουν προτάσεις που θα ακούσουν και να εκτελέσουν απλές οδηγίες που θα ακούσουν.

Οι πληροφορίες που κλήθηκαν να καταγράψουν οι γονείς στα έντυπα ήταν τα στοιχεία του παιδιού (όνομα, επώνυμο, ημερομηνία γέννησης, τάξη και σχολείο, καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας, τυχόν λήψη λογοθεραπευτικής ή άλλης βοήθειας), τα δικά τους στοιχεία όπως, όνομα, επώνυμο, διεύθυνση κατοικίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα και αν υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια.

Απώτερος σκοπός της εν λόγω ερευνητικής μελέτης δεν είναι άλλος, παρά την ανάπτυξη ενός πρωτοκόλλου για εντοπισμό και περιγραφή παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα. Μακροπρόθεσμα, αυτό θα επιτρέψει τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, βασισμένων σε ερευνητική τεκμηρίωση και οι οποίες θα είναι πιο κατάλληλες και αποτελεσματικές. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί στη φωνολογική επίγνωση τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και αντίληψης, μέσα από τα δεδομένα που θα λάβει από τη Βραχεία χορήγηση του ΜέταΦΩΝ τεστ και την υποκλίμακα Διάκριση Φθόγγων από το Αθηνά τεστ.

2.1 Σχεδιασμός

Η παρούσα ποσοτική έρευνα αναπτύσσεται κάτω από το ερευνητικό εργαστήριο ΕΠΠΛΟΓο, του Τμήματος Επιστημών Αποκατάστασης του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η συγκεκριμένη Πτυχιακή εργασία αποτελεί ένα μέρος μεγαλύτερης έρευνας, με θέμα «Χαρτογράφηση των γλωσσικών ικανοτήτων των κυπριόπουλων παιδιών», η οποία έχει σκοπό να μελετήσει τη γλωσσική ανάπτυξη και να περιγράψει τις γλωσσικές ικανότητες των κυπριόπουλων παιδιών ηλικίας 5 έως 9 ετών, τα οποία έχουν ως πρώτη γλώσσα την Κυπριακή – Ελληνική.

Αρχικά, στάλθηκαν έντυπα συγκατάθεσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στα παιδιά του δημοτικού που εμπίπτουν στο φάσμα ηλικιών που επιθυμείται για την έρευνα, αφού πρώτα πάρθηκε άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου για πρόσβαση στο βιβλιάριο μητρώου και εντοπισμό των παιδιών με μητρική γλώσσα τα Κυπριακά. Στη συνέχεια, στάλθηκε σε όλους αυτούς τους γονείς έντυπο συγκατάθεσης για έγκριση συμμετοχής των παιδιών τους στην παρούσα έρευνα. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία, καθώς με βάση τα κριτήρια που θέσαμε για τους συμμετέχοντες, η επιλογή των παιδιών που θα τους χορηγούνταν τα τεστ έγινε τυχαία. Τα κριτήρια επιλογής ήταν τα εξής:

- 1) Το παιδί να εμπίπτει στο φάσμα ηλικιών από 5 - 9 ετών.
- 2) Η μητρική γλώσσα του παιδιού να είναι τα Κυπριακά.

Ακολούθως, χορηγήθηκαν στα παιδιά δοκίμια αξιολόγησης στον χώρο του σχολείου όπου φοιτούσαν, εν ώρα δευτερευόντων μαθημάτων, απογευμάτων, ή στο σπίτι τους. Η χορήγηση όλων των δοκιμίων διήρκεσε περίπου 1:30 – 2:00 ώρες για το κάθε παιδί. Η αξιολόγηση των παιδιών μοιράστηκε σε δύο συναντήσεις, καθώς κρίθηκε δύσκολο και

κουραστικό για τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα για τόση διάρκεια. Κατά τις συνεδρίες, ηχογραφούνταν οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για να καταγραφούν αργότερα. Έπειτα, συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών και περάστηκαν στην Excel, σε μια βάση δεδομένων στον Η/Υ για καταγραφή των αποτελεσμάτων και την μετέπειτα ερμηνεία τους.

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στη Φωνολογική Ενημερότητα. Η έρευνα θεωρείται ότι ακολουθεί περιγραφικό σχεδιασμό, καθώς σκοπό έχει να περιγράψει τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά, ώστε να δημιουργήσει νόρμες για το ΜέταΦΩΝ τεστ και την υποκλιμακα Διάκριση Φθόγγων, βασισμένες στις απαντήσεις των παιδιών με μητρική γλώσσα τα Κυπριακά. Επίσης, θα συγκρίνει τις δοκιμασίες μεταξύ τους, σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας τους, και θα περιγράψει την απόδοση των παιδιών σε κάθε μία από αυτές. Κλείνοντας, αναφορικά με τη Βραχεία χορήγηση του εργαλείου “ΜΕΤΑΦΩΝ”, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα γίνουν εισηγήσεις για τροποποιήσεις, ούτως ώστε, το εργαλείο να είναι κατάλληλο για χρήση από ομιλητές της Κυπριακής διαλέκτου.

2.2 Εργαλεία

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χορηγήθηκαν τα εν λόγω δοκίμια:

DVIQ – Diagnostic Verbal IQ Test (Διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης, όπου εξετάζει Παραγωγή: λεξιλόγιο, μορφολογία – σύνταξη, Κατανόηση: μεταγλωσσικές έννοιες, μορφολογία – σύνταξη και Ανάκληση Συντακτικών Δομών), *Εικόνες Δράσης* (για εξέταση σημασιολογικής και γραμματικής επάρκειας), *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* (ΔΕΛ, για εξέταση επιπέδου λεξιλογίου), *Διάκριση φθόγγων* (για εξέταση ικανότητας ακουστικής διάκρισης) και *Λεξιλόγιο* (δίνοντας σημασία και ερμηνεία των λέξεων που άκουσαν) - δύο κλίμακες του Αθηνά τεστ, *Bus Story test* (για εξέταση αφηγηματικού λόγου), *Ravens test* (Έγχρωμες Μήτρες, οι οποίες μετρούν τη μη-λεκτική ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο και να παρέχει τη δυνατότητα αδρής εκτίμησης της γενικής νοημοσύνης), *PPVT* (Peabody Picture Vocabulary Test, που αποσκοπεί να παρέχει μια γρήγορη εξέταση κατανόησης λεξιλογίου του εξεταζομένου), *Επανάληψη προτάσεων* (για εξέταση ικανότητας επανάληψης) και Βραχεία χορήγηση του *ΜέταΦΩΝ τεστ* (για εξέταση ικανότητας φωνολογικής επίγνωσης).

Η παρούσα εργασία, όπως έχει αναφερθεί άνωθεν, θα εστιάσει στη Φωνολογική Ενημερότητα. Το εργαλείο που εξετάζει την ικανότητα Φωνολογικής Ενημερότητας είναι το ΜέταΦΩΝ τεστ. Συγκεκριμένα, το ΜέταΦΩΝ τεστ χωρίζεται σε δύο μέρη: την Πλήρη χορήγηση και τη Βραχεία χορήγηση. Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τη Βραχεία χορήγηση του εργαλείου. Ως εκ τούτου, η εργασία θα ασχοληθεί μόνο με τις δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στη βραχεία χορήγηση του εργαλείου. Στη συνέχεια, ακολουθεί επεξήγηση του εργαλείου με περισσότερη σαφήνεια και αναλυτικότητα.

2.3 Παρουσίαση Βραχείας χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ

Η παρούσα εργασία θα καταπιαστεί μόνο με τη Βραχεία χορήγηση του ΜέταΦΩΝ τεστ. Επομένως, το υλικό που είναι απαραίτητο για τη έρευνα είναι το Βιβλίο Εξέτασης «ΜέταΦΩΝ» τεστ, ο οδηγός του εξεταστή, τα καρτελάκια από χρωματιστό χαρτόνι που διατίθενται μέσα στο κουτί, ένα μαγνητόφωνο για καταγραφή των απαντήσεων του παιδιού και ο Η/Υ που θα αναλυθούν τα αποτελέσματα των παιδιών.

Το ΜέταΦΩΝ τεστ είναι ένα δοκίμιο Μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση/ ενημερότητα, που έχει σκοπό τη δημιουργία σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης μεταφωνολογικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Αξιολογεί την ικανότητα που είναι στενά συνδεδεμένη με τα πρώτα στάδια ανάγνωσης και γραφής. Αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο που ενσωματώνει μια επίσης σταθμισμένη ανιχνευτική δοκιμασία – τη Βραχεία χορήγηση του τεστ. Το παρόν εργαλείο προορίζεται για την ανάγκη πρόληψης, προκειμένου να αξιολογηθούν παιδιά που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στον γραπτό λόγο μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Το ΜέταΦΩΝ τεστ αποτελείται από δύο μέρη, το Αναπτυξιακό (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3;10 – 6;6 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα και το Ανιχνευτικό (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5;0 – 7;0 ετών, με χαρακτήρα πρώιμου εντοπισμού Αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση.

Το Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ αποτελείται από 15 κριτήρια αξιολόγησης που έχουν επιλεγεί, ώστε να καλύπτουν τα τρία γλωσσολογικά επίπεδα Ρίμας, Συλλαβής και Φωνήματος.

Αρχικά, αξιολογείται η Κλίμακα Ρίμα – Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο π.χ. «Εδώ είναι μια /'skala/. Θα πω τρεις λέξεις. Θέλω να βρεις ποια λέξη ακούγεται ίδια στο τέλος με τη /'skala/: /'porta/, /'zoni/, /m'bala/. Ποια από αυτές ακούγεται ίδια με τη /'skala/;»

Ακολουθεί η Κλίμακα Συλλαβή, η οποία χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη είναι η αρχική συλλαβή, όπου τα παιδιά καλούνται να εντοπίζουν και να αναγνωρίσουν την αρχική συλλαβή της λέξης. Αρχικά, γίνεται με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο π.χ. Δείχνουμε τις εικόνες και ονομάζουμε τις λέξεις. «Άκου, /ka'rekla/, /ka'liva/, /tra'rezi/, /za'cet'a/. Αυτή η λέξη αρχίζει από /ka/. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από /ka/;». Έπειτα, η διαδικασία αυτή εκτελείται χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διάκριση διαφορετικού, όπου ονομάζουμε τις εικόνες. «/s'iko/, /si'rina/, /si'gor'hi/, /'xar'ca/. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από το ίδιο κομματάκι, εκτός από μία. Βρες ποια δεν αρχίζει από το ίδιο κομματάκι».

Η δεύτερη υποκατηγορία σχετίζεται με τον χειρισμό της αρχικής συλλαβής, δηλαδή με προσθήκη της αρχικής συλλαβής π.χ. «Εδώ λέει /'fet'a/, βάζουμε μπροστά /ku/ και γίνεται;». Έπειτα, ακολουθεί η απαλοιφή της αρχικής συλλαβής π.χ. «Εδώ λέει /ka'mila/, βγάζουμε /ka/, ποια είναι η καινούργια λέξη;» και αντικατάστασή «Άκου /za'cet'a/, βγάζουμε /za/, βάζουμε /mo/, ποια είναι η καινούργια λέξη;».

Τελευταία, εξετάζεται η Κλίμακα Φωνημάτων, η οποία χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες. Στην αρχή, εξετάζεται το αρχικό φώνημα, που πρώτα γίνεται ο εντοπισμός του με φωνημική ένδειξη π.χ. Δείχνουμε και ονομάζουμε τις λέξεις: «/ka'vuri/, /fo'la/, /'zoni/, /ri'γα δι/, ποια λέξη αρχίζει από /k/;». Μετά, ακολουθεί εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, δηλαδή, «Άκου, /pa'ngaci/, /po'tiri/, /'ni'xta/, /fu'garo/. Το /pa'ngaci/ αρχίζει από /p/. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από /p/;». Επόμενο στάδιο είναι η απομόνωση π.χ. «Θα πω μια μια τις λέξεις και θα βρεις την πρώτη φωνούλα της κάθε λέξης». Έπειτα, ακολουθεί ο εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο π.χ. Ονομάζουμε τις εικόνες «/ma'jo/, /pasxa'itsa/, /ti'lefono/, /meli'ndzana/, πες τις και εσύ. Αυτό είναι /ma'jo/. Βρες μια άλλη λέξη που να αρχίζει από την ίδια φωνούλα, όπως το /ma'jo/». Σειρά έχει η διάκριση διαφορετικού, όπου ονομάζουμε τις εικόνες «/su'vlaci/, /sa'niða/, /si'dri'vani/, /ka'lami/. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από την ίδια φωνούλα εκτός από μια. Βρες ποια λέξη δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα».

Η δεύτερη υποκατηγορία είναι η κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα, όπου λέμε στο παιδί «Θα πω μια λέξη και μετά θα τη χωρίσουμε σε φωνούλες, /e'ðo/, τη χωρίζω σε φωνούλες /e/, /ð/, /o/».

Η Τρίτη υποκατηγορία είναι ο χειρισμός αρχικού φωνήματος, όπως η προσθήκη αρχικού φωνήματος, δηλαδή, «Θα πω μια λέξη /'as:os/. Τώρα θα βάλουμε εδώ στην αρχή μια άλλη φωνούλα /ð/. Φτιάξαμε μια καινούργια λέξη». Επιπλέον η κατηγορία αυτή εμπεριέχει και την απαλοιφή αρχικού φωνήματος, δηλαδή, «Θα πω μια λέξη. Εδώ λέει /'sola/. Θα βγάλουμε τώρα την πρώτη φωνούλα. Ποια είναι η καινούργια λέξη;».

2.4 Παρουσίαση Κλίμακας Διάκριση Φθόγγων

Η Διάκριση Φθόγγων αποτελεί μια Κλίμακα του Αθηνά τεστ, ένα εργαλείο αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, το οποίο χορηγείται σε παιδιά ηλικία 5-9 ετών. Το Αθηνά τεστ αποτελείται από πέντε τομείς και 14 Κλίμακες. Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στην Κλίμακα Διάκρισης Φθόγγων, η οποία εντάσσεται στον Τομέα Γραφο - φωνολογικής Ενημερότητας.

Η Κλίμακα Διάκρισης Φθόγγων αποτελείται από τριάντα δύο ζεύγη λέξεων. Κάθε ζεύγος απαρτίζεται από δύο “ψευδολέξεις” (επινοητές λέξεις). Κάποια ζεύγη είναι ακριβώς τα ίδια π.χ. “γάζαμος - γάζαμος”, άλλα διαφέρουν σε ένα φθόγγο π.χ. “τιφάρι - τιφάλι”, άλλα σε γειτονικά γράμματα π.χ. “κρέδα - κέρδα” και σε άλλα ζεύγη παραλείπεται ένας φθόγγος π.χ. “βαρτράζω - βατράζω”.

Οι λέξεις είναι με τέτοιο τρόπο επινοημένες, ώστε να καλύπτουν τους περισσότερους συνδυασμούς φωνημάτων, κυρίως των ακουστικώς συγγενέστερων, όπως είναι οι οδοντικοί φθόγγοι μεταξύ τους /t/, /ð/, /θ/, τα ουρανικά μεταξύ τους /k/, /γ/, /χ/ κλπ.

Η διαδικασία με την οποία γίνεται η εξέταση, είναι η εξής: πρώτα, ο εξεταστής ζητά από το παιδί να γυρίσει την πλάτη του, για να μην μπορεί να διαβάσει τα χείλη του την ώρα που θα λέει τις λέξεις, μέσω της χειλεανάγνωσης. Έπειτα, αφού ο εξεταστής διαβάσει τις λέξεις σε φυσικό τόνο φωνής, το παιδί καλείται να του πει αν ακούγονται οι ίδιες ή διαφορετικές.

3 Αποτελέσματα

Το ΜέταΦΩΝ τεστ αποτελείται από διάφορες υποδοκιμασίες. Όλες οι υποδοκιμασίες σχετίζονται με τη φωνολογία. Αφορούν τη ρίμα, τη συλλαβή και τα φωνήματα. Στο βιβλίο “Οδηγός Εξεταστή”, τονίζει πως είναι απαραίτητος κανόνας η τήρηση ακολουθίας των δραστηριοτήτων, εξηγώντας ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ιεραρχημένα με σειρά δυσκολίας. Ωστόσο, υπολογίστηκε ο μέσος όρος κάθε δοκιμασίας ξεχωριστά και τα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στην παραπάνω άποψη.

3.1 Σειρά υποδοκιμασιών του «ΜέταΦΩΝ» - από ευκολότερες έως τις δυσκολότερες - βάσει των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά, όπως φαίνονται στον Πίνακα 1 και Πίνακα 2

1. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο, π.χ. Δείχνουμε το φάντασμα και λέμε: «/'faⁿdazma/, αρχίζει από /fa/. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από /fa/;»
Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:
 - Μ.Ο: 4/4
 - Τ.Α: 0
 - Ποσοστό επιτυχίας: 100%
2. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη π.χ. «Άκου, /kaⁿvuri/, /foⁿla/, /'zoni/, /riⁿγadi/. Ποια λέξη αρχίζει από /k/;».
Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:
 - Μ.Ο: 4/4
 - Τ.Α: 0
 - Ποσοστό επιτυχίας: 100%
3. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Απαλοιφή, π.χ. «/kaⁿmila/, βγάζουμε /ka/, ποια είναι η καινούργια λέξη;»
Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,71/4
- T.A: 0,48
- Ποσοστό επιτυχίας: 93%

4. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, π.χ. «Άκου, /paŋ'gaci/, /po'tiri/, /'niχta/, /fu'γaro/. Το παγκάκι αρχίζει από /p/. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από /p/;».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,71/4
- T.A: 0,75
- Ποσοστό επιτυχίας: 93%

5. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο, π.χ. Ονομάζουμε τις λέξεις: «/'maska/, /pa'dofles/, /ma'çeri/, /ja'la/. Αυτή είναι μια μάσκα. Βρες άλλη μία λέξη που να αρχίζει από το ίδιο κομματάκι όπως η μάσκα».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,57/4
- T.A: 0,53
- Ποσοστό επιτυχίας: 89%

6. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Διάκριση Διαφορετικού, π.χ. «/'siko/, /si'rina/, /si'ropi/, /'çarça/. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από το ίδιο κομματάκι, εκτός από μία. Βρες ποια δεν αρχίζει από το ίδιο κομματάκι».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,42/4
- T.A: 0,78
- Ποσοστό επιτυχίας: 86%

7. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):

- Προσθήκη, π.χ. «Εδώ λέει/'fet^ha/, βάζουμε μπροστά /ku/ και γίνεται;».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,42/4
- T.A: 0,78
- Ποσοστό επιτυχίας: 86%

8. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, π.χ. Ονομάζουμε τις εικόνες: «/ma'jo/, /pasxa'kitsa/, /ti'lefono/, /meli'dzana/, πες τις και εσύ. Αυτό είναι μαγιό. Βρες μια άλλη λέξη που ν' αρχίζει από την ίδια φωνούλα, όπως το μαγιό».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,42/4
- T.A: 0,53
- Ποσοστό επιτυχίας: 86%

9. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Διάκριση Διαφορετικού, π.χ. Ονομάζουμε τις εικόνες: «su'nlaci/, /sa'niða/, /siⁿdri'vani/, /ka'lami/. Πες τις και εσύ. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από την ίδια φωνούλα, εκτός από μία. Βρες ποια δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 4/4
- T.A: 0,78
- Ποσοστό επιτυχίας: 86%

10. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):

- Προσθήκη, π.χ. «Θα πω μια λέξη /'as:os/. Τώρα θα βάλουμε εδώ στην αρχή μια άλλη φωνούλα /ð/. Φτιάξαμε μια καινούργια λέξη».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,28/4
- T.A: 0,48
- Ποσοστό επιτυχίας: 82%

11. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):

- Απομόνωση, π.χ. «Θα πω μία μία τις λέξεις και θα βρεις την πρώτη φωνούλα της κάθε λέξης».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 6,42/8
- T.A: 0,97
- Ποσοστό επιτυχίας: 80%

12. Κλίμακα Ρίμα:

- Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο, π.χ. «Εδώ είναι μια /'skala/. Θα πω τρεις λέξεις. Θέλω να βρεις ποια λέξη ακούγεται ίδια στο τέλος με τη /'skala/: /'porta/, /'zoni/, /'bala/. Ποια από αυτές ακούγεται ίδια με τη /'skala/;»

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 3,57/5
- T.A: 0,78
- Ποσοστό επιτυχίας: 71%

13. Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε Φωνήματα):

- Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα, π.χ. «Θα πω μια λέξη και μετά θα τη χωρίσουμε σε φωνούλες, /e'ðo/, τη χωρίζω σε φωνούλες /e/, /ð/, /o/».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 4,14/6
- T.A: 1,67
- Ποσοστό επιτυχίας: 69%

14. Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):

- Αντικατάσταση, π.χ. «Άκου /za'ket^ha/, βγάζουμε /za/, βάζουμε /mo/, ποια είναι η καινούργια λέξη;».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- M.O: 2,57/4
- T.A: 1,39
- Ποσοστό επιτυχίας: 64%

15. Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):

- Απαλοιφή, π.χ. «Θα πω μια λέξη. Εδώ λέει /'sola/. Θα βγάλουμε τώρα την πρώτη φωνούλα. Ποια είναι η καινούργια λέξη;».

Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα παιδιά σημείωσαν:

- Μ.Ο: 2,42/4
- Τ.Α: 0,97
- Ποσοστό επιτυχίας: 61%

3.2 Παραδείγματα

P-ΕΧΕΛΣ ΡΙΜΑ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΩΡΙΣ ΕΝΔΕΙΞΗ ΜΕ ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ

Παραδείγματα: α) σκάλα: πόρτα, ζώνη, μπάλα β) μήλο: σύκο, ξύλο, δρόμος γ) πετσέτα: κασέτα, καράβι, σαπούνι

- Δείχνουμε τις εικόνες του παραδείγματος (α) και λέμε:
Εδώ είναι μία σκάλα. Θα πω τρεις λέξεις. Θέλω να θρεις ποια λέξη ακούγεται ίδια στο τέλος με τη σκάλα.
Λέμε το πρώτο παράδειγμα. Άκου: σκάλα (παύση) πόρτα, ζώνη, μπάλα.
- Αν δεν απαντήσει, λέμε: Ποια απ' αυτές ακούγεται ίδια με τη σκάλα;
- Αν δεν απαντήσει, του δίνουμε εμείς ζευγαρωτά τις λέξεις:
σκάλα / πόρτα, ακούγονται ίδιες;
σκάλα / ζώνη, ακούγονται ίδιες;
σκάλα / μπάλα, ακούγονται ίδιες;
- Αν και πάλι δεν απαντήσει σωστά, λέμε τη σωστή απάντηση δίνοντας έμφαση στη ρίμα και απομονώνοντάς την:
σκ-άλα / μπ-άλα, ...-άλα, ...-άλα.
- Συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο και στα υπόλοιπα παραδείγματα.
- Σε περίπτωση σωστής απάντησης ακολουθούμε την ίδια διαδικασία για να επιβεβαιώσουμε την επιλογή του παιδιού, λέγοντας:
Μπράβο! σκ-άλα / μπ-άλα, ακούγονται ίδιες στο τέλος ...-άλα, ...-άλα.

παράδειγμα (α)

σκάλα: πόρτα, ζώνη, μπάλα

Διάγραμμα 1: Φωτογραφία από το ΜέταΦΩΝ τεστ για την υποδοκιμασία Ρίμας.

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.

ΑΣ-Χ-ΠΡ ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Υλικό: ένα μεγάλο και ένα μικρό καρτελάκι

Παραδείγματα: α) φέτα → κουφέτα β) χέρι → μαχαίρι

- Λέμε: **Θα πω μια λέξη.** Ταυτόχρονα, τοποθετούμε μπροστά στο παιδί το μεγάλο καρτελάκι. Με προσανατολισμό από τα αριστερά προς τα δεξιά του παιδιού, δείχνουμε σε να διαβάζουμε, λέγοντας: **φέτα.** **Τώρα θα θάλουμε εδώ, στην αρχή** (δείχνουμε τον κενό χώρο μπροστά/δίπλα από το μεγάλο καρτελάκι, στα αριστερά του παιδιού), **ένα άλλο κομματάκι κου-.** **Φτιάξαμε μια καινούργια λέξη.**
- Επαναλαμβάνουμε: **Εδώ λέει φέτα, θάζουμε μπροστά κου-** (τοποθετώντας ταυτόχρονα το μικρό καρτελάκι) **και γίνεται;** (παύση)
- Αν δεν τη βρει, τη λέμε εμείς απομονώνοντας την αρχική συλλαβή: **κου - φέτα, δηλαδή κουφέτα.**
- Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με το β' παράδειγμα (χέρι / μαχαίρι): **Ας δοκιμάσουμε μία ακόμη λέξη. Τώρα εδώ λέει χέρι. Βάζουμε μπροστά μα-** (τοποθετώντας ταυτόχρονα το μικρό καρτελάκι) **και γίνεται;** (παύση)
- Αν δεν το βρει, το λέμε εμείς: **μα - χείρι, δηλαδή μαχαίρι.**
- Σε περίπτωση σωστής απάντησης επιβεβαιώνουμε την επιλογή του με τον ίδιο τρόπο, λέγοντας, π.χ.: **Μπράβο! Εδώ λέει χέρι, θάζουμε μπροστά μα-, και γίνεται μαχαίρι.**

Ερωτήματα:

Τώρα, θα πω λέξεις. Εσύ θα θάζεις μπροστά το κομματάκι που θ' ακούς και θα θρίσκεις την καινούργια λέξη.

- | | | | |
|--------------------------|--------|---------------------------|----------|
| 1. ράβει → καράθι | ράβει, | θάζω μπροστά κα- , | γίνεται; |
| 2. μήλα → καμήλα | μήλα, | θάζω μπροστά κα- , | γίνεται; |
| 3. μόνη → λεμόνι | μόνη, | θάζω μπροστά λε- , | γίνεται; |
| 4. πόνυ → πεπόνι | πόνυ, | θάζω μπροστά πε- , | γίνεται; |

Βαθμολόγηση:

Κυκλώνουμε στο φυλλάδιο απαντήσεων 1: σωστό
0: λάθος

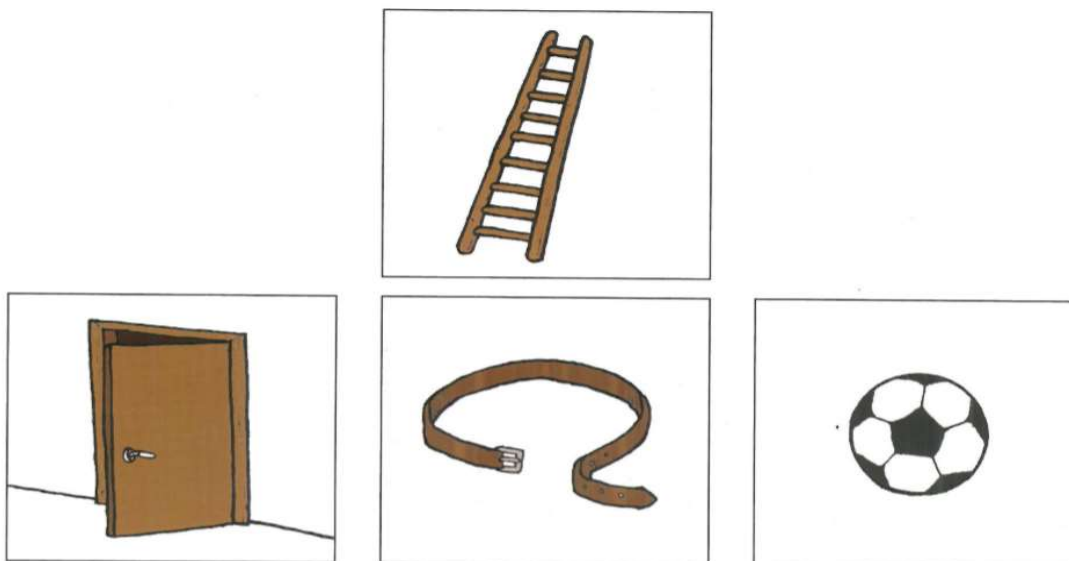
Δε λαμβάνονται υπ' όψιν αρθρωτικά/φωνολογικά λάθη.

Για περισσότερες πληροφορίες ως προς τους κανόνες βαθμολόγησης δες κεφάλαιο 4 στον Οδηγό Εξεταστή.

Παρατηρήσεις: Οπτικοποιούμε και στα ερωτήματα.

P-ΕΧΕΛΣ ΠΙΜΑ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΧΩΡΙΣ ΕΝΔΕΙΞΗ ΜΕ ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ

Παράδειγμα (α)



Διάγραμμα 2: Φωτογραφίες από το ΜέταΦΩΝ τεστ για μία από τις υποδοκιμασίες Συλλαβής.

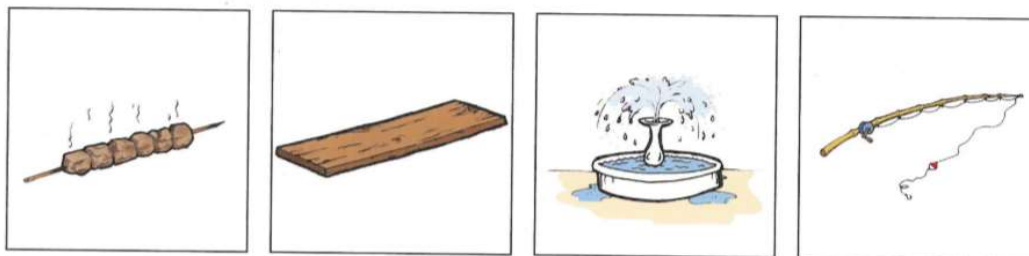
ΑΦ-ΔΔ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ

Παράδειγμα: σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι, **καλάμι**

- Ονομάζουμε τις εικόνες του παραδείγματος: σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι, **καλάμι** και λέμε: Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από την ίδια φωνούλα, εκτός από μία. Βρες ποια δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα: σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι, **καλάμι**;
- Αν αποτύχει, λέμε μια-μια τις λέξεις ζητώντας να βρει και να πει το αρχικό φώνημα:
σουβλάκι: από ποια φωνούλα αρχίζει;
σανίδα: από ποια φωνούλα αρχίζει;
σιντριβάνι: από ποια φωνούλα αρχίζει;
καλάμι: από ποια φωνούλα αρχίζει;
Ποια δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα;
- Αν δεν τη βρει, λέμε εμείς το αρχικό φώνημα και ζητάμε να βρει τη λέξη που διαφέρει:
σουβλάκι, αρχίζει από /s/,
σανίδα, αρχίζει από /s/,
σιντριβάνι, αρχίζει από /s/,
καλάμι, αρχίζει από /k/.
Ποια δεν ταιριάζει με τις άλλες;
- Αν πάλι δεν τη βρει, λέμε: όλες αρχίζουν από /s/ (κοινό φώνημα) εκτός από μία.
Ποια δεν αρχίζει από /s/;
- Αν πάλι δεν τη βρει, λέμε: Το **καλάμι** δεν ταιριάζει επειδή δεν αρχίζει από /s/, αρχίζει από /k/.
- Σε περίπτωση σωστής απάντησης επιβεβαιώνουμε την επιλογή του με τον ίδιο τρόπο:
Μπράβο! Το **καλάμι** δεν ταιριάζει επειδή αρχίζει από /k/.
Ενώ σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι αρχίζουν από /s/.

ΑΦ-ΔΔ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ

Παράδειγμα



Διάγραμμα 3: Φωτογραφίες από το ΜέταΦΩΝ τεστ για μία από τις υποδοκιμασίες Φωνήματος.

3.3 Πίνακες

Πίνακας 1: Παρουσίαση Μέσου Όρου και Τυπικής Απόκλισης κάθε υποδοκιμασίας, σύμφωνα με τις αποδόσεις των παιδιών.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΙΜΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ			ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ		
Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο	<u>Διάκριση Διαφορετικού</u>	<u>Προσθήκη</u>	<u>Απαλοιφή</u>	<u>Αντικατάσταση</u>
M.O 3.57	M.O 4	M.O 3.57	M.O 3.42	M.O 3.42	M.O 3.71	M.O 2.57
T.A 0.78	T.A 0	T.A 0.53	T.A 0.78	T.A 0.78	T.A 0.48	T.A 1.39

ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ				
Εντοπισμός με <u>φωνημική</u> ένδειξη	Εντοπισμός με <u>φωνημική</u> ένδειξη και λέξη στόχο	<u>Απομόνωση</u>	Εντοπισμός χωρίς <u>φωνημική</u> ένδειξη και λέξη στόχο	<u>Διάκριση Διαφορετικού</u>
M.O 4	M.O 3.71	M.O 6.42	M.O 3.42	M.O 3.42
T.A 0	T.A 0.75	T.A 0.97	T.A 0.53	T.A 0.78

ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ	
<u>Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα</u>	<u>Προσθήκη</u>	<u>Απαλοιφή</u>
M.O 4.14	M.O 3.28	M.O 2.42
T.A 1.67	T.A 0.48	T.A 0.97

Πίνακας 2: Παρουσίαση Ποσοστού για κάθε υποδοκιμασία, σύμφωνα με τις αποδόσεις των παιδιών.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΙΜΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ			ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ		
Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο	<u>Διάκριση Διαφορετικού</u>	<u>Προσθήκη</u>	<u>Απαλοιφή</u>	<u>Αντικατάσταση</u>
Ποσοστό 71%	Ποσοστό 100%	Ποσοστό 89%	Ποσοστό 86%	Ποσοστό 86%	Ποσοστό 93%	Ποσοστό 64%

ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ				
Εντοπισμός με <u>φωνημική</u> ένδειξη	Εντοπισμός με <u>φωνημική</u> ένδειξη και λέξη στόχο	<u>Απομόνωση</u>	Εντοπισμός χωρίς <u>φωνημική</u> ένδειξη και λέξη στόχο	<u>Διάκριση Διαφορετικού</u>
Ποσοστό 100%	Ποσοστό 93%	Ποσοστό 80%	Ποσοστό 86%	Ποσοστό 86%

ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ	
<u>Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα</u>	<u>Προσθήκη</u>	<u>Απαλοιφή</u>
Ποσοστό 69%	Ποσοστό 82%	Ποσοστό 61%

3.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων - Διαγράμματα

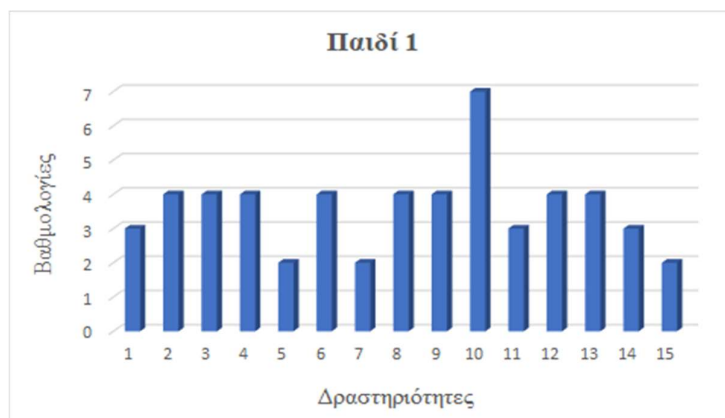
Παιδί 1:

Το πρώτο παιδί είναι 6;9 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ, νοητικά, το παιδί είναι λίγο πιο ανώριμο από το τυπικό, καθώς σκόραρε 16/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 55/ 67. Σύμφωνα με την Κλίμακα του δοκιμίου εμπίπτει στο πορτοκαλί προφίλ, που υποδηλώνει οριακά επαρκή επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: στον εντοπισμό χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 3/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 2/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 2/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 7/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 4/6.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):

- Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
- Στην απαλοιφή σκόραρε 2/4.



Διάγραμμα 4: Η επίδοση του Παιδιού 1 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

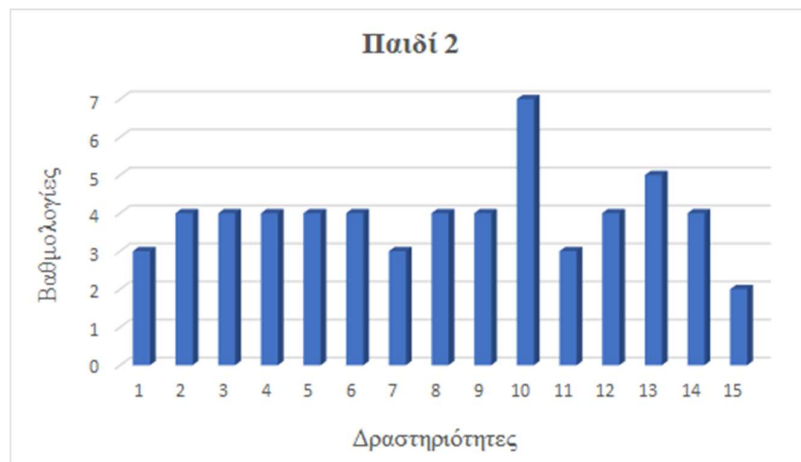
Παιδί 2:

Το δεύτερο παιδί είναι 7;2 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ ο δείκτης νοημοσύνης του, εμπίπτει στις τυπικές βαθμολογίες, καθώς σκόραρε 23/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 59/ 67. Βάσει της Κλίμακας του δοκιμίου εμπίπτει στο πράσινο προφίλ, που υποδηλώνει φυσιολογική επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 3/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 3/4.

- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 7/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στην διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 5/6.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 2/4.



Διάγραμμα 5: Η επίδοση του Παιδιού 2 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

Παιδί 3:

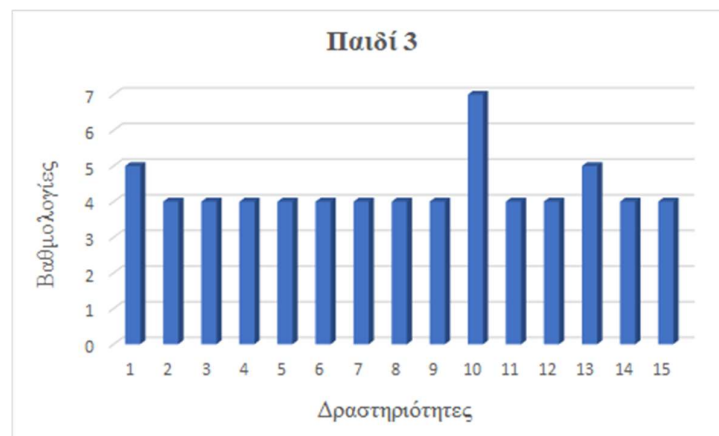
Το τρίτο παιδί είναι 6;4 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ ο δείκτης νοημοσύνης του, εμπίπτει στις τυπικές βαθμολογίες, καθώς σκόραρε 21/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 65/ 67.

Βάσει της Κλίμακας του δοκιμίου εμπίπτει στο πράσινο προφίλ, που υποδηλώνει φυσιολογική επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 5/5.

- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 7/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 5/6.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.



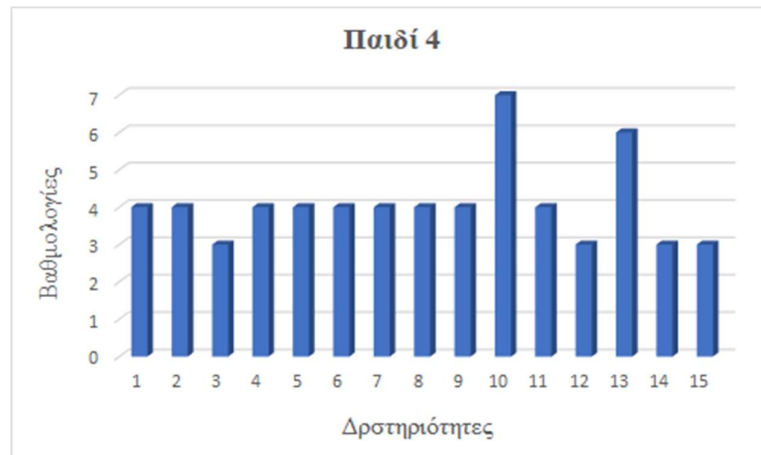
Διάγραμμα 6: Η επίδοση του Παιδιού 3 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

Παιδί 4:

Το τέταρτο παιδί είναι 6;8 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ, νοητικά, το παιδί είναι ελαφρώς πιο ανώριμο από το τυπικό, καθώς σκόραρε 18/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 61/ 67. Σύμφωνα με την Κλίμακα του δοκιμίου εμπίπτει στο πράσινο προφίλ, που υποδηλώνει φυσιολογική επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 4/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 7/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 3/4.
- Στην Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 6/6.
- Στην Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 3/4.



Διάγραμμα 7: Η επίδοση του Παιδιού 4 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

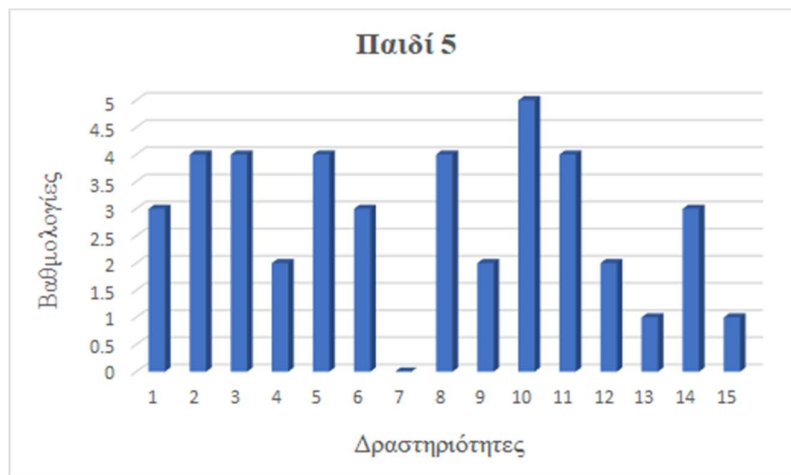
Παιδί 5:

Το πέμπτο παιδί είναι 8;2 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ, νοητικά, το παιδί είναι λίγο πιο κάτω από τον τυπικό για την ηλικία του βαθμό, καθώς σκόραρε 22/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 42/ 67. Σύμφωνα με την Κλίμακα του δοκιμίου εμπίπτει στο κόκκινο προφίλ, που υποδηλώνει ανεπαρκή επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: στον εντοπισμό χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 3/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 2/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 4/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 3/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 0/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.

- Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 2/4.
- Στην απομόνωση σκόραρε 5/8.
- Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
- Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 2/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 1/6.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
- Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
- Στην απαλοιφή σκόραρε 1/4.



Διάγραμμα 8: Η επίδοση του Παιδιού 5 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

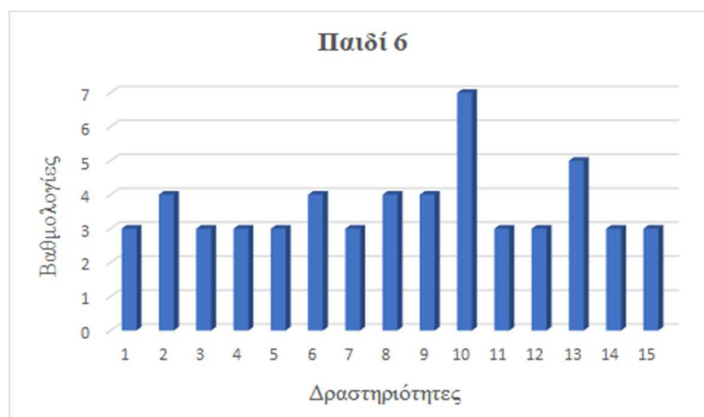
Παιδί 6:

Το έκτο παιδί είναι 6;5 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ, νοητικά, το παιδί συνάδει με τη χρονολογική του ηλικία, καθώς σκόραρε 18/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 55/ 67. Σύμφωνα με την Κλίμακα του δοκιμίου εμπίπτει στο πορτοκαλί προφίλ, που υποδηλώνει οριακά επαρκής επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: στον εντοπισμό χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 3/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
- Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.

- Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
- Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 3/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 4/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 3/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 7/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 3/4.
- Στην Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 5/6.
- Στην Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 3/4.



Διάγραμμα 9: Η επίδοση του Παιδιού 6 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

Παιδί 7:

Το έβδομο παιδί είναι 6;6 ετών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από το Ravens τεστ, νοητικά, το παιδί είναι ελαφρώς πιο ανώριμο από το τυπικό, καθώς σκόραρε 19/36. Ο συνολικός βαθμός που σημείωσε στο ΜέταΦΩΝ τεστ είναι 50/ 67. Σύμφωνα με την Κλίμακα του δοκιμίου εμπίπτει στο κόκκινο προφίλ, που υποδηλώνει ανεπαρκή επίδοση.

Παίρνοντας τις δοκιμασίες με τη σειρά:

- Κλίμακα Ρίμα: στον εντοπισμό χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο σημείωσε 4/5.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 3/4.
- Κλίμακα Συλλαβή (Αρχική Συλλαβή: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 3/4.
 - Στην αντικατάσταση σκόραρε 2/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Εντοπισμός/ Αναγνώριση):
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη σκόραρε 4/4.
 - Στον εντοπισμό με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 4/4.
 - Στην απομόνωση σκόραρε 5/8.
 - Στον εντοπισμό χωρίς φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο σκόραρε 3/4.
 - Στη διάκριση διαφορετικού σκόραρε 4/4.
- Κλίμακα Φώνημα (Κατάτμηση Λέξεων σε φωνήματα) σκόραρε 3/6.
- Κλίμακα Φώνημα (Αρχικό Φώνημα: Χειρισμός):
 - Στην προσθήκη σκόραρε 3/4.
 - Στην απαλοιφή σκόραρε 2/4.



Διάγραμμα 10: Η επίδοση του Παιδιού 7 στις δεκαπέντε υποδοκιμασίες του ΜέταΦΩΝ τεστ.

3.5 Σύγκριση με Αθηνά τεστ - Διάκριση φθόγγων

Τα αποτελέσματα των παιδιών στο ΜέταΦΩΝ τεστ συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματά που σημείωσαν στην Κλίμακα του Αθηνά τεστ «Διάκριση φθόγγων». Το κριτήριο με το οποίο επιλέχθηκε να συγκριθούν τα αποτελέσματα με το συγκεκριμένο δοκίμιο είναι ότι, και τα δύο δοκίμια σχετίζονται με τη φωνολογία.

Το παιδί 1, ηλικίας 6;9 ετών σημείωσε βαθμολογία 15/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ως φυσιολογική βαθμολογία που υπόκειται στα πλαίσια του τυπικού αναπτυξιακού ηλικίου. Αντιθέτως, στο ΜέταΦΩΝ τεστ το παιδί 1 κατετάχθη στην οριακά επαρκή επίδοση. Επίσης, όπως φάνηκε στο Ravens τεστ, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου παιδιού ήταν λίγο πιο κάτω από τον μέσο όρο.

Το παιδί 2, ηλικίας 7;2 ετών σημείωσε βαθμολογία 20/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο αυτού του παιδιού είναι φυσιολογικό και μάλιστα λίγο πιο πάνω από την χρονική του ηλικία. Σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα συνάδουν στο ΜέταΦΩΝ και στο Ravens τεστ, ότι δηλαδή, η επίδοση του παιδιού εμπίπτει στα φυσιολογικά για την ηλικία του επίπεδα.

Το παιδί 3, ηλικίας 6;4 ετών σημείωσε βαθμολογία 16/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο αυτού του παιδιού είναι φυσιολογικό και μάλιστα αρκετά πιο πάνω από την χρονική του ηλικία.

Το παιδί 4, ηλικίας 6;8 ετών σημείωσε βαθμολογία 26/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο, όχι μόνο δεν εμπίπτει στο φυσιολογικό επίπεδο, αλλά πολύ πιο πάνω από την χρονική του ηλικία. Στο

ΜέταΦΩΝ τεστ, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε εμπίπτει στο φυσιολογικό επίπεδο.

Το παιδί 5, ηλικίας 8;2 ετών σημείωσε βαθμολογία 19/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο είναι πολύ χαμηλότερο από την χρονική του ηλικία. Στο ΜέταΦΩΝ τεστ, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε εμπίπτει σε ανεπαρκή επίδοση. Να σημειωθεί πως, βάσει της Κλίμακας του Ravens τεστ η επίδοση του είναι χαμηλότερη του μέσου όρου.

Το παιδί 6, ηλικίας 6;5 ετών σημείωσε βαθμολογία 16/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο είναι αρκετά υψηλότερο από την χρονική του ηλικία. Στο ΜέταΦΩΝ τεστ, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε εμπίπτει σε οριακά ανεπαρκή επίδοση.

Το παιδί 7, ηλικίας 6;6 ετών σημείωσε βαθμολογία 19/32. Σύμφωνα με την Κλίμακα του Αθηνά τεστ, αυτό ερμηνεύεται ότι, το αναπτυξιακό ηλικίο είναι αρκετά υψηλότερο από την χρονική του ηλικία. Στο ΜέταΦΩΝ τεστ, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσε εμπίπτει σε ανεπαρκή επίδοση. Τέλος, βάσει της Κλίμακας του Ravens τεστ η επίδοση του είναι ελαφρώς χαμηλότερη με την επίδοση του μέσου όρου.

3.6 Εισηγήσεις

Μέσα από την επαφή με τα παιδιά κατά τη διάρκεια χορήγησης του εργαλείου και σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαφάνηκε η ανάγκη για περισσότερη εξάσκηση των παιδιών με δραστηριότητες ΦΕ. Ως εκ τούτου, γίνεται η εισήγηση για περισσότερη προετοιμασία των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η ευθύνη όμως, έγκειται στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι λογοθεραπευτές, ως μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού των Σχολείων, μπορούν να ετοιμάσουν υλικό και να προμηθεύσουν τους εκπαιδευτικούς για χρήση στη γενική τάξη, καθώς αυτοί είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών. Επομένως, πρώτο μέλημα είναι η συνειδητοποίηση από τους αρμόδιους, για τη σημασία και τη σπουδαιότητα που έχει η Φ.Ε στα παιδιά και τα οφέλη που θα αποκομίσουν με την εξάσκηση αυτής της δεξιότητας. Εισηγούμαστε να ενταχθούν στο Αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες δομημένες με τρόπο, που να καλλιεργούν τις δεξιότητες

Φ.Ε. Με τον τρόπο αυτό, θα έχουμε εξασφαλίσει την επιτυχή πρόσβαση του παιδιού στην πρώτη γραφή και ανάγνωση.

3.6.1 Εισηγήσεις που προέκυψαν από τη χορήγηση του εργαλείου - Τροποποιήσεις Βραχείας χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ στην Κυπριακή Διάλεκτο

Η συγκεκριμένη μελέτη, όπως προαναφέρθηκε, θα εστιαστεί στη Βραχεία χορήγηση του ΜέταΦΩΝ τεστ. Επομένως, λόγω έλλειψης σταθμισμένων εργαλείων στα Κυπριακά, προτείνονται ορισμένες τροποποιήσεις, οι οποίες θα καθιστούν τη Βραχεία χορήγησή του, κατάλληλο εργαλείο προς τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που είναι ομιλητές της Κυπριακής διαλέκτου, έτσι ώστε, τα αποτελέσματα που θα λαμβάνουν οι εξεταστές να είναι πιο αντιπροσωπευτικά της πραγματικής εικόνας του παιδιού.

Στην Κλίμακα *Ρίμα – Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο*, στο δεύτερο ερώτημα προτείνεται να αντικατασταθεί η λέξη στόχος: /'γομα/ (σβηστήρι στα Κυπριακά), καθώς στην Κύπρο έχει άλλη σημασία. Για τον λόγο αυτό, προτείνονται δύο λύσεις:

1. Αντικατάσταση εικόνας (σβηστήρι) με εικόνα που θα αντιπροσωπεύει την σημασία που αποδίδεται στην Κύπρο.
2. Αντικατάσταση λέξης /'γομα/ με τη λέξη /'soma/ ή /'χομα/ (που ίσως είναι πιο εύκολη η απεικόνιση της). Επιλέχθηκε αυτή η λέξη, καθώς ομοιοκαταληκτεί στο τέλος όπως η λέξη /'γομα/, είναι δισύλλαβη και απλή.

Στην Κλίμακα *Αρχική Συλλαβή - Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο*, στο πρώτο ερώτημα, προτείνεται να αντικατασταθεί η λέξη /'χαρακας/ με τη λέξη /'ρίγα/, καθώς στην Κύπρο δεν χρησιμοποιείται η λέξη /'χαρακας/. Η αντικατάσταση της λέξης δεν επηρεάζει την απάντηση του παιδιού, αφού δεν αποτελεί την λέξη στόχο σε αυτό το ερώτημα.

Στην Κλίμακα *Αρχική Συλλαβή (Χειρισμός), Αντικατάσταση*, στο πρώτο παράδειγμα, προτείνεται η λέξη /mo'ce^ha/ να λειτουργήσει ως αιτούμενο. Με αυτό τον τρόπο, ο εξεταστής θα έχει την ευκαιρία να εξηγήσει στο παιδί, ότι η λέξη /mo'ce^ha/ σημαίνει /χα'λι/ και ως ζητούμενες λέξεις να είναι /za'ce^ha/, /pa'ce^ha/, /lu'ce^ha/ και /ra'ce^ha/. Επιπρόσθετα, προτείνεται να αφαιρεθεί το ζευγάρι /fa'راسي/ - /ce'راسي/, καθώς η λέξη /fa'راسي/ δεν χρησιμοποιείται στη Κύπρο και η λέξη /ce'راسي/ προφέρεται /ce'razi/. Στη

θέση αυτού του ζευγαριού εισηγείται να προστεθεί το ζευγάρι /le'moni/ - /ti'moni /, που είναι επίσης τρισύλλαβες λέξεις και απλές, για να τις κατανοεί με ευκολία το παιδί.

Στην Κλίμακα *Αρχικό Φώνημα - Καρτέλες ευαισθητοποίησης*, στο παράδειγμα 2γ προτείνονται δύο λύσεις:

1. Αντικατάσταση εικόνας της λέξης /'ɣoma/ (σβηστήρι) με εικόνα που θα απεικονίζει τη σημασία που αποδίδεται στην Κύπρο.
2. Τροποποίηση ερώτησης από εξεταστή. Αντί να ρωτήσει “Ποια αρχίζει από /ɣ/;” να ρωτήσει “Ποια αρχίζει από /m/; Επιλέχθηκε το φώνημα /m/, καθώς δεν ερωτάται έπειτα.

Στην ίδια Κλίμακα, στο παράδειγμα 3β η λέξη /pa'tini/ να αντικατασταθεί με τη λέξη /ri'tuni/. Και οι δύο λέξεις αρχίζουν από το φώνημα /r/ και είναι τρισύλλαβες.

Στην Κλίμακα *Αρχικό Φώνημα - Εντοπισμός με Φωνημική Ένδειξη* στο τέταρτο ερώτημα προτείνεται η λέξη /'ɣarakas/ να αντικατασταθεί με τη λέξη /'tiɣa/ για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω. Η αντικατάσταση της λέξης δεν επηρεάζει την απάντηση του παιδιού, αφού δεν αποτελεί την λέξη στόχο σε αυτό το ερώτημα.

4 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω, η ΦΕ επιτελεί ένα πολύ σημαντικό ρόλο για την κατάκτηση των δεξιοτήτων, που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει επιτυχώς τις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Συνάμα, αποτελεί ένα αξιόπιστο προάγγελο, που θα φανερώσει μελλοντικές αδυναμίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σχετικές με την εν λόγω μεταγλωσσική δεξιότητα. Επομένως, είναι εκ των ουκ άνευ, να πραγματοποιείται αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με έγκυρα και προσαρμοσμένα στον τυπικό πληθυσμό εργαλεία για την διάγνωση και συνεπώς, την πρόληψη πιθανών δυσκολιών. Για την αποφυγή τέτοιων δυσκολιών, είναι απαραίτητη η συνεχής τριβή με δραστηριότητες που θα παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκτίθενται συνεχώς στις λέξεις και μέσα από αυτή την επανάληψη να αποθηκεύεται η μορφή των γραμμάτων στο νοητικό τους λεξικό.

Διαπιστώνοντας λοιπόν τη σημαντικότητα της ΦΕ είναι απαραίτητη η έγκαιρη, αλλά και έγκυρη αξιολόγησή της στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα, σύμφωνα με τις διαλεκτικές διαφορές που υπάρχουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, όπως είναι ο πληθυσμός της Κύπρου, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την Κυπριακή διάλεκτο στο σπίτι και με την Τυπική Ελληνική γλώσσα στο Σχολείο, στόχος της εν λόγω εργασίας αποτελεί η δημιουργία νορμών, βασισμένων στο ΜέταΦΩΝ τεστ, που να είναι προσαρμοσμένες στα Κυπριόπουλα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Παράλληλα, στόχος της εργασίας είναι να παρέχει εισηγήσεις, ως προς τις τροποποιήσεις που χρήζει το συγκεκριμένο εργαλείο, ώστε τα αποτελέσματά του, να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά με το προφίλ των παιδιών στην Κύπρο.

Βάσει των αξιολογήσεων που έγιναν υπό το πλαίσιο της έρευνας, έχουμε δημιουργήσει νόρμες, που βασίζονται στην ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά. Νόρμες, που όπως έχουμε αναφέρει πιο πάνω, είναι βασισμένες στον Κυπριακό παιδικό πληθυσμό. Οι νόρμες αυτές, παρατίθενται στους πίνακες, στο μέρος όπου βρίσκονται τα Αποτελέσματα. Εκεί, φανερώνεται ξεχωριστά για κάθε υποδοκιμασία της Βραχείας χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ, ο Μέσος Όρος, η Τυπική Απόκλιση και το ποσοστό επιτυχίας της κάθε υποδοκιμασίας. Βάσει αυτών των πινάκων, δίνεται η ευκαιρία σε όποιον εξεταστή θελήσει, να ανατρέξει και να συγκρίνει τα αποτελέσματα του παιδιού που εξετάζει σύμφωνα με τον Μέσο Όρο. Έτσι, θα μπορεί να κρίνει, αν η βαθμολογία που σημείωσε το παιδί είναι στα πλαίσια του φυσιολογικού ή όχι, και πόσες τυπικές

αποκλίσεις απέχει από τον Μέσο όρο. Επίσης, σχετικά με τον στόχο που αφορά την τροποποίηση της Βραχείας μορφής του ΜέταΦΩΝ τεστ, ο στόχος υλοποιήθηκε, αφού έγιναν συγκεκριμένες εισηγήσεις στα σημεία που χρήζουν μετατροπής. Οι εισηγήσεις είναι στοχευμένες στα σημεία όπου το λεξιλόγιο θεωρείται ακατάλληλο για τα Κυπριόπουλα παιδιά, καθώς δεν χρησιμοποιείται στην Κυπριακή διάλεκτο, και είναι επόμενο να φαντάζει άγνωστο. Αυτές οι μετατροπές επεξηγούνται αναλυτικότερα στο κομμάτι των εισηγήσεων. Δυστυχώς, δεν υπάρχει κάτι παρόμοιο στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ώστε να μπορούμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας μελέτης, οι δοκιμασίες που σχετίζονται με τις συλλαβές θεωρούνται ευκολότερες, εν αντιθέσει με τις δοκιμασίες που σχετίζονται με τα φωνήματα, όπου αποτελούν πιο αφηρημένες γλωσσικές μονάδες, για αυτό, θεωρούνται δυσκολότερες, καθώς χρειάζονται περισσότερη γνωστική προσπάθεια. Ωστόσο, μέσα από τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν μπορεί να βεβαιωθεί κάτι τέτοιο, αφού τα παιδιά που σημείωσαν μέτρια βαθμολογία είχαν μέτριο σκορ σε όλες τις υποδοκιμασίες και αντίστοιχα, τα παιδιά που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία, είχαν υψηλό βαθμό σε όλες τις υποδοκιμασίες. Εξαίρεση αποτελούν τα δύο παιδιά που σημείωσαν ανεπαρκή επίδοση στο ΜέταΦΩΝ τεστ, όπου φάνηκε να έχουν πιο χαμηλή βαθμολογία στις υποδοκιμασίες που σχετίζονται με τα φωνήματα, γεγονός που συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Επιπλέον, μέσα από τα αποτελέσματα, φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των τριών εργαλείων που εξετάστηκαν - ΜέταΦΩΝ τεστ, Διάκριση Φθόγγων (Κλίμακα του Αθηνά τεστ) και Ravens τεστ- καθώς υπήρχαν παιδιά που σε ένα τεστ σημείωσαν άριστη βαθμολογία, ενώ σε άλλο τεστ σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από τον Μ.Ο. Για παράδειγμα, το παιδί 1, στο ΜέταΦΩΝ και στο Ravens τεστ σκόραρε χαμηλότερη βαθμολογία από τον Μ.Ο. Εν αντιθέσει, στη Διάκριση Φθόγγων, η βαθμολογία του συνέπιπτε με αυτή του Μ.Ο. Επίσης, ασυμφωνία παρατηρείται και στις βαθμολογίες του παιδιού 4, όπου στη Διάκριση Φθόγγων σημείωσε πιο ψηλή βαθμολογία από τον Μ.Ο, στο ΜέταΦΩΝ τεστ η βαθμολογία του σύναδε με τον Μ.Ο, ενώ στο Ravens τεστ η βαθμολογία που σημείωσε ήταν χαμηλότερη με αυτή του Μ.Ο. Επιπλέον, το παιδί 6, στη Διάκριση Φθόγγων, σημείωσε πιο ψηλή βαθμολογία από τον Μ.Ο, στο ΜέταΦΩΝ τεστ η βαθμολογία του ήταν χαμηλότερη από τον Μ.Ο και στο

Ravens τεστ η βαθμολογία που σημείωσε ήταν στα πλαίσια του τυπικού. Τέλος, ασυμφωνία φαίνεται να υπάρχει και στο παιδί 7, καθώς σημείωσε υψηλότερη βαθμολογία από τον Μ.Ο στη Διάκριση Φθόγγων, στο ΜέταΦΩΝ τεστ η βαθμολογία του ήταν κάτω από τον Μ.Ο και στο Ravens τεστ σκόραρε ελαφρώς πιο κάτω από τον Μ.Ο.

Επομένως, φαίνεται ότι η επίδοση ενός παιδιού σε ένα τεστ, όπως είναι το ΜέταΦΩΝ, δεν συνεπάγει την ίδια «δυνατή» ή «αδύνατη» επίδοση σε ένα άλλο τεστ που βασίζεται επίσης στη φωνολογία, όπως είναι η Κλίμακα Διάκριση Φθόγγων από το Αθηνά τεστ. Σε όλες τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, όπου υπήρχε ασυμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων, υπήρχε συμφωνία στο γεγονός ότι, πάντα στη Διάκριση Φθόγγων η βαθμολογία που σημείωνε το παιδί ήταν πιο ψηλή από τη βαθμολογία που σημείωνε στο ΜέταΦΩΝ τεστ, δηλαδή, αν στη Διάκριση Φθόγγων η βαθμολογία ήταν ισοδύναμη με τον Μ.Ο, στο ΜέταΦΩΝ τεστ θα ήταν κάτω από τον Μ.Ο και αν η βαθμολογία στη Διάκριση Φθόγγων ήταν υψηλότερη από τον Μ.Ο, στο ΜέταΦΩΝ τεστ θα ήταν ισοδύναμη με τον Μ.Ο ή κάτω από αυτόν.

Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, το τεστ για τη Διάκριση Φθόγγων είναι πιο βατό για τα παιδιά, και ίσως αυτό να οφείλεται στη φύση του τεστ, καθώς είναι πιο σύντομο σε σύγκριση με το ΜέταΦΩΝ τεστ, που είναι χρονοβόρο. Επίσης, αυτό μπορεί να οφείλεται στις μειωμένες απαιτήσεις που έχει το ένα τεστ σε σχέση με το άλλο. Παραδείγματος χάρη, στη Διάκριση Φθόγγων, το μοναδικό καθήκον των παιδιών είναι να χαρακτηρίσουν αν οι δύο λέξεις που ακούνε από τον εξεταστή είναι ίδιες ή διαφορετικές. Αυτή είναι η μόνη δοκιμασία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Εντούτοις, στο ΜέταΦΩΝ τεστ, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να χειριστούν συλλαβές και φωνήματα, ερχόμενοι σε επαφή με δεκαπέντε υποδοκιμασίες, όπου σε κάθε υποδοκιμασία χρειάζεται να εκτελέσουν κάτι διαφορετικό.

Τέλος, αναφερόμενη και πάλι στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ των ερευνών που εξετάζουν κατά πόσο ο συνδυασμός μιας διάλεκτου μαζί με την Τυπική Γλώσσα της χώρας επιδρούν στην ΦΕ. Από τη μια πλευρά, φάνηκε ότι τα παιδιά που μιλούν μόνο την Τυπική γλώσσα σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά που μιλούν μια διάλεκτο και την τυπική γλώσσα και πολύ καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά που μιλούσαν δύο διαλέκτους σε συνδυασμό με την τυπική γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, φάνηκε ότι τα παιδιά που

μιλούν δύο διαλέκτους έχουν καλύτερα αποτελέσματα ΦΕ. Εντούτοις, οι δύο έρευνες συμφωνούν στο γεγονός ότι, οποιοδήποτε προτέρημα παρουσιάζουν τα παιδιά στη ΦΕ υποχωρεί μετά την έναρξη της σχολική εκπαίδευσης, κάτι το οποίο αποδεικνύει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις διαφορές που υπάρχουν σε μια διάλεκτο και στην Επίσημη/ Γραπτή γλώσσα. Το γεγονός όμως, ότι δεν υπάρχει κάποια σχετική έρευνα στην Κύπρο καθιστά το εκάστοτε θέμα ένα άγνωστο και καινοτόμο πεδίο έρευνας.

5 Συμπεράσματα

Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι, χρειάζεται να επαχθούν περισσότερες δραστηριότητες Φ.Ε στην προσχολική ηλικία, καθώς θεωρείται προϋπόθεση για την προανάγνωση. Εξαιτίας της διαφοροποίησης που υπάρχει μεταξύ των αποτελεσμάτων των παιδιών, ανάγεται η ανάγκη για εξατομίκευση της εκπαίδευσης στον εν λόγω τομέα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να υπάρχει μια εμπλουτισμένη δραστηριότητα που να αφορά τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Θέλοντας να φέρουμε εις πέρας τον σκοπό της παρούσας έρευνας, που δεν είναι άλλος από το να περιγράψει τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, να θέσει τις βάσεις για ανάπτυξη των νορμών του ΜέταΦΩΝ τεστ για τα Κυπριόπουλα και να παρέχει τροποποιήσεις, στα σημεία που θεωρούνται αναγκαίες στη Βραχεία μορφή του ΜέταΦΩΝ τεστ, ώστε τα αποτελέσματά του να είναι αντιπροσωπευτικά στον Κυπριακό πληθυσμό, ήρθαμε αντιμέτωποι με ορισμένες δυσκολίες.

Από τη μια πλευρά, κάποιες από αυτές τις δυσκολίες θα μπορούσαν να αποφευχθούν με περισσότερη οργάνωση και μελέτη εκ μέρους μας. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν απρόβλεπτες δυσκολίες, όπου η επίλυσή τους δεν ήταν στο χέρι μας. Τέτοιοι περιορισμοί ήταν η έλλειψη χρόνου που επιτρεπόταν από το σχολείο να πάρουμε τα παιδιά από την τάξη, για να τους χορηγήσουμε τα εργαλεία, αφού, μόνο από δευτερεύοντα μαθήματα είχαμε το δικαίωμα να τους πάρουμε. Στην έλλειψη χρόνου συνέτειναν και άλλοι παράγοντες, όπως οι εκδρομές, οι γιορτές και οι εκδηλώσεις που προκύπταν. Εκτός αυτού, μια άλλη δυσκολία που συναντήσαμε, ήταν η έλλειψη διαθέσιμων χώρων για τη χορήγηση των εργαλείων, καθώς κάποιες φορές δεν υπήρχε άδειο δωμάτιο στον σχολικό χώρο, για να γίνει η αξιολόγηση.

Πέρα όμως από το πρακτικό μέρος της εργασίας, συναντήσαμε δυσκολίες και στο θεωρητικό μέρος, καθώς, λόγω Κοροναϊού, απαγορευόταν η πρόσβαση στα γραφεία της Κλινικής του Πανεπιστημίου. Αυτό, δυσκόλεψε την κατάσταση, καθώς στα γραφεία βρίσκονταν καταχωρημένα τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των παιδιών. Επιπλέον, δεν επιτρεπόταν η επίσκεψη στην Πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη για άμεση πρόσβαση στα βιβλία. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια από το Πανεπιστήμιο για παροχή πρόσβασης σε όλα τα βιβλία και άρθρα που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη, μέσω

διαδικτυακής πλατφόρμας. Είναι σημαντικό να αναφέρονται οι περιορισμοί, για αποφυγή τους σε μελλοντικές έρευνες.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον σε μελλοντικές εργασίες, οι ερευνητές να πάρουν τις εισηγήσεις που κάναμε για τις τροποποιήσεις που χρειάζονται να γίνουν στη Βραχεία μορφή του ΜέταΦΩΝ τεστ και να τις υλοποιήσουν. Έπειτα, μπορούν να χορηγήσουν το τροποποιημένο εργαλείο σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, να συγκρίνουν τον Μέσο όρο από τις αποδόσεις τους με τον Μέσο όρο που βρήκαμε εμείς, που χορηγήσαμε το μη τροποποιημένο εργαλείο. Ακολούθως, θα ήταν ενδιαφέρον να δημιουργηθούν νόρμες βασισμένες στο προσαρμοσμένο στην κυπριακή διάλεκτο εργαλείο. Τέλος, εισηγούμαστε να εξεταστούν περισσότερα παιδιά, ώστε να μπορεί να λεχθεί με σιγουριά, αν οι υποδοκιμασίες φωνημάτων δυσκολεύουν περισσότερο τα παιδιά ή όχι.

Μέσα από την έρευνα προέκυψε τα εξής ερώτημα:

- Άραγε ο Μέσος όρος στις υποδοκιμασίες θα ήταν υψηλότερος αν τα παιδιά αξιολογούνταν με τις αλλαγές που προτείνουμε να γίνουν στη Βραχεία μορφή του ΜέταΦΩΝ τεστ;

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Φτάνοντας στο τέλος, εύχομαι όλοι οι αναγνώστες της εργασίας να έχετε διαπιστώσει τη σημαντικότητα που κατέχει η Φωνολογική Ενημερότητα στη ζωή των παιδιών και τη σπουδαιότητα της συνεχούς εξάσκησης και τριβής με δραστηριότητες που την ενδυναμώνουν.

Η προετοιμασία των παιδιών για το Δημοτικό είναι εξαιρετικά σημαντική διαδικασία. Τα παιδιά πηγαίνοντας στην πρώτη τάξη, κάνουν ένα μεγάλο άλμα και έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωπα με τον γραμματισμό. Σκοπός όλων - γονέων και εκπαιδευτικών - είναι αυτή η μετάβαση να γίνει όσο πιο ομαλά μπορεί. Επομένως, τα θεμέλια που θα θέσουν τα παιδιά για να αρχίσουν να κτίζουν τις γνώσεις τους είναι πολύ σημαντικά, καθώς θα αισθανθούν αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους, που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μέσα από αυτή τη μελέτη, γίνεται ένα βήμα για τον κλάδο της Λογοπαθολογίας στην Κύπρο, προς τη δημιουργία προσαρμοσμένων εργαλείων στην Κυπριακή διάλεκτο. Δημιουργήθηκαν νόρμες προσαρμοσμένες στα Κυπριακά, κάτι το οποίο δεν υπήρχε μέχρι τώρα, με αποτέλεσμα, τα δεδομένα που λάμβαναν οι εξεταστές από τα παιδιά να μην ερμηνεύονταν αντικειμενικά. Τέλος, παρουσιάστηκαν εισηγήσεις για το ΜέταΦΩΝ τεστ, και οι λόγοι που είναι σημαντικό αυτές οι εισηγήσεις να γίνουν πράξεις. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαν να τροποποιηθούν διάφορα δοκίμια, ώστε να προσαρμοστούν στον Κυπριακό πληθυσμό.

Κλείνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι, η Φωνολογική Ενημερότητα αποτελεί μια ικανότητα, που μπορεί να εξασκηθεί μέσα από πολλούς και διαφορετικούς παιγνιδιώδεις τρόπους. Με τη σωστή καθοδήγηση και το κατάλληλο υλικό, τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν σημαντικές γνώσεις, που θα φανούν εξαιρετικά χρήσιμες στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Το πιο συναρπαστικό, είναι ότι οι γνώσεις αυτές μπορούν να κερηθούν από τα παιδιά, μέσω διασκέδασης και παιγνιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Barker, T. A., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1992). The Role of Orthographic Processing Skills on Five Different Reading Tasks. *Reading Research Quarterly*, 27(4), 334. <https://doi.org/10.2307/747673>
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2016). Academic Language in Early Childhood Classrooms. *Reading Teacher*, 70(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1463>
- Barron, R. W. (1991). Proto-literacy, literacy and the acquisition of phonological awareness. *Learning and Individual Differences*, 3(3), 243–255. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(91\)90010-X](https://doi.org/10.1016/1041-6080(91)90010-X)
- Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development Author (s): Sandra Ben-Zeev Published by : Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/1128353> Accessed : 31-07-2. *Child Development*, 48(3), 1009–1018.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness Author (s): Ellen Bialystok Published by : Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development Stable URL : <https://www.jstor.org/stable/1130604> REFERENCES Linked references are available on JST. *Child Development*, 57(2), 498–510.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27–44. <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Fletcher, J. M., Carlson, C. D., Ortiz, A., Carlo, M., & Francis, D. J. (2006). Bilingual phonological awareness: Multilevel construct validation among Spanish-speaking kindergarteners in transitional bilingual education classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 170–181. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.170>
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61–68.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1995.tb00664.x>

- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 55, pp. 1–30.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>
- Cassady, J. C., & Smith, L. L. (2004). Acquisition of blending skills: Comparisons among body-coda, onset-rime, and phoneme blending tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 261–272. <https://doi.org/10.1080/02702710490512307>
- Chen, S., Li, R., Li, G., Wang, Y., & Wu, L. (2013). The effect of dialect experience on Chinese children's Mandarin phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(8), 1317–1335. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9420-5>
- Chen, X., Anderson, R. C., Li, W., Hao, M., Wu, X., & Shu, H. (2004). Phonological Awareness of Bilingual and Monolingual Chinese Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 142–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.142>
- Conrad, N. J., Harris, N., & Williams, J. (2013). Individual differences in children's literacy development: The contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing*, 26(8), 1223–1239. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9415-2>
- Cutting, L. E., & Denckla, M. B. (2001). The relationship of rapid serial naming and word reading in normally developing readers: An exploratory model. *Reading and Writing*, 14(7–8), 673–705. <https://doi.org/10.1023/A:1012047622541>
- Edwards, D., & Christophersen, H. (1988). Bilingualism, literacy and meta-linguistic awareness in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(3), 235–244. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1988.tb01097.x>
- Fletcher-Flinn, C. M., & Thompson, G. B. (2004). A mechanism of implicit lexicalized phonological recoding used concurrently with underdeveloped explicit letter-sound skills in both precocious and normal reading development. *Cognition*, 90(3), 303–335. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00162-8)
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1), 1–56.

[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90030-N](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90030-N)

Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, *9*(2), 141–162. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006780>

Goswami, U., Ziegler, J. C., & Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, *92*(4), 345–365. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.002>

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, *7*(2), 171–188. <https://doi.org/10.1007/BF01027184>

Holland, J., McIntosh, D., & Huffman, L. (2004). *The role of phonological awareness, rapid automatized naming, and orthographic processing in word reading*.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 252–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>

Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>

Linebarger, D. L. (2001). Book Review: *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. D. K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), Baltimore: Brookes, 2001, 409 pp., paperback, \$29.95. In *Topics in Early Childhood Special Education* (Vol. 21). <https://doi.org/10.1177/027112140102100308>

Loveall, S. J., Channell, M. M., Phillips, B. A., & Conners, F. A. (2013). Phonological recoding, rapid automatized naming, and orthographic knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, *116*(3), 738–746. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.009>

- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language, 37*(5), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Niklas, F., Tayler, C., & Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research, 71*, 75–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.001>
- Oudeans, S. M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly, 26*(4), 258–280. <https://doi.org/10.2307/1593638>
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie Und Padagogische Psychologie, 47*(3), 123–138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing, 1*(1), 73–86. <https://doi.org/10.1007/BF00178839>
- 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. (2002). Parental Involvement in the Development of

Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Clinical Pharmacokinetics*, 36(SUPPL. 1), 21–31. <https://doi.org/10.2165/00003088-199936001-00003>

Smith, C. L., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(3), 449–468. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90071-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90071-6)

Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221>

Theodorou, E., Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2016). Diagnosing bilectal children with SLI: Determination of identification accuracy. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 30(12), 925–943. <https://doi.org/10.1080/02699206.2016.1182591>

Tingley, P. A., Dore, K. A., Lopez, A., Parsons, H., Campbell, E., Bird, E. K. R., & Cleave, P. (2004). A comparison of phonological awareness skills in early French immersion and English children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 263–287. <https://doi.org/10.1023/B:JOPR.0000027965.77686.1b>

Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2020). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ζούνη, Α., & Λιάμπου, Ε. Δ. (2019). *Χορηγήση του μεταφών τεστ σε πληθυσμό με αναπτυξιακές διαταραχές*. 1–99.

Κοντραφούρη, Α. (2016). *Αξιολόγηση Φωνολογικής Ενημερότητας με τη χρήση Η/Υ*. 2015–2016.

Κύρου, Ο. (2009). *Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στην Προσχολική Εκπαίδευση : Πρακτικές Εφαρμογές και Απόψεις Εκπαιδευτικών*.


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Φυλλάδιο απαντήσεων – ΜέταΦΩΝ τεστ

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ


ΠΑΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ



ΤΕΣΤ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙ ΔΡΑΣΕ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
Επιτροπή Έρευνας Πρωτοβάθμιας Σχολικής Αγωγικής (2006)

ΕΠΩΝΥΜΟ		Έτος	Μήνος	Μέρα
ΟΝΟΜΑ		Μικρογράμμο Εξέτασης		
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ή ΣΧΟΛΕΙΟ		Μικρογράμμο Γενικής		
ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ		Χρονολογική ηλικία		
ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ		Κατάταξη των αποτελεσμάτων ομάδας	Στοιχεία Κατανομής	
3-10-4-0	4-7-5-0	5-1-5-6	5-7-6-0	5-3-4-6
ΔΙΑΡΚΕΙΑ		1 ^η περίοδος	2 ^η περίοδος	3 ^η περίοδος
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΡΙΜΑ			
ΣΥΛΛΑΒΗ			
ΦΩΝΗΜΑ			

ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΤΥΠΙΚΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ: ΡΙΜΑ-ΣΥΛΛΑΒΗ-ΦΩΝΗΜΑ
 ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΡΙΜΑ	ΣΥΛΛΑΒΗ	ΦΩΝΗΜΑ	ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΤΟΜΩΝ	ΕΠΙΔΟΣΗ
9	4%	υψηλή
8	7%	υψηλά επίπεδα
7	12%	
6	17%	μέση
5	20%	
4	17%	αχαρή ανεπάρκειας
3	12%	
2	7%	ανεπάρκειας
1	4%	

ΑΝΑΓΓΕΥΣΑΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ ΣΕΝΟΜΑΧΕΡΗΣ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	219 - 43 Ευρώ					47 - 59 Ευρώ					51 - 54 Ευρώ					57 - 60 Ευρώ					61 - 65 Ευρώ					ΑΡΙΘΜΟΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ								
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
ΠΙΝΑ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΑΠΛΗΡΩΣΗ Α.Σ.																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΑΠΛΗΡΩΣΗ Τ.Σ.																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΑΠΛΗΡΩΣΗ Α.Σ.																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΑΠΛΗΡΩΣΗ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ																																				
	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ	ΚΑΡΤΩΝ																																				
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ Α.Σ.																																				

■ υπερωριακή εργασία ■ αμειωμένη λειτουργία ■ συνδυασμένη λειτουργία

ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΙΜΑ	
ΚΑΡΤΕΛΑ ΕΥΑΙΩΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	
ΤΡΑΓΟΥΔΙ <i>Δε βαθμολογείται</i>	
Ρ-ΕΛΔ ΡΙΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΔΙΣΤΙΧΑ	Αξιολογία Βαθμίες
Παραδείγματα: α) -ακι (φιάκι) ενδεικτική απάντησης β) -αμι (καλάμι) ενδεικτική απάντησης	
1 -αυτα (π.χ. σκουτα)	1 0
2 -έχεις (π.χ. προσέχεις)	1 0
3 -αμι (π.χ. παραμιθόλι)	1 0
4 -ονια (π.χ. μπαλόνια)	1 0
	/4
Ρ-ΕΧΕΑΣ ΡΙΜΑ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ	
Παραδείγματα: α) υπάλο β) έμλο γ) καστό	
1 - πούβι	1 0
2 - γούβι	1 0
3 - φουστάνελο	1 0
4 - λεμόνι	1 0
5 - χρυσάφι	1 0
	/5
Ρ-ΕΛ ΡΙΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
Ρ-ΕΛ ΡΙΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Παραδείγματα: α) που τελειώνουν σε /θασ/ β) που τελειώνουν σε /εβ/	
Ρ-ΕΛ ΡΙΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ: που τελειώνουν σε /ασι/ Καταγράψτε τις λέξεις που στο μέτρο σε ένα λεπτό.	Επίσης Συμπίεση Αθέρων

ΑΝ

Ρ-ΕΛ ΡΙΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ που τελειώνουν σε /ου/ Καταγράψτε τις λέξεις που στο μέτρο σε ένα λεπτό.	Επίσης Συμπίεση Αθέρων
ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΙΜΑ	ΚΡΕΙΤΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ 

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ	
Σ-Σ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΣΥΓΚΡΑΣΙΜΟΣ	Αξιολογία Βαθμίες
Παραδείγματα: α) μω-ρω (μωρό) β) κα-τε-λο (κατέλα)	
1 - προυν	1 0
2 - φιλνίτσι	1 0
3 - καζυδά	1 0
4 - παύλο	1 0
	/4
Σ-Κ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ	Αξιολογία Βαθμίες
Παραδείγματα: α) μπάλο (μπάλα) β) κατέλο (κατέλα) γ) πίνιακος (πίνιακος)	
1 - πα-γα-το	1 0
2 - α-λα-που	1 0
3 - πο-κο-λα-τα	1 0
4 - ατς-τα-κι	1 0
5 - παρ-το	1 0
6 - πα-ντο-φίλα	1 0
7 - πα-τι-σση-φι	1 0
8 - βελ-φι-κι	1 0
9 - τη-λα-ο-ρο-οι	1 0
	/9

ΑΝ

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ:
ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
Δε βαθμολογούνται

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ:
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΣΚΙΑΣΗΣ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Α.Σ.

ΑΣ-ΕΞΕ		Αριθμός Βαθμών
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		
Παροδείγματα: α) μούστα, β) τακούρι, γ) μπάτα, δ) λάμπα		
1 κούτρο	1 0	/4
2 σαλάτα	1 0	
3 μελιτζάνα	1 0	
4 βουνο	1 0	

ΑΝ

ΑΣ-ΕΙΣΑΣ		Αριθμός Βαθμών
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παροδείγματα: καλύβα		
1 φρέσκο	1 0	/4
2 ζέβρα	1 0	
3 δάρο	1 0	
4 χαριτάκι	1 0	

ΑΣ-Α		Αριθμός Βαθμών
ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		
Παροδείγματα: α) θαλάσσα, β) λαμπα-νικά, γ) δαδα, δ) γαράδα, ε) κωρέλι		
1 πο-	1 0	/5
2 μα-	1 0	
3 ντου-	1 0	
4 τι-	1 0	
5 γε-	1 0	

ΑΝ

ΑΣ-ΕΚΣΕΑΣ		Αριθμός Βαθμών
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παροδείγματα: μαχηρά		
1 κοχύλια	1 0	/4
2 μπουτι	1 0	
3 γαρονάς	1 0	
4 θησαυρός	1 0	

ΑΣ-ΕΖ		
ΣΥΓΚΡΑΣΗ ΖΕΥΓΩΝ		
Παροδείγματα: α) ραλλάκι - αραχίδας (β) α) β) β) ζόντρο - αράκι: διαφορετικό (Δ)		
1 μωρο-κίβρι	Δ	1 0
2 βελίτσι-βροσάκι	1	1 0
3 λαντο-ζακός	1	1 0
4 κούβρα-αράκι	Δ	1 0
5 κού-αράκι	1	1 0
6 αράκι-αράκι	Δ	1 0
7 κούβρα-αράκι	Δ	1 0
8 αράκι-αράκι	1	1 0
/8		

ΑΝ

ΑΣ-ΔΔ		Αριθμός Βαθμών
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ		
Παροδείγματα: χόμα		
1 κούρα	1 0	/4
2 κούρα	1 0	
3 κούρα	1 0	
4 κούρα	1 0	

ΥΠΟΚΙΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΗΣ:
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Σ. /29

ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.		Αριθμός Βαθμών
ΑΣ-ΕΑ		Σύνολο Ευρημάτων Λέξεων
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Παροδείγματα: α) από /α/ β) από /α/		
ΑΣ-ΕΑ		Σύνολο Ευρημάτων Λέξεων
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /α/ Καταγράψτε τις λέξεις που έχετε μπει σε ένα λεπτό		
ΑΣ-ΕΑ		Σύνολο Ευρημάτων Λέξεων
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /α/ Καταγράψτε τις λέξεις που έχετε μπει σε ένα λεπτό		
ΑΣ-ΕΑ		Σύνολο Ευρημάτων Λέξεων
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /α/ Καταγράψτε τις λέξεις που έχετε μπει σε ένα λεπτό		

ΥΠΟΚΙΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΗΣ:
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.

ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ, ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Τ.Σ.		
ΤΣ-ΕΞΕ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		Αριθμός Βαθμών
Παραδείγματα: α) σπυρία, β) καπέλο, γ) βάζο, δ) μελέ		
1	λάδι	1 0
2	μούδι	1 0
3	παγωτό	1 0
4	αρκούδα	1 0
		/4
ΤΣ-ΕΞΕΛΞ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παραδειγμα: κόκαλο		
1	τράιπα	1 0
2	κουτί	1 0
3	καρπούζι	1 0
4	όλενο	1 0
		/4
ΤΣ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		
Παραδείγματα: α) κουίζα β) στυλό γ) καλήμ δ) μολύβι ε) φρασεύδα		
1	-τι	1 0
2	-να	1 0
3	-τα	1 0
4	-που	1 0
		/4
ΤΣ-ΕΞΕΛΞ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παραδειγμα: αμπέλι		
1	νύφη	1 0
2	κάρβουνα	1 0
3	σημα	1 0
4	μπάλετο	1 0
		/4

ΤΣ-ΞΞ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΣΕΥΤΩΝ		
Παραδείγματα: α) θύλας - κούρα; β)α β) β) υψία - ποδ; διαφορετικό (Δ)		
1	σώμα - βάζο	Δ 1 0
2	χώρα - κώμα	1 1 0
3	ρίζα - μπλούζα	1 1 0
4	λεπτή - καντά	Δ 1 0
5	πυγιά - λουλούδι	1 1 0
6	όρα - σπαρά	Δ 1 0
7	δωρο - νύφη	Δ 1 0
8	ζακίτα - ντομάτα	1 1 0
		/8
ΤΣ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ		
Παραδειγμα: καρτό		
1	ακούρα	1 0
2	καίτα	1 0
3	παρόν	1 0
4	σάλετα	1 0
		/4
ΥΠΟΣΤΡΩΦΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Τ.Σ.		
		/28
ΑΡΙΘΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΧΕΙΡΙΜΟΣ Α.Σ.		
ΑΝ	ΑΣ-Χ-ΠΡ ΠΡΟΣΘΗΚΗ	Αριθμός Βαθμών
Παραδείγματα: α) φίτα - κουφέτα β) χηρ - γαλαχίρη		
1	καρόβι	1 0
2	καμύλα	1 0
3	λεμόνι	1 0
4	τατόνι	1 0
		/4
ΑΝ	ΑΣ-Χ-ΑΠ ΑΠΑΛΩΣΗ	
Παραδειγμα: καμύλα - γυμνά		
1	μπόλο	1 0
2	φύλα	1 0
3	σάλο	1 0
4	μύτη	1 0
		/4

ΑΝ	ΑΣ-Χ-ΑΗΤ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
	Παραδείγματα: ζα-κέτα → μο-κέτα → για-κέτα → λου-κέτα → ρα-κέτα		
	1 κέραι	1 0	
	2 κεντάλι	1 0	
	3 τρεράλι	1 0	
4 χελάνα	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/12
ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ			ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ

ΑΝ	ΑΦ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		
	Παραδείγματα: α) θροκάρας, β) βιβλιονέρας, γ) γόρκαλο, δ) γροκμπουράς, ε) δρόνους		
	1 /θ	1 0	
	2 /γ'	1 0	
	3 /ρ'	1 0	
	4 /δ'	1 0	
	5 /ζ'	1 0	
	6 /ν'	1 0	
	7 /λ'	1 0	
8 /β'	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/8

ΑΝ	ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ	
	ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ <i>Δε βαθμολογούνται</i>	
	ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Α.Φ.	

ΑΝ	ΑΦ-ΕΧΘΕΑΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
	Παραδείγματα: μελέτη, ζήνα		
	1 κοκκία	1 0	
	2 μπουκότο	1 0	
	3 γόντα	1 0	
4 θοκάβας	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/4

ΑΝ	ΑΦ-ΕΦΕ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		Αρχικός Φθόγγος
	Παραδείγματα: α) καθούρα, β) πηγούδι, γ) ζάνη, δ) φουλά		
	1 χίντρος	1 0	
	2 ζακίτα	1 0	
	3 δαχτια	1 0	
4 παγώνι	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/4

ΑΝ	ΑΦ-ΣΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΣΕΥΤΩΝ		
	Παραδείγματα: α) τριακόλιος-ορτινι-ίθρα (θ) β) θροκας-γζόρα: διαφορετική (δδ)		
	1 ζεκόνα-θινόνι	1 1 0	
	2 ζακική-ζόλο	Δ 1 0	
	3 ζακική-ζόντα	Δ 1 0	
	4 ζακική-ζακίτα	1 1 0	
	5 ζακίνα-ζόλος	Δ 1 0	
	6 ζακί-ζουκίτα	1 1 0	
	7 ζακί-ζόντα	Δ 1 0	
8 ζακίνα-ζιντα	1 1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/8

ΑΝ	ΑΦ-ΔΔ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
	Παραδείγματα: πογγί		
	1 νασκούμα	1 0	
	2 ντουλάνα	1 0	
	3 φάλανα	1 0	
4 ζα:	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			/4

ΑΝ	ΑΦ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ		
	Παραδείγματα: καλόμ		
	1 γόντα	1 0	
	2 ταβλο	1 0	
	3 φουστάν	1 0	
4 μπάρτα	1 0		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Φ.			/32

Aθ-ΕΑ
ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Φ.

Aθ-ΕΑ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	Αξιολογία
Παραδείγματα α) από /ρ/ β) από /ν/	
Aθ-ΕΑ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ξ/	Συνολο Συνολικων Λεξων
Κατηγοριοποιε τις λεξεις που ειναι μετωο σε ενα λεξικο:	
Aθ-ΕΑ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ξ/	Συνολο Συνολικων Λεξων
Κατηγοριοποιε τις λεξεις που ειναι μετωο σε ενα λεξικο:	
Aθ-ΕΑ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ψ/	Συνολο Συνολικων Λεξων
Κατηγοριοποιε τις λεξεις που ειναι μετωο σε ενα λεξικο:	

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ:
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Φ.

Φ-Σ
ΦΩΝΗΜΑ - ΣΥΓΚΕΡΑΙΣΜΟΣ

Αξιολογία

Παραδειγματα:
α) ε-χ-ο (έχω)
β) φ-θ-ε (φθάνω)
γ) λ-ο-μ-α (λύμα)

1 ένα	1 0
2 γούρα	1 0
3 ελάτο	1 0
4 σπάμι	1 0
5 κόρος	1 0
6 ήλιω	1 0

/6

AN **Φ-Κ**
ΦΩΝΗΜΑ - ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ

Αξιολογία

Παραδειγματα:
α) εδω (ε-δ-ω)
β) μήλο (μ-σ-λ-ο)
γ) μήλο (μ-η-λ-ο)

1 ε-λ-ο	1 0
2 π-σ-ω	1 0
3 μ-σ-β	1 0
4 β-σ-ζ-ο	1 0
5 κ-σ-τ-α	1 0
6 φ-η-κ-α-ς	1 0

/6

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Φ.

AN Aθ-Ξ-ΠΡ ΓΡΟΣΘΕΟΙ	Αξιολογία
Παραδείγματα: α) βούρος-βύραος β) ένα-ηένα	
1 μπάλω	1 0
2 κέλλο	1 0
3 σέλο	1 0
4 κούρα	1 0

/4

AN Aθ-Χ-ΑΠ ΑΠΑΛΩΣΗ	Αξιολογία
Παραδείγματα: α) ούλο-όλο β) βίδα-είδα	
1 ελό	1 0
2 ολό	1 0
3 ερω	1 0
4 μζο	1 0

/4

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ:
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Φ. /6

ΚΛΙΜΑΚΑ
ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΒΑΘΜΩΝ

Παρατηρήσεις - Σημειώσεις:

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ

ΤΕΣΤ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΔΕ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
Επιτροπή Έρευνας Παιδαγωγικού Συλλόγου Λασιθίων (2008)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΕΤΟΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΕΡΑ
ΒΑΘΜΙΔΑ: Νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/> Α Δημοτικού <input type="checkbox"/>			
Εξετάστης: Ημερομηνία Αξιολογήσεως			
1 ^η χορήγηση <input type="checkbox"/>			
2 ^η χορήγηση (επανάχορήγηση) <input type="checkbox"/>			
Παρατηρήσεις:			

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟ ΒΑΘΜΩΝ	
ΣΥΛΛΑΒΗ	ΡΗΜΑ - Ρ-ΣΑΕΑΣ Έπισημικός Κωδικός Έκθεσης με ΑΠΔ Έτητο	3	
	ΑΡΙΘΜΟ ΣΥΛΛΑΒΗΝ ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΣΕΩΣ ΦΗΜ/ΝΟΗΩΝ		
	- ΑΕ-ΣΣΑΕΑΣ Έπισημικός με Συλλογικές Έκθεσεις με ΑΠΔ Έτητο	4	
	- ΑΕ-ΣΑΕΑΣ Έπισημικός Κωδικός Συλλογικών Έκθεσεων με ΑΠΔ Έτητο	4	
	- ΑΕ-ΑΔ Δάσηση Δάσησησησηση	4	
	ΑΡΙΘΜΟ ΣΥΛΛΑΒΗΝ ΧΕΡΣΩΜΕΩΣ		
	- ΑΕ-Σ-ΓΡ Πράσηση	4	
	- ΑΕ-Σ-ΑΠ Απλήσηση	4	
	- ΑΕ-Σ-ΑΔΤ Απλήσησησησηση	4	
	ΒΟΗΘΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΟ ΒΟΗΘΗΜΑ ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΣΕΩΣ ΑΠΔ/ΝΟΗΩΝ	
		- ΑΡ-ΕΒΕ Έπισημικός με Βοηθητική Έκθεση	4
		- ΑΡ-ΕΒΕΑΣ Έπισημικός με Βοηθητική Έκθεση με ΑΠΔ Έτητο	4
		- ΑΡ-Α Απλήσησησηση	3
- ΑΡ-ΕΑΕΑΣ Έπισημικός Κωδικός Βοηθητικής Έκθεσης με ΑΠΔ Έτητο		4	
- ΑΡ-ΑΔ Δάσηση Δάσησησησηση		4	
Φ.Η. ΑΔΑΤΗΡΩΝ ΑΣΣΕΩΝ ΣΕ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ		4	
ΑΡΙΘΜΟ ΒΟΗΘΗΜΑ ΧΕΡΣΩΜΕΩΣ			
- ΑΡ-Σ-ΓΡ Πράσηση		4	
- ΑΡ-Σ-ΑΠ Απλήσηση		4	
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	67		

Σημαντικές οδηγίες:

Αφαιρέστε το σκόρο των 15 κριτηρίων αξιολόγησης και βάθετε ✓ στο κατάλληλο κελί που αντιστοιχεί ερωτησίου βαθμός

ΒΑΘΜΙΔΑ: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αρχικός Βαθμός	0-13	14-18	19-22	23-27	28-34	35-45	46-53	54-60	61-67
-----------------------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

ΒΑΘΜΙΔΑ: Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αρχικός Βαθμός	0-26	27-44	45-51	52-55	56-59	60-62	63-65	66	67
-----------------------	------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	----	----

Πράσινο προφίλ: φυσιολογική επίδοση

Πορτοκαλί προφίλ: οριακή επιτακτική επίδοση. Επιπαρακολούθηση της δεξιότητας σε τρεις (3) μήνες.

(Αν πρόκειται για 2^η χορήγηση ακολουθείται ης εντύπωση του κέντρου προφίλ)

Κόκκινο προφίλ: ανεπαρκής επίδοση. Το παιδί χρήζει παραπομπής για:

Ανορθωτική αξιολόγηση Ψυχολογική αξιολόγηση

Ακούσθωνό έλεγχο

Άλλη: _____

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΟ ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Φυλλάδιο απαντήσεων Διάκρισης Φθόγγων

Σελ. 13	10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ	Αρχικός βαθμός <input type="text"/>
---------	----------------------	-------------------------------------

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ			ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	Ίδιες	Διαφο- ρετικές	Μονάδες (1 ή 0)		Ίδιες	Διαφο- ρετικές	Μονάδες (1 ή 0)
1. Βόλα - Γόλα (Δ)				17. Ασιμάς - Αζιμάς (Δ)			
2. Πάτι - Τάτι (Δ)				18. Ζοχύγι - Ζογύγι (Δ)			
3. Μάλα -Μάλα (Ι)				19. Καρποκίτια - Καρποκίπια (Δ)			
4. Ινήπι - Ινήτι (Δ)				20. Κοχιγιάς - Κοχιγιάς (Ι)			
5. Μάδος - Νάδος (Δ)				21. Βαδρίντες - Βαρδίντες (Δ)			
6. Εχριλός - Ερχιλός (Δ)				22. Κρετόκες - Κρεντόκες (Δ)			
7. Αβόφα - Αβόφα (Ι)				23. Γαρδαθός - Γαρδαθός (Ι)			
8. Άφαλη - Άθαλη (Δ)				24. Κάρμπαλη - Κάρμπαλη (Ι)			
9. Βελανώ - Βελιανώ (Δ)				25. Δομβράνω - Δοβράνω (Δ)			
10. Κλωδές - Κρωδές (Δ)				26. Γκαφριλός - Γκαρφιλός (Δ)			
11. Γριπώση - Γιρπώση (Δ)				27. Ναδάφα - Ναβάφα (Δ)			
12. Τιφώδες - Τιθώδες (Δ)				28. Κιρκέζω - Κιργκέζω (Δ)			
13. Λαβρίνω - Λαρβίνω (Δ)				29. Νακιτιάδες - Ναγκιπιάδες (Δ)			
14. Ρεγιάρω - Ρεγιάρω (Ι)				30. Βαρτράζω - Βατράζω (Δ)			
15. Μάργκινα - Μάργκινα (Ι)				31. Μπαρκτακάς - Μπαρτακάς (Δ)			
16. Σαρζίξης - Σαρζίξης (Ι)				32. Σανδιάσκος - Σανβιάσκος (Δ)			