



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Reading Strategies of Homophone Lexemes in Toddlers

Papavasileiou Chryssoula

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v6-i1/7344>

DOI: 10.46886/MAJESS/v6-i1/7344

Received: 28 May 2018, Revised: 30 June 2018, Accepted: 28 July 2018

Published Online: 26 August 2018

In-Text Citation: (Papavasileiou, 2018)

To Cite this Article: Papavasileiou, Ch. (2018). Reading Strategies of Homophone Lexemes in Toddlers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 122–140 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2018

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 6, No. 1, 2018, Pg. 122 - 140

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



Στρατηγικές Ανάγνωσης Ομόηχων Λέξεων Νηπίων

Παπαβασιλείου Χρυσούλα

Νηπιαγωγός

Email: papavasileiouch@gmail.com

Abstract

The purpose of the ensuing study is to investigate how toddlers develop differentiating schemata in order to discern homophone lexemes. The sample of the study consisted of sixty toddlers attending two kindergartens in Kozani. Two language tests were used to document the schemata: a) a closed type test and b) a semi-structured interview. The homophone words/pairs of the two tests were based on the categorization and tables proposed by Nakas, Magoula & Kapothanasi (2010). The semi-structured interview questions were based on the learning strategies proposed by Oxford (1990). The results of the language tests indicated that toddlers distinguished successfully the correct answer –in the category of non etymological, total, non identical words- when the pairs of homophone heterograph lexemes were nouns. Moreover, the outcome of the interviews displayed that toddlers used a variety of schemata -cognitive, mnemonic, social, emotional and metacognitive- to cope with the aforementioned tests.

Keywords: Homophony, Reading Strategies, Toddlers.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση στρατηγικών διάκρισης ομόηχων λέξεων νηπίων πρώτης ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εξήντα νήπια, τα οποία φοιτούν σε δύο Νηπιαγωγεία της πόλης της Κοζάνης. Για την καταγραφή αυτών των στρατηγικών χρησιμοποιήθηκαν δύο γλωσσικές δοκιμασίες κλειστού τύπου και ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή των ομόηχων λέξεων/ζευγαριών των δύο τεστ έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση και τους πίνακες που προτείνονται από τους Νάκα, Μαγουλά & Καποθανάση (2010). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης έγιναν με βάση τις στρατηγικές μάθησης που προτείνονται από την Oxford (1990). Τα αποτελέσματα των γλωσσικών δοκιμασιών έδειξαν ότι τα νήπια διέκριναν με μεγάλη επιτυχία τη σωστή απάντηση -στην κατηγορία μη ετυμολογική, ολική μη απόλυτη- όταν τα ζευγάρια των ομόηχων ετερόγραφων λέξεων αποτελούνταν από ουσιαστικά. Επίσης, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων κατέδειξαν ότι τα νήπια χρησιμοποίησαν όλες τις κατηγορίες των στρατηγικών -γνωστικές, μνημονικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και μεταγνωστικές- προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα παραπάνω τεστ.

Λέξεις-κλειδιά: Ομοηχία, Στρατηγικές Ανάγνωσης, Νήπια

Ομοηχία

Η ομοηχία είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των φυσικών γλωσσών (Χριστίδης, 2005, p. 59). Η ομοηχία ορίζεται ως η φωνητική σύμπτωση λεξικών μονάδων, οι οποίες διαφέρουν ως προς τη σημασία (Καποθανάση, 2014). Στον γραπτό λόγο η σημασία των ομόηχων ετερόγραφων λέξεων έχοντας διαφορετική οπτική εικόνα, μπορούν να γίνουν αντιληπτές χάρη στην ορθογραφία τους (Μαγουλά & Καποθανάση, 2015).

Στην προσέγγιση των Νάκα, Μαγουλά & Καποθανάση (2010) υιοθετείται αποκλειστικά ο όρος ομοηχία με βασικό κριτήριο την ομοιότητα ως προς τον ήχο των λέξεων. Η ομοηχία διακρίνεται σε μη ετυμολογική και ετυμολογική. Η μη ετυμολογική διακρίνεται σε ολική και μερική. Η ολική αναφέρεται στη φωνητική ταύτιση, ενώ η μερική χαρακτηρίζει δύο μονάδες που παρουσιάζουν φωνητική ομοιότητα, η οποία όμως δεν εγγίζει την ταύτιση. Στην ολική μη ετυμολογική ομοηχία εντοπίζονται δύο υποκατηγορίες, η απόλυτη και η μη απόλυτη. Η απόλυτη προϋποθέτει φωνητική ταύτιση, ομογραφία, μορφοσυντακτική ταύτιση και ομοτυπία όπως το παράδειγμα *ρόκα/ρόκα*, *ρόκα₁* (=ειδική ράβδος πάνω στην οποία στερεώνουν το μαλλί ή το μπαμπάκι για να το γνέσουν με το χέρι), *ρόκα₂* (=είδος χόρτου που τρώγεται ωμό για σαλάτα), αλλά μπορεί η ομοτυπία μεταξύ των δύο λέξεων να περιορίζεται στον ένα αριθμό όπως *πόντος₁* (=θάλασσα) *πόντος₂* (=εκατοστόμετρο), να μην ανήκουν στο ίδιο κλιτικό παράδειγμα όπως το παράδειγμα *η ρόδα/τα ρόδα* ή να μην ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου όπως το παράδειγμα *βάζο/βάζω*. Επίσης, σε αυτήν την υποκατηγορία υπάρχουν παραδείγματα που χαρακτηρίζονται από ετερογραφία όπως τα ομόκλιτα ουσιαστικά, *φύλλο/φύλο* ή τα ομόκλιτα επίθετα, *λυτός/λιτός* καθώς και ουσιαστικά έναντι ρημάτων όπως *λύπη/λείπει*, ή επίθετα έναντι ρημάτων όπως *καλής/καλεις*. Η μη ετυμολογική και η ετυμολογική μερική ομοηχία διακρίνονται σε τονικά ελάχιστα ζευγάρια και σε ελάχιστα ζευγάρια με κριτήριο τη φθίνουσα πορεία ως προς την ομοιότητα του ήχου. Με φθίνουσα πορεία ως προς την ομοιότητα του ήχου, σύμφωνα με την προσέγγιση των προαναφερθέντων τοποθετούνται πρώτα τα τονικά ελάχιστα ζευγάρια, τα οποία χαρακτηρίζονται από τους ίδιους φθόγγους, με την ίδια σειρά και διακρίνονται από την παρουσία/απουσία τόνου ή από τη διαφορετική θέση του τόνου. Συναντώνται λέξεις με ομογραφία και μορφοσυντακτική ταύτιση, όπως *γέρνω/γερνώ*. Στη συνέχεια τοποθετούνται, τα ελάχιστα ζευγάρια, δηλαδή λέξεις με διαφορετική σημασία, που έχουν τα ίδια φωνήματα με την ίδια σειρά και τον λεξικό τόνο στην ίδια θέση και διαφοροποιούνται μόνο σε ένα φώνημα όπως *βάθος/βάρος*. Είναι δυνατή η διάκριση δυο περιπτώσεων ελάχιστων ζευγαριών α) δύο φθόγγοι να εναλλάσσονται στο ίδιο φωνητικό περιβάλλον όπως *ίνα/ένα* και β) η απουσία/παρουσία ενός φθόγγου όπως *ώμος/νόμος*.

Μοντέλα Αναγνώρισης Λέξεων

Η αναγνώριση λέξεων είναι το θεμέλιο της ανάγνωσης και όλες οι άλλες διεργασίες εξαρτώνται από αυτήν (Snowling, 2005, p. 2). Υπάρχουν τρεις κύριες κατηγορίες μοντέλων αναγνώρισης λέξεων: το μοντέλο λέξη-σχήμα, το σειριακό και το παράλληλο μοντέλο αναγνώρισης γραμμάτων.

Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, Word Shape, το οποίο το πρότεινε ο Cattell το 1886, οι λέξεις αναγνωρίζονται ως πλήρεις μονάδες. Σύμφωνα με το σειριακό μοντέλο αναγνώρισης γραμμάτων, Serial Letter Recognition, οι λέξεις διαβάζονται γράμμα-γράμμα σειριακά από

αριστερά προς τα δεξιά. Ξεκινά με την εύρεση του πρώτου γράμματος, του δεύτερου, και ούτω καθεξής, μέχρι να αναγνωρίσει τη λέξη (Gough, 1972). Μετέπειτα, προτάθηκε η αναγνώριση του πρώτου και του τελευταίου γράμματος μιας λέξης (Bouma, 1973). Οι Bouwhuis & Bouma (1979) επέκτειναν την πιθανότητα αναγνώρισης του πρώτου και του τελευταίου γράμματος της λέξης συμπεριλαμβάνοντας και τα ενδιάμεσα γράμματα. Το τρίτο μοντέλο είναι της παράλληλης αναγνώρισης γραμμάτων, Parallel Letter Recognition. Σύμφωνα μ' αυτό, τα γράμματα μέσα σε μια λέξη αναγνωρίζονται ταυτόχρονα και η πληροφορία του γράμματος ή οι πληροφορίες των γραμμάτων χρησιμοποιείται/ούνται για την αναγνώριση των λέξεων.

Στρατηγικές Ανάγνωσης

Ο ορισμός και η ταξινόμηση των στρατηγικών ανάγνωσης γίνεται με βάση την ταξινόμηση των στρατηγικών μάθησης γλωσσών της Oxford (1990). Οι κατηγορίες είναι οι γνωστικές, οι μνημονικές, οι αντισταθμιστικές, οι συναισθηματικές, οι κοινωνικές και οι μεταγνωστικές. Σύμφωνα με τον Singhal (2001) οι γνωστικές περιλαμβάνουν σημειώσεις, παραφράσεις, προβλέψεις, αναλύσεις και χρήση πλαισίου. Η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες συμπεριλαμβάνεται στις γνωστικές στρατηγικές (Pang, 2008). Οι μνημονικές είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ανάκληση πληροφοριών. Οι Williams & Burden (1997, p. 148) τόνισαν τον ρόλο της επανάληψης και εξάσκησης στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων του γλωσσικού μαθήματος. Οι αντισταθμιστικές, όπως το «μάντεμα» λέξεων, χρησιμοποιούνται για την κάλυψη των ελλείψεων στην ανάγνωση. Σύμφωνα με τους Mokhtari & Reichard (2002) οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι σκόπιμες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους μαθητές πολλές φορές για την αντιμετώπιση των γνωστικών ανεπαρκειών τους. Οι συναισθηματικές που περιλαμβάνουν την αυτοενθάρρυνση με σκοπό τη μείωση του άγχους. Η Oxford (1990) αναφέρει ότι οι κοινωνικές στρατηγικές διευκολύνουν την αλληλεπίδραση με το έμψυχο περιβάλλον και πραγματοποιούνται με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των συνομηθικών. Οι μεταγνωστικές σχετίζονται με την παρακολούθηση ή τη ρύθμιση των γνωστικών στρατηγικών. Σύμφωνα με τον Skehan (1993) στις μεταγνωστικές στρατηγικές λαμβάνει χώρα η αυτοαξιολόγηση της μάθησης μετά το πέρας των γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Είναι απαραίτητη από όλους τους αναγνώστες η κατοχή στρατηγικών ανάγνωσης (Adams, 1991). Ως προτεραιότητα για την έναρξη της ανάγνωσης κρίνεται αναγκαία η εμπλοκή του μαθητή σε συναφείς διδακτικές δραστηριότητες. Ο Adams αναγνωρίζει ότι τα παιδιά έχουν πολύ ανεπτυγμένη γνώση των φωνημάτων πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν.

Έρευνα

Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης νηπίων ως προς την αναγνώριση και τη διάκριση ομόηχων λέξεων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- η καταγραφή των σωστών ομόηχων λέξεων από τη γλωσσική δοκιμασία του τεστ Αντιστοίχισης
- η καταγραφή των σωστών ομόηχων λέξεων από τη γλωσσική δοκιμασία του τεστ Σωστού-Λάθους
- η καταγραφή των στρατηγικών ανάγνωσης των νηπίων ως προς τη διάκριση των ομόηχων λέξεων

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν τα νήπια εξαρτώνται από το φύλο;
- Οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν τα νήπια εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα;
- Οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν τα νήπια εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας;

Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 60 νήπια τα οποία φοιτούσαν σε δύο Δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης της Κοζάνης. Τα κορίτσια ήταν 35 (58,3%) και τα αγόρια 25 (41,7%).

Εργαλεία της Έρευνας

Τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν δύο γλωσσικές δοκιμασίες μοντέρνου τύπου δεύτερης γενιάς τεστ. Το πρώτο ήταν τεστ Αντιστοίχισης, αποτελούνταν από 10 ζευγάρια ομόηχων λέξεων και των αντίστοιχων εικόνων. Το δεύτερο ήταν τεστ Σωστού-Λάθους, αποτελούνταν από 10 ζευγάρια ομόηχων λέξεων. Σε κάθε ζευγάρι υπήρχε μία εικόνα. Η επιλογή των ομόηχων λέξεων/ζευγαριών έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση και τους πίνακες που προτείνονται από τους Νάκα, Μαγουλά & Καποθανάση (2010). Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας προστέθηκαν στα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων και η/οι αντίστοιχη/ες εικόνα/ες. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η ημιδομημένη συνέντευξη με τα νήπια προκειμένου να καταγραφούν οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα νήπια για τη διάκριση των ομόηχων λέξεων στον γραπτό λόγο. Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης έγιναν με βάση τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών που προτείνονται από την Oxford (1990) και τις στρατηγικές ανάγνωσης που προτείνονται από τον Singhal (2001), ενώ έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις όπου κρίθηκε αναγκαίο για την εξυπηρέτηση των αναγκών της συγκεκριμένης έρευνας. Η συνέντευξη αποτελούνταν από 27 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Κάποιες από αυτές περιείχαν και υποερωτήσεις.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα 10 νηπίων. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δύο νηπιαγωγεία των νηπίων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία των ομόηχων λέξεων με παιγνιώδεις δραστηριότητες και εμπλουτίστηκαν οι γωνιές της ανάγνωσης και της γραφής με το κατάλληλο υλικό στο ένα τμήμα. Έπειτα, δόθηκε η πρώτη γλωσσική δοκιμασία στα νήπια. Την επόμενη μέρα συνεχίστηκε η διδασκαλία των ομόηχων λέξεων και δόθηκε η δεύτερη γλωσσική δοκιμασία. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη ξεχωριστά με κάθε παιδί. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, έπειτα έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και κατόπιν καταγράφηκαν οι απαντήσεις των νηπίων. Η διάρκεια της συνέντευξης με κάθε νήπιο ήταν 15-20 λεπτά. Η ίδια διαδικασία έγινε για κάθε τμήμα χωριστά. Ο συνολικός αριθμός των τμημάτων ήταν 5.

Στατιστική Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις δύο γλωσσικές δοκιμασίες ποσοτικοποιήθηκαν για την καθεμία χωριστά και έπειτα εισήχθησαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) 19.0 για τις ακόλουθες στατιστικές μετρήσεις: περιγραφικές συχνότητες και ποσοστά των σωστών απαντήσεων για κάθε ζεύγος ομόηχων λέξεων.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ακολούθησε την εξής διαδικασία: μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο σχηματίστηκαν ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο, οι οποίοι περιείχαν θεματικούς άξονες, κατηγορίες και κωδικούς. Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών προέκυψαν εκατόν ένας (101) κωδικοί που εντάχθηκαν σε δεκαοχτώ (18) κατηγορίες. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε πέντε (5) βασικούς θεματικούς άξονες που αφορούσαν τις γνωστικές, τις μνημονικές, τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές και τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Τα δεδομένα αρχικά ποσοτικοποιήθηκαν και έπειτα εισήχθησαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) 19.0 για τις ακόλουθες στατιστικές μετρήσεις: περιγραφικές συχνότητες και ποσοστά. Επίσης, για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις απαντήσεις των νηπίων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 Chi-square όλων των συμμετεχόντων με τις ερωτήσεις των πέντε θεματικών αξόνων για να ελεγχθεί εάν αυτές είναι στατιστικά σημαντικές καθώς και η ισχύς ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές για τους συμμετέχοντες που συγκρίθηκαν με τους παραπάνω ελέγχους ήταν το φύλο του νηπίου, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα γλωσσικών δοκιμασιών

Αποτελέσματα πρώτης γλωσσικής δοκιμασίας

Στο τεστ Αντιστοίχισης συμμετείχαν 60 νήπια τα οποία έδωσαν απαντήσεις για κάθε ζευγάρι ομόηχων λέξεων. Για το πρώτο ζευγάρι ομόηχων λέξεων *φύλλο-φύλο* δόθηκαν 52 σωστές απαντήσεις, ποσοστό 86,7%, για το τέταρτο ζευγάρι *μήλο-Μήλο*, για το πέμπτο *πάνω-Πάνο* και για το έκτο *γέρος-γερός* δόθηκαν 51 σωστές απαντήσεις ποσοστό 85% κατά περίπτωση, για το τρίτο ζευγάρι *λύπη-λίπη* και για το δέκατο *σούπα-σκούπα* δόθηκαν 50 σωστές απαντήσεις ποσοστό 83,3% κατά περίπτωση, για το δεύτερο ζευγάρι *χείλια-χίλια* και για το όγδοο *φωλιά-φιλιά* δόθηκαν 49 σωστές απαντήσεις ποσοστό 81,7% κατά περίπτωση, για το ένατο ζευγάρι *άστρο-κάστρο* δόθηκαν 47 σωστές απαντήσεις ποσοστό 78,3% και για το έβδομο ζευγάρι *φίλη-φυλή* δόθηκαν 44 σωστές απαντήσεις ποσοστό 73,3%.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα πρώτης γλωσσικής δοκιμασίας

Ζεύγη ομόηχων λέξεων	Σωστές απαντήσεις	
	Σύνολο	Ποσοστό
φύλλο-φύλο	52	86,7%
χείλια-χίλια	49	81,7%
λύπη-λίπη	50	83,3%
μήλο-Μήλο	51	85%
πάνω-Πάνο	51	85%
γέρος-γερός	51	85%
φίλη- φυλή	44	73,3%
φωλιά-φιλιά	49	81,7%
άστρο-κάστρο	47	78,3%
σούπα-σκούπα	50	83,3%

Αποτελέσματα δεύτερης γλωσσικής δοκιμασίας

Στο τεστ Σωστού-Λάθους συμμετείχαν 60 νήπια τα οποία έδωσαν απαντήσεις για κάθε ζευγάρι ομόηχων λέξεων. Για το πρώτο ζευγάρι *κόμμα-κώμα* δόθηκαν 55 σωστές απαντήσεις ποσοστό 91,7%, για το ένατο ζευγάρι *λες-κλαις* δόθηκαν 54 σωστές απαντήσεις ποσοστό 90%, για το όγδοο *δώρα-χώρα* δόθηκαν 53 σωστές απαντήσεις ποσοστό 88,3%, για δέκατο *μήλο-μύλος* δόθηκαν 51 σωστές απαντήσεις ποσοστό 85%, για το πέμπτο *έδεσα-Έδεσσα* δόθηκαν 50 σωστές απαντήσεις ποσοστό 83,3%, για το έκτο *γέρνω-γερνώ* δόθηκαν 48 σωστές απαντήσεις ποσοστό 80%, για το δεύτερο *κλίνω-κλείνω* δόθηκαν 47 σωστές απαντήσεις ποσοστό 78,3%, για το τρίτο *βάζο-βάζω* και για το τέταρτο *έλυνα-Έλληνα* δόθηκαν 46 απαντήσεις σωστές ποσοστό 76,7% και για το έκτο ζευγάρι *πόλη-πολλή* δόθηκαν 41 σωστές απαντήσεις ποσοστό 68,3%.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα δεύτερης γλωσσικής δοκιμασίας

Ζεύγη ομόηχων λέξεων	Σωστές απαντήσεις	
	Σύνολο	Ποσοστό
κόμμα-κώμα	55	91,7%
κλίνω-κλείνω	47	78,3%
βάζο-βάζω	46	76,7%
έλυνα-Έλληνα	46	76,7%
έδεσα-Έδεσσα	50	83,3%
γέρνω-γερνώ	48	80%
πόλη-πολλή	41	68,3%
δώρα-χώρα	53	88,3%
λες-κλαις	54	90%
μήλο-μύλος	51	85%

Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Θεματικός άξονας Α: Γνωστικές στρατηγικές

Για τον προσδιορισμό των γνωστικών στρατηγικών που ακολουθούν τα νήπια ως προς τη διάκριση ομόηχων λέξεων τέθηκε η ερώτηση αν «διαβάζουν» πρώτα τη λέξη και ύστερα βλέπουν την εικόνα ή παρατηρούν πρώτα την εικόνα και μετά «διαβάζουν» τη λέξη. Από τα 60 νήπια τα 34 απάντησαν ότι διαβάζουν πρώτα τη λέξη και ύστερα βλέπουν την εικόνα (συγκεκριμένα το νήπιο 18 είπε «πάντα πρώτα «διαβάζω» τη λέξη και ύστερα βλέπω την εικόνα») και τα 26 απάντησαν ότι πρώτα παρατηρούν την εικόνα και ύστερα διαβάζουν τη λέξη (συγκεκριμένα το νήπιο 38 είπε «είναι πιο εύκολο να βλέπω πρώτα την εικόνα και μετά να «διαβάζω» τη λέξη»).

Στην ερώτηση τί προσέχουν σε κάθε εικόνα τα 37 νήπια απάντησαν ότι προσέχουν αυτό που απεικονίζει η κάθε εικόνα, τα 12 ότι προσέχουν τα διαφορετικά πράγματα των εικόνων (συγκεκριμένα το νήπιο 12 είπε «σε αυτήν βλέπω το φύλο που είναι το αγόρι και το κορίτσι και στην άλλη βλέπω το φύλλο του δέντρου»), τα 6 ότι έχουν άγνοια τι παρατηρούν, τα 3 ότι δεν παρατηρούν τίποτα και τα 2 ότι περιγράφουν την εικόνα και ταυτόχρονα την ενώνουν με τη λέξη.

Αναφορικά με την αναγνώριση της κάθε λέξης 15 νήπια αντίστοιχα απάντησαν σχετικά με τον εντοπισμό διαφορετικών γραμμάτων μεταξύ των δύο λέξεων (συγκεκριμένα το νήπιο 20 είπε «η λέξη φίλη έχει το ι το μπαστούνάκι, ενώ η φυλή έχει το υ το καλαθάκι») και σχετικά με

το πλήθος γραμμάτων των δύο λέξεων (συγκεκριμένα το νήπιο 58 είπε «η λέξη κάστρο έχει 6 γράμματα, ενώ η λέξη άστρο έχει 5»), τα 8 απάντησαν ότι έχουν άγνοια του τρόπου αναγνώρισης των λέξεων, 6 αντίστοιχα απάντησαν σχετικά με την αναγνώριση της λέξης από την παρουσία/απουσία φθόγγου στις δύο λέξεις (συγκεκριμένα το νήπιο 29 είπε «στις λέξεις χίλια και χείλια (δείχνοντας τη λέξη χείλια) υπάρχει το ε, ενώ στην άλλη δεν είναι») και σχετικά με την αναγνώριση της λέξης ως σχέδιο εικόνα (συγκεκριμένα το νήπιο 53 είπε «βλέπω τη λέξη όπως είναι»), τα 5 απάντησαν ότι αναγνωρίζουν τη λέξη ως άθροισμα μεμονωμένων γραμμάτων και ταυτόχρονα τα ονομάζουν (συγκεκριμένα το νήπιο 7 είπε «η πόλη έχει 4 γράμματα π, ο, λ, η»), τα 3 απάντησαν ότι αναγνωρίζουν τη λέξη λόγω ανάγνωσής της (συγκεκριμένα το νήπιο 27 είπε «εγώ ξέρω να διαβάζω και καταλαβαίνω τι λέει») και τα 2 απάντησαν σχετικά με την απουσία/παρουσία φθόγγου, την εναλλαγή τόνου και την ύπαρξη κεφαλαίου γράμματος μεταξύ των δύο λέξεων.

Στην ερώτηση σε βοηθάει κάτι να αποφάσεις ποια λέξη πρέπει να βάλεις κάθε φορά από τα 60 νήπια τα 22 απάντησαν ότι τα βοηθάει η ύπαρξη διαφορετικών γραμμάτων, τα 12 δεν τα βοηθάει τίποτα (συγκεκριμένα το νήπιο 31 είπε «δεν με βοηθάει τίποτα»), τα 11 το πλήθος των γραμμάτων, τα 7 δηλώνουν άγνοια σχετικά με τι τα βοηθάει και 4 αντίστοιχα τα βοηθάει η λέξη και η εικόνα με τη λέξη (συγκεκριμένα το νήπιο 23 ανέφερε «με βοηθάει και η εικόνα και η λέξη ...βλέπω την εικόνα τη λέξη και λέω ποια είναι η σωστή»).

Στην κατηγορία εξάσκηση-επανάληψη τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις «Όταν η κυρία εξηγεί πώς θα κάνετε τις ασκήσεις δείχνει τις λέξεις που διαβάζει. Εσύ προσέχεις και ακούς πώς τις διαβάζει; Αν ναι, επαναλαμβάνεις σιωπηλά την κάθε λέξη όταν την ακούς;». Από τα 60 νήπια τα 44 απάντησαν σχετικά με την προσοχή την ώρα της διδασκαλίας και τη σιωπηλή επανάληψη (συγκεκριμένα το νήπιο 25 είπε «ναι προσέχω και τις λέω για να τις μάθω»), τα 11 σχετικά με την προσοχή την ώρα διδασκαλίας και τη μη σιωπηλή επανάληψη (συγκεκριμένα το νήπιο 33 είπε «προσέχω αλλά δεν τις λέω, γιατί δεν θέλω») και 5 σχετικά με τη μη προσοχή την ώρα διδασκαλίας και τη μη σιωπηλή επανάληψη.

Στην κατηγορία πρόβλεψη-αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Αν ξέρουν τι θα κάνουν όταν βλέπουν τις ασκήσεις; Αν ναι, τι τα βοηθάει να καταλάβουν;». Τα 36 απάντησαν ότι έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω διδασκαλίας (συγκεκριμένα το νήπιο 51 είπε «ξέρω τι θα κάνω, γιατί προσέχω αυτά που λέει η κυρία»), τα 9 ότι δεν έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω μη προσοχής την ώρα της διδασκαλίας (συγκεκριμένα το νήπιο 32 είπε «δεν ξέρω δεν ξέρω δεν προσέχω»), τα 8 ότι έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών, αλλά δηλώνουν άγνοια τι τα βοηθάει και τα 7 ότι έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω πρότερης εμπειρίας.

Στην κατηγορία πρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αρχικά τέθηκε η ερώτηση στα νήπια αν «παίζουν» με τον πίνακα αναφοράς ομόηχων λέξεων στη γωνιά της ανάγνωσης. Από τα 60 νήπια τα 25 απάντησαν ότι «παίζουν» με τον πίνακα αναφοράς στη γωνιά της ανάγνωσης με τον/η φίλο/η τους (συγκεκριμένα το νήπιο 52 είπε «παίζω με τη φίλη μου τη Μαρία βρίσκουμε λέξεις»), τα 24 ότι δεν «παίζουν» με τον πίνακα αναφοράς στη γωνιά ανάγνωσης και τα 11 ότι «παίζουν» με τον πίνακα αναφοράς στη γωνιά ανάγνωσης μόνα τους (συγκεκριμένα το νήπιο 25 είπε «παίζω μόνη το πρωί»). Έπειτα, ρωτήθηκαν αν «παίζουν» με τις καρτέλες ομόηχων λέξεων στη γωνιά της γραφής. Τα 28 απάντησαν ότι «παίζουν» με τις καρτέλες ομόηχων λέξεων στη γωνιά της γραφής με τον/η φίλο/η (συγκεκριμένα το νήπιο 21 είπε «όταν παίζω στη γραφή παίζω πάντα με τη φίλη μου»), τα 22 ότι δεν «παίζουν» με τις καρτέλες

ομόηχων λέξεων στη γωνιά της γραφής και τα 10 ότι «παίζουν» με τις καρτέλες λέξεων στη γωνιά της γραφής μόνα τους.

Στην ερώτηση «Όταν τελειώσεις τις ασκήσεις και η κυρία σου δώσει το φύλλο εργασίας βλέπεις τις ερωτήσεις που έκανες σωστές και αυτές που έκανες λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική μεταξύ του εντοπισμού σωστών και λανθασμένων απαντήσεων και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=8,487$, $df=3$, $p=0,037<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 35% εντοπίζουν τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 31,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 5% εντοπίζουν μόνο τις σωστές απαντήσεις και κανένα νήπιο που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 11,7% εντοπίζουν μόνο τις λανθασμένες απαντήσεις παρά νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 6,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης δεν εντοπίζουν τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις 10% και κανένα νήπιο που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση «Προσπαθείς να καταλάβεις γιατί το έκανες λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προσπάθειας κατανόησης του λάθους και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=4,966$, $df=1$, $p=0,026<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα κορίτσια 55,6% προσπαθούν να κατανοήσουν το λάθος παρά αγόρια 26,7%.

Στην ερώτηση «Τι κάνεις για να μην επαναλάβεις το ίδιο λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τρόπου προσπάθειας μη επανάληψης του λάθους και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=8,582$, $df=3$, $p=0,035<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα αγόρια 39,3% σκέφτονται τη σωστή απάντηση παρά κορίτσια 28,6%, μόνο τα κορίτσια 17,9% σκέφτονται τη λανθασμένη απάντηση και κανένα αγόρι και μόνο τα κορίτσια 7,1% αντίστοιχα προσπαθούν να διαγράψουν τη λανθασμένη απάντηση από το μυαλό τους και δηλώνουν άγνοια του τρόπου, ενώ κανένα αγόρι.

Στην ερώτηση «Διαβάζεις πρώτα τη λέξη και ύστερα βλέπεις την εικόνα ή παρατηρείς πρώτα την εικόνα και μετά διαβάζεις τη λέξη;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της χρονικής σχέσης ανάγνωσης λέξης-παρατήρησης εικόνας και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=2,242$, $df=1$, $p=0,134<0,50$). Ειδικότερα, ο ίδιος αριθμός αγοριών και κοριτσιών 28,3% «διαβάζουν» πρώτα τη λέξη και ύστερα παρατηρούν την εικόνα και περισσότερα κορίτσια 30% παρατηρούν πρώτα την εικόνα και έπειτα «διαβάζουν» τη λέξη παρά αγόρια 13,3%.

Στην ερώτηση «Τι προσέχεις σε κάθε εικόνα;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παρατήρησης κάθε εικόνας και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ($\chi^2=8,312$, $df=4$, $p=0,081<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 13,3% παρατηρούν τη διαφορετική απεικόνιση αντικειμένων ή προσώπων των δύο εικόνων παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 6,7%, περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 43,3% παρατηρούν το αντικείμενο ή το πρόσωπο της εικόνας παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 18,3%, περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 3,3% περιγράφουν την εικόνα και ταυτόχρονα την ενώνουν με τη λέξη και κανένα νήπιο που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης,

περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 3,3% δεν παρατηρούν τίποτα παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 1,7%, ο ίδιος αριθμός νηπίων που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης 3% έχουν άγνοια τι παρατηρούν.

Στην ερώτηση «Όταν βλέπεις τις ασκήσεις ξέρεις τι θα κάνεις;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της πρότερης γνώσης των γλωσσικών δοκιμασιών και φύλου του νηπίου ($\chi^2=6,359$, $df=3$, $p=0,095<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα κορίτσια 10% έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω πρότερης εμπειρίας παρά αγόρια 1,7%, περισσότερα κορίτσια 38,3% έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω διδασκαλίας παρά αγόρια 21,7%, περισσότερα αγόρια 10% δεν έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών λόγω μη προσοχής την ώρα διδασκαλίας παρά κορίτσια 5% και περισσότερα αγόρια 8,3% έχουν γνώση των γλωσσικών δοκιμασιών αλλά άγνοια λόγου παρά κορίτσια 5%.

Στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων «παίζεις» με τον πίνακα αναφοράς των ομόηχων λέξεων που βρίσκεται στη γωνιά τις ανάγνωσης;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του «παιχνιδιού» με τον πίνακα αναφοράς στη γωνιά της ανάγνωσης και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=1,911$, $df=2$, $p=0,385<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 11,7% παίζουν μόνα τους στη γωνιά της ανάγνωσης με τον πίνακα αναφοράς παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 6,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 26,7% δεν παίζουν στη γωνιά της ανάγνωσης με τον πίνακα αναφοράς παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 13,3%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 21,7% παίζουν στη γωνιά της ανάγνωσης με τον πίνακα αναφοράς με τον φίλο τους παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 20%.

Στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων «παίζεις» με τις καρτέλες των ομόηχων λέξεων που υπάρχουν στη γωνιά της γραφής;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του «παιχνιδιού» με τις καρτέλες ομόηχων λέξεων στη γωνιά της γραφής και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=4,344$, $df=2$, $p=0,114<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 15% παίζουν στη γωνιά της γραφής μόνα παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 6,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης παίζουν στη γωνιά της γραφής με φίλο 28,3% παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 13,3% και περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 21,7% δεν παίζουν στη γωνιά της γραφής με τις καρτέλες ομόηχων λέξεων παρά νήπια που έχουν μητέρα με μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 15%.

Θεματικός άξονας Β: Μνημονικές Στρατηγικές

Στην κατηγορία χρήση υλικών τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν θυμάσαι κάποια/ες λέξη/εις χρησιμοποιείς τον πίνακα αναφοράς;». Από τα 60 νήπια τα 52 απάντησαν θετικά και τα 8 αρνητικά. Στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν θυμάσαι κάποια/ες λέξη/εις χρησιμοποιείς τις καρτέλες με τις ονομασίες των λέξεων;». Από τα 60 νήπια τα 48 απάντησαν θετικά και τα 12 αρνητικά.

Στην κατηγορία χρήση άλλων τρόπων τέθηκε η ερώτηση «Κάνεις κάτι άλλο για να θυμηθείς τη λέξη; Αν ναι, τι κάνεις;». Τα 33 νήπια απάντησαν ότι δεν κάνουν κάτι άλλο, τα 8 ότι προσπαθούν να θυμηθούν τη διδασκαλία (συγκεκριμένα το νήπιο 56 είπε «προσπαθώ να θυμηθώ τι είπε η κυρία»), τα 6 ότι συνδυάζουν την εικόνα με τη λέξη, τα 5 ότι διαβάζουν τις λέξεις και 4 αντίστοιχα ότι παρατηρούν τον φίλο τους (συγκεκριμένα το νήπιο 19 είπε «βλέπω τι κάνει η φίλη μου και το κάνω κι εγώ») και ότι σκέφτονται (συγκεκριμένα το νήπιο 18 είπε «σκέφτομαι τη λέξη... σκέφτομαι και μετά τη βρίσκω»).

Στην κατηγορία μάντεμα λέξεων και στην ερώτηση αν μαντεύουν ποια λέξη είναι η σωστή όταν δεν τη θυμούνται από τα 60 νήπια τα 45 απάντησαν ότι τη μαντεύουν και τα 15 ότι δεν τη μαντεύουν και επιλέγουν την απάντηση τυχαία (συγκεκριμένα το νήπιο 26 είπε «δεν τη μαντεύω τη βάζω στην τύχη»). Τα 45 νήπια τα οποία απάντησαν θετικά σχετικά με το μάντεμα των λέξεων ρωτήθηκαν πώς μαντεύουν τη λέξη. Τα 13 απάντησαν ότι τη μαντεύουν από την εικόνα, τα 12 από κάποια γράμματα, 6 αντίστοιχα από ένα γράμμα, από την ανάγνωση και δηλώνουν άγνοια πώς τη μαντεύουν (συγκεκριμένα το νήπιο 22 είπε «τη μαντεύω αλλά δεν ξέρω πώς») και 2 από ολόκληρη τη λέξη.

Στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν θυμάσαι κάποια/ες λέξη/εις τη/ις χρησιμοποιείς τον πίνακα αναφοράς για να τη/ις θυμηθείς;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης του πίνακα αναφοράς και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ($\chi^2 = 3,068$, $df=1$, $p=0,080 < 0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 60% χρησιμοποιούν τον πίνακα αναφοράς για να θυμηθούν μία λέξη κατά τη διάρκεια των ασκήσεων παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 26,7%.

Στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν θυμάσαι κάποια/ες λέξη/εις χρησιμοποιείς τις καρτέλες με τις ονομασίες των ομόηχων λέξεων;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης τους και του φύλου ($\chi^2 = 6,857$, $df=1$, $p=0,009 < 0,50$). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι περισσότερα κορίτσια 53,3% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τις καρτέλες ομόηχων λέξεων για να θυμηθούν κάποια λέξη όταν κάνουν τις ασκήσεις παρά αγόρια 26,7%.

Στην ερώτηση «Κάνεις κάτι άλλο για να θυμηθείς μία λέξη;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της χρήσης άλλων τρόπων ανάκλησης μίας λέξης και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2 = 4,429$, $df=5$, $p=0,489 < 0,50$). Συγκεκριμένα ο ίδιος αριθμός νηπίων που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης και ανώτατης 3,3% κάνουν χρήση άλλου τρόπου-ενεργοποίηση σκέψης, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 5% κάνουν χρήση άλλου τρόπου-ανάγνωση λέξης παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 3,3%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης κάνουν χρήση άλλου τρόπου-προσπάθεια ανάκλησης διδασκαλίας 11,7% παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 1,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης κάνουν χρήση άλλου τρόπου-παρατήρηση φίλου/ης 5% παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 1,7%, ο ίδιος αριθμός νηπίων που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης 5% κάνουν χρήση άλλου τρόπου-συνδυασμό εικόνας και λέξης και περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 30% δεν

κάνουν χρήση άλλου τρόπου παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 25%.

Όσον αφορά το μάντεμα λέξεων ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του μαντέματος λέξεων ($\chi^2=8,251$, $df=1$, $p=0,004<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 51,7% μαντεύουν τη λέξη παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 23,3%.

Θεματικός άξονας Γ: Κοινωνικές στρατηγικές

Στην κατηγορία αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια εξηγήσεων τέθηκε η ερώτηση «Όταν η κυρία σας εξηγεί πώς θα κάνετε την άσκηση και εσύ δεν καταλαβαίνεις ρωτάς τους συμμαθητές σου;». Από τα 60 νήπια τα 43 απάντησαν θετικά και τα 12 αρνητικά. Στην ερώτηση «Όταν η κυρία σας εξηγεί πώς θα κάνετε την άσκηση και εσύ δεν καταλαβαίνεις ρωτάς την κυρία;». Υπήρξαν 47 θετικές αναφορές και 8 αρνητικές. Υπήρξαν και 5 αναφορές σχετικά με τη μη αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια των εξηγήσεων των ασκήσεων με τους συμμαθητές και την κυρία (συγκεκριμένα το νήπιο 40 είπε «δεν ρωτάω κανέναν»).

Στην κατηγορία αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια επίτευξης των γλωσσικών δοκιμασιών και στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν ξέρεις την απάντηση ζητάς τη βοήθεια της κυρίας;». Οι θετικές αναφορές ήταν 48 και οι αρνητικές 12. Στην ερώτηση όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν ξέρεις την απάντηση ζητάς τη βοήθεια του φίλου σου από τα 60 νήπια τα 47 απάντησαν θετικά και τα 13 αρνητικά. Στην ερώτηση όταν δεν είσαι σίγουρος για κάτι ζητάς από τον συμμαθητή σου να σου πει το σωστό υπήρξαν 48 θετικές απαντήσεις και 12 αρνητικές. Στην αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με το αν ζητάνε βοήθεια από την κυρία υπήρξαν 49 θετικές αναφορές και 11 αρνητικές.

Στην ερώτηση «Όταν η κυρία σας εξηγεί πώς θα κάνετε την άσκηση και εσύ δεν καταλαβαίνεις, ρωτάς την κυρία;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παραπάνω ερώτησης και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ($\chi^2=6,794$, $df= 2$, $p=0,033<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 56,7% ζητάνε τη βοήθεια της κυρίας κατά τη διάρκεια εξηγήσεων όταν δεν καταλαβαίνουν παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 21,7%.

Στην ερώτηση «Όταν δεν είσαι σίγουρος για κάτι ζητάς από την κυρία να σου πει το σωστό;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παραπάνω ερώτησης και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=5,346$, $df= 1$, $p=0,021<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα κορίτσια ζητάνε από την κυρία να τα υποδείξει το σωστό όταν δεν είναι σίγουρα 53,3% παρά αγόρια 28,3%.

Στην ερώτηση «Όταν κάνεις τις ασκήσεις και δεν ξέρεις την απάντηση ζητάς τη βοήθεια της κύριας;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ερώτησης και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=6,857$, $df= 1$, $p=0,009<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα κορίτσια 53,3% ζητάνε τη βοήθεια της κυρίας όταν δεν ξέρουν την απάντηση κατά τη διάρκεια επίτευξης των ασκήσεων παρά αγόρια 26,7%.

Θεματικός άξονας Δ: Συναισθηματικές στρατηγικές

Στην κατηγορία περιγραφή συναισθημάτων κατά τη διάρκεια μη γνώσης της σωστής απάντησης τέθηκε η παρακάτω ερώτηση στα νήπια «Όταν δεν ξέρεις ποια λέξη είναι η σωστή πώς νιώθεις;». Από τα 60 νήπια τα 29 εξέφρασαν θετικά συναισθήματα (συγκεκριμένα το νήπιο 43 είπε «νιώθω καλά»), τα 27 εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα (συγκεκριμένα το νήπιο 2 είπε «νιώθω άσχημα ...όχι καλά») και τα 4 δεν εξέφρασαν κανένα συναίσθημα.

Στην κατηγορία αναφορά συναισθημάτων και στην ερώτηση λες στον φίλο σου αυτό που νιώθεις από τα 60 νήπια τα 43 απάντησαν θετικά και τα 6 αρνητικά. Στην αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με την κυρία υπήρξαν 46 θετικές απαντήσεις και 3 αρνητικές. Υπήρξαν και 11 αναφορές για τη μη έκφραση συναισθημάτων ως προς τον φίλο και την κυρία (συγκεκριμένα το νήπιο 14 είπε «δεν το λέω σε κανέναν ούτε στον φίλο μου ούτε στην κυρία»).

Στην κατηγορία αντιμετώπιση δυσκολιών και στην ερώτηση όταν δεν ξέρεις ποια λέξη να διαλέξεις αφήνεις την ερώτηση και δεν την απαντάς ή προσπαθείς να βρεις την απάντηση από τα 60 νήπια τα 52 απάντησαν ότι προσπαθούν να τη βρουν και τα 8 ότι δεν προσπαθούν.

Στην κατηγορία περιγραφή συναισθημάτων ως προς την επίτευξη σωστών γλωσσικών δοκιμασιών τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση όταν κάνεις την άσκηση σωστή πώς νιώθεις από τα 60 νήπια τα 54 εξέφρασαν θετικά συναισθήματα (συγκεκριμένα το νήπιο 16 είπε «νιώθω πολύ καλά υπέροχα») και τα 6 δεν εξέφρασαν κάποιο συναίσθημα.

Στην ερώτηση «Όταν δεν ξέρεις ποια λέξη είναι η σωστή πώς νιώθεις;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της έκφρασης συναισθημάτων και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=3,644$, $df=2$, $p=0,162<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 33,3% εκφράζουν θετικά συναισθήματα παρά νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 15%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 23,3% εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα παρά νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 21,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 5% δεν εκφράζουν κάποιο συναίσθημα παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 1,7%.

Στην ερώτηση «Όταν δεν ξέρεις ποια λέξη να διαλέξεις αφήνεις την ερώτηση και δεν την απαντάς ή προσπαθείς να βρεις την απάντηση;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προσπάθειας εύρεσης της απάντησης όταν δεν τη γνωρίζει και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=6,593$, $df=1$, $p=0,010<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 45% προσπαθούν να βρουν τη σωστή λέξη παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 41,7%.

Στην ερώτηση «Όταν κάνεις την άσκηση σωστά πώς νιώθεις;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της έκφρασης συναισθημάτων των νηπίων και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ($\chi^2=2,939$, $df=1$, $p=0,086<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 61,7% εξέφρασαν θετικά συναισθήματα όταν κάνουν την άσκηση σωστά παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 28,3%, περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 6,7% δεν εξέφρασαν κάποιο συναίσθημα όταν κάνουν την άσκηση σωστή παρά νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 3,3%.

Θεματικός άξονας Ε: Μεταγνωστικές στρατηγικές

Στην κατηγορία αυτοαξιολόγηση τέθηκε το ερώτημα όταν τελειώσεις τις ασκήσεις και η κυρία σου δώσει το φύλλο εργασίας βλέπεις τις ερωτήσεις που έκανες σωστές και αυτές που έκανες λάθος. Από τα 60 νήπια τα 40 απάντησαν ότι βλέπουν τις σωστές και τις λανθασμένες απαντήσεις (συγκεκριμένα το νήπιο 3 είπε «τις βλέπω όλες τις σωστές και τις λάθος»), τα 11 ότι βλέπουν μόνο τις λανθασμένες απαντήσεις, τα 6 ότι δεν βλέπουν ούτε τις σωστές ούτε τις λανθασμένες απαντήσεις και τα 3 ότι βλέπουν μόνο τις σωστές.

Στην κατηγορία τρόποι αντιμετώπισης του λάθους στα 51 νήπια τα οποία απάντησαν θετικά σχετικά με τον εντοπισμό των λανθασμένων απαντήσεων τέθηκε η ερώτηση «Όταν βλέπεις αυτήν που έκανες λάθος τι κάνεις;». Τα 45 απάντησαν ότι διορθώνουν το λάθος και τα 6 ότι δεν το διορθώνουν. Από τα 45 νήπια τα οποία απάντησαν θετικά σχετικά με τη διόρθωση των λαθών τα 34 αναφέρθηκαν στην άμεση διόρθωσή τους (συγκεκριμένα το νήπιο 31 είπε «αμέσως τα διορθώνω»), τα 5 στη διόρθωση ύστερα από επιβεβαίωση με τον πίνακα αναφοράς (συγκεκριμένα το νήπιο 34 είπε «πηγαίνω στον πίνακα αναφοράς και βλέπω τη σωστή μετά τη διόρθωσή»), τα 3 στη διόρθωση έπειτα από ζήτηση βοήθειας από την κυρία, τα 2 στη διόρθωση μετά από ζήτηση βοήθειας από τον φίλο τους και το 1 στη διόρθωση ύστερα από πολλαπλή ανάγνωση των λέξεων.

Στα 45 νήπια τέθηκε η ερώτηση αν προσπαθούν να καταλάβουν το λάθος τους. Τα 37 απάντησαν θετικά και τα 8 αρνητικά. Τα 37 νήπια που απάντησαν θετικά σχετικά με την προσπάθεια κατανόησης του λάθους ρωτήθηκαν τι κάνουν για να το καταλάβουν. 11 αντίστοιχα απάντησαν σχετικά με την παρατήρηση ένα προς ένα τα γράμματα της λέξης και σχετικά με την πολλαπλή παρατήρηση της λέξης (συγκεκριμένα το νήπιο 20 είπε «βλέπω πολλές φορές τη λέξη και πάλι τη βλέπω μέχρι να την καταλάβω»), τα 8 σχετικά με την πολλαπλή παρατήρηση λέξεων, τα 4 σχετικά με την ανάγνωση λέξεων και την ταυτόχρονη προσοχή εικόνων και τα 3 δηλώνουν άγνοια του τρόπου κατανόησης του λάθους.

Στα 37 νήπια τέθηκε η ερώτηση αν προσπαθούν να μην ξανακάνουν το ίδιο λάθος. Από αυτά τα 28 απάντησαν ότι προσπαθούν να μην το επαναλάβουν, ενώ τα 9 ότι δεν προσπαθούν. Στα 28 νήπια τέθηκε το ερώτημα «Τι κάνεις για να μην επαναλάβεις το ίδιο λάθος;». Τα 19 απάντησαν ότι σκέφτονται τη σωστή απάντηση, τα 5 ότι σκέφτονται τη λανθασμένη απάντηση (συγκεκριμένα το νήπιο 55 είπε «σκέφτομαι το λάθος για να μην το κάνω άλλη φορά») και 2 αντίστοιχα ότι προσπαθούν να διαγράψουν τη λανθασμένη απάντηση από το μυαλό τους και ότι έχουν άγνοια τι κάνουν.

Στην ερώτηση «Όταν τελειώσεις τις ασκήσεις και η κυρία σου δώσει το φύλλο εργασίας βλέπεις τις ερωτήσεις που έκανες σωστές και αυτές που έκανες λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική μεταξύ του εντοπισμού σωστών και λανθασμένων απαντήσεων και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=8,487$, $df=3$, $p=0,037<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης 35% εντοπίζουν τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις παρά νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 31,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 5% εντοπίζουν μόνο τις σωστές απαντήσεις και κανένα νήπιο που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης 11,7% εντοπίζουν μόνο τις λανθασμένες απαντήσεις παρά νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο 6,7%, περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης δεν εντοπίζουν τις σωστές

και λανθασμένες απαντήσεις 10% και κανένα νήπιο που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση «Προσπαθείς να καταλάβεις γιατί το έκανες λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προσπάθειας κατανόησης του λάθους και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=4,966$, $df=1$, $p=0,026<0,50$). Ειδικότερα, περισσότερα κορίτσια 55,6% προσπαθούν να κατανοήσουν το λάθος παρά αγόρια 26,7%.

Στην ερώτηση «Τι κάνεις για να μην επαναλάβεις το ίδιο λάθος;» ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του τρόπου προσπάθειας μη επανάληψης του λάθους και του φύλου του νηπίου ($\chi^2=8,582$, $df=3$, $p=0,035<0,50$). Συγκεκριμένα περισσότερα αγόρια 39,3% σκέφτονται τη σωστή απάντηση παρά κορίτσια 28,6%, μόνο τα κορίτσια 17,9% σκέφτονται τη λανθασμένη απάντηση και κανένα αγόρι και μόνο τα κορίτσια 7,1% αντίστοιχα προσπαθούν να διαγράψουν τη λανθασμένη απάντηση από το μυαλό τους και δηλώνουν άγνοια του τρόπου, ενώ κανένα αγόρι.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μας παρέχουν μια σαφή εικόνα σχετικά με την καταγραφή των σωστών απαντήσεων στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες καθώς και με την καταγραφή στρατηγικών διάκρισης ομόηχων λέξεων των νηπίων.

Οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν συνολικά στα δύο τεστ για τα ζευγάρια που χαρακτηρίζονταν από ομοηχία μη ετυμολογική, ολική μη απόλυτη, στα οποία υπήρχε φωνητική ταύτιση, ετερογραφία και μορφοσυντακτική ταύτιση και συγκεκριμένα ανήκαν στη γραμματική κατηγορία των ουσιαστικών (π.χ. *φύλλο/φύλο*). Τα νήπια διέκριναν με μεγάλη επιτυχία τη σωστή απάντηση, όταν τα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων αποτελούνταν από ουσιαστικά. Οι λιγότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν συνολικά στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες για τα ζευγάρια που χαρακτηρίζονταν από ομοηχία μη ετυμολογική μερική, ήταν τονικά ελάχιστα ζευγάρια με εναλλαγή τόνου δίχως μορφοσυντακτική ταύτιση και ομογραφία και επρόκειτο για ουσιαστικό και επίθετο (π.χ. *πόλη/πολλή*). Η ύπαρξη λέξεων που ανήκαν σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες -ουσιαστικό και επίθετο- και η ταυτόχρονη εναλλαγή τόνου φαίνεται ότι δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα νήπια στην εύρεση της σωστής απάντησης.

Όταν τα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων ανήκαν στην ίδια κατηγορία -μη ετυμολογική ολική μη απόλυτη στα οποία υπήρχε φωνητική ταύτιση, ετερογραφία- αποτελούνταν από λέξεις που ανήκαν σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες, όπως ουσιαστικό και αριθμητικό (π.χ. *χείλια/χίλια*) ή ουσιαστικό και ρήμα (π.χ. *βάζο/βάζω*) το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν ήταν αρκετά χαμηλό. Τα νήπια δυσκολεύτηκαν να βρουν τη σωστή απάντηση όταν τα ζευγάρια αποτελούνταν από λέξεις οι οποίες ανήκαν σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες.

Όταν τα ζευγάρια ανήκαν στην παραπάνω κατηγορία, αλλά επρόκειτο για δύο ουσιαστικά (π.χ. *λύπη/λίπη*) στη μια ερώτηση και δύο ρήματα (π.χ. *κλίνω/κλείνω*) στην άλλη οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν για το ζευγάρι το οποίο αποτελούνταν από ουσιαστικά. Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία, όταν τα ζευγάρια αποτελούνταν από ουσιαστικά σε σχέση με αυτά που αποτελούνταν από ρήματα.

Όταν τα ζεύγη των ομόηχων λέξεων ανήκαν στην προαναφερθείσα κατηγορία, αλλά αποτελούνταν από ουσιαστικό και κύριο όνομα (π.χ. *μήλο/Μήλο*) ή από επίρρημα και κύριο όνομα (π.χ. *πάνω/Πάνο*) το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με αυτά που αποτελούνταν από ρήμα και κύριο όνομα (π.χ. *έλυνα/Ελληνα*). Τα νήπια

ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν τα ζευγάρια αποτελούνταν από κύριο όνομα και ουσιαστικό ή επίρρημα σε σχέση με τα ζευγάρια που αποτελούνταν από κύριο όνομα και ρήμα.

Στο τονικό ελάχιστο ζευγάρι με εναλλαγή τόνου –ομοηχία μη ετυμολογική μερική- που αποτελούταν από ουσιαστικό και επίθετο (π.χ. *γέρος/γερός*) δόθηκαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε σχέση με το ζευγάρι που αποτελούταν από ρήματα (π.χ. *γέρνω/γερνώ*). Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα νήπια ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν τα ζευγάρια αποτελούνταν από λέξεις που ανήκαν σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες από ότι στην ίδια και επρόκειτο για ρήματα.

Στο ελάχιστο ζευγάρι -ομοηχία μη ετυμολογική μερική- με εναλλαγή φθόγγου στην αρχική θέση (π.χ. *δώρα/χώρα*) δόθηκαν περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι στο ελάχιστο ζευγάρι με εναλλαγή φθόγγου στη μεσαία θέση (π.χ. *φωλιά/φιλιά*). Η εναλλαγή φθόγγου στην αρχική θέση διευκόλυνε περισσότερο τα νήπια στην επιλογή της σωστής λέξης από ότι στη μεσαία.

Οι σωστές απαντήσεις ήταν περισσότερες στην κατηγορία ομοηχία μη ετυμολογική μερική για το τονικό ελάχιστο ζευγάρι με παρουσία φθόγγου στην αρχική θέση της δεύτερης λέξης στο αποτελούμενο από ρήματα ζευγάρι (π.χ. *λες/κλαις*) σε σχέση με το αποτελούμενο από ουσιαστικά ζευγάρι (π.χ. *άστρο/κάστρο*). Στην περίπτωση των ελάχιστων ζευγαριών τα νήπια ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν αυτά αποτελούνταν από ρήματα σε σχέση με αυτά που αποτελούνταν από ουσιαστικά.

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας έδειξαν ότι τα νήπια έδωσαν σχεδόν τον ίδιο αριθμό σωστών απαντήσεων -ομοηχία μη ετυμολογική μερική- στα τονικά ελάχιστα ζευγάρια με παρουσία φθόγγου στη μεσαία θέση της δεύτερης λέξης (π.χ. *σούπα/σκούπα*) καθώς και στην τελική (π.χ. *μήλο/μύλος*). Επομένως, η μεσαία και τελική θέση παρουσίας φθόγγου στα ελάχιστα τονικά ζευγάρια αποτέλεσε το ίδιο κριτήριο επιλογής σωστής απάντησης των νηπίων.

Οι απαντήσεις των νηπίων κατέγραψαν με σαφήνεια τις γνωστικές στρατηγικές που ακολούθησαν στη διάκριση ομόηχων λέξεων κατά την πρόσληψη του γραπτού λόγου. Η πρότερη ανάγνωση λέξεων και η ύστερη παρατήρηση της εικόνας αποτέλεσε την επικρατέστερη στρατηγική ως προς τη χρονική σχέση λέξης-εικόνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας αυτή η χρονική σχέση εξαρτάται από το φύλο των νηπίων με τα περισσότερα κορίτσια να υπερέχουν ως προς την πρότερη παρατήρηση της εικόνας.

Η περιγραφή αντικειμένου ή προσώπου της εικόνας από την πλειοψηφία των νηπίων είναι η στρατηγική που ακολουθήθηκε περισσότερο από τα νήπια ως προς την παρατήρησή της. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι η περιγραφή της εικόνας εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα με τα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να εστιάζει στην απεικόνιση του αντικειμένου ή προσώπου της κάθε εικόνας.

Τα νήπια χρησιμοποίησαν διάφορα μοντέλα αναγνώρισης ομόηχων λέξεων, αλλά το επικρατέστερο ήταν το μοντέλο της παράλληλης αναγνώρισης γραμμάτων των δύο λέξεων. Επιπρόσθετα, προκειμένου να λάβουν την απόφαση για την επιλογή σωστής λέξης στα ζευγάρια των ομόηχων λέξεων ακολούθησαν το ίδιο μοντέλο αναγνώρισης λέξεων.

Η πλειοψηφία των νηπίων έκανε προβλέψεις σχετικά με τον τύπο των ασκήσεων των δύο γλωσσικών δοκιμασιών. Σύμφωνα με τον Singhal (2001) η πρόβλεψη των ασκήσεων ανήκει στις γνωστικές στρατηγικές. Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας κατέδειξαν ότι η πρόβλεψη του τύπου των γλωσσικών δοκιμασιών εξαρτάται από το φύλο του νηπίου με τα περισσότερα κορίτσια να την κάνουν λόγω προσοχής την ώρα της διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, τα νήπια αξιοποίησαν τις προγενέστερες γνώσεις τους για να προβούν σε προβλέψεις σχετικά με την τυπολογία των ασκήσεων των δύο γλωσσικών δοκιμασιών. Η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες συμπεριλαμβάνεται στις γνωστικές στρατηγικές (Pang, 2008). Η παραπάνω πρόβλεψη εξαρτάται από το φύλο του νηπίου με τα περισσότερα κορίτσια να την κάνουν λόγω αξιοποίησης πρότερης εμπειρίας.

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας κατέδειξαν ότι η εξάσκηση και η επανάληψη των ομόηχων λέξεων τόσο με το «παιχνίδι» στη γωνιά της ανάγνωσης όσο και με το «παιχνίδι» στη γωνιά της γραφής συνέβαλαν στην αποθήκευση συγκεκριμένων πληροφοριών. Συγκεκριμένα οι Williams & Burden (1997, p. 148) τόνισαν τον ρόλο της επανάληψης και εξάσκησης στην εκμάθηση γραμματικών φαινομένων του γλωσσικού μαθήματος. Η εξάσκηση και η επανάληψη στη γωνιά της ανάγνωσης με τον πίνακα αναφοράς των ομόηχων λέξεων και στη γωνιά της γραφής με τις καρτέλες ομόηχων λέξεων εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να «παίζουν» στις δύο γωνιές μόνα τους.

Οι μνημονικές στρατηγικές ανάγνωσης όπως προαναφέρθηκε είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την ανάκληση πληροφοριών (Singhal, 2001). Τα περισσότερα νήπια στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να θυμηθούν τις λέξεις που ξέχασαν, χρησιμοποίησαν τον πίνακα αναφοράς και τις καρτέλες ομόηχων λέξεων. Η χρήση του πίνακα αναφοράς με τις ομόηχες λέξεις εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα με τα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να κάνουν χρήση του πίνακα αναφοράς. Η χρήση των καρτελών των ομόηχων λέξεων εξαρτάται από το φύλο των νηπίων με τα περισσότερα κορίτσια να τις χρησιμοποιούν.

Η πλειοψηφία των νηπίων ως προς το μάντεμα μιας λέξης επέλεξε τη σύνδεση εικόνας-λέξης. Σύμφωνα με τους Mokhtari & Reichard (2002) οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι σκόπιμες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους μαθητές πολλές φορές για την αντιμετώπιση των γνωστικών ανεπαρκειών τους. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας έδειξαν ότι το μάντεμα της λέξης και η χρήση διαφόρων τρόπων ανάκλησης μιας λέξης εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να μαντεύουν μία λέξη προσπαθώντας να θυμηθούν αυτά που λέχθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Oxford (1990) αναφέρει ότι οι κοινωνικές στρατηγικές διευκολύνουν την αλληλεπίδραση με το έμψυχο περιβάλλον. Στην παρούσα έρευνα η αλληλεπίδραση με την κυρία κατά τη διάρκεια εξηγήσεων και επίτευξης των ασκήσεων αποτέλεσαν τις επικρατέστερες κοινωνικές στρατηγικές των νηπίων. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε αλληλεπίδραση σε μεγάλο ποσοστό και μεταξύ των νηπίων. Σύμφωνα με τον Singhal (2001) οι κοινωνικές στρατηγικές πραγματοποιούνται με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των συνομηλίκων θέτοντας ερωτήσεις, ζητώντας βοήθεια για τη διόρθωση και λαμβάνοντας σχετικές πληροφορίες από αυτούς. Η αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των εξηγήσεων εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα με τα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να αλληλεπιδράνε με τη νηπιαγωγό. Η αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια επίτευξης των γλωσσικών δοκιμασιών με την εκπαιδευτικό καθώς και η αλληλεπίδραση μαζί της όταν το νήπιο δεν είναι σίγουρο για την απάντηση εξαρτώνται από το φύλο του με τα περισσότερα κορίτσια να αλληλεπιδράνε με αυτήν.

Σύμφωνα με την Oxford (1990) οι συναισθηματικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα. Στις συναισθηματικές στρατηγικές επικράτησε η έκφραση θετικών συναισθημάτων των νηπίων τόσο κατά τη διάρκεια άγνοιας της σωστής απάντησης όσο και κατά την επίτευξη σωστών γλωσσικών δοκιμασιών. Η έκφραση συναισθημάτων κατά τη διάρκεια μη γνώσης της σωστής απάντησης εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να εκφράζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Η έκφραση συναισθημάτων ως προς την επίτευξη σωστής άσκησης εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα με τα περισσότερα νήπια που ο πατέρας τους έχει επίπεδο μέσης εκπαίδευσης να εκφράζουν θετικά συναισθήματα.

Ως προς την αναφορά των συναισθημάτων τους τόσο ως προς τον φίλο τους όσο και προς την εκπαιδευτικό τα ποσοστά είναι σχεδόν τα ίδια.

Η πλειοψηφία των νηπίων προσπάθησε να βρει τη σωστή απάντηση, όταν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία. Η προσπάθεια εύρεσης της σωστής απάντησης εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με όλα τα νήπια που η μητέρα τους έχει μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης να προσπαθούν να τη βρουν.

Σύμφωνα με τον Skehan (1993) στις μεταγνωστικές στρατηγικές λαμβάνει χώρα η αυτοαξιολόγηση της μάθησης μετά το πέρας των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Ο εντοπισμός σωστών και λανθασμένων απαντήσεων από την πλειοψηφία των νηπίων αποτέλεσε την επικρατέστερη μεταγνωστική στρατηγική ως προς την αυτοαξιολόγηση. Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας έδειξαν ότι ο εντοπισμός των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων από τα νήπια εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τα περισσότερα νήπια που η μητέρα τους έχει ανώτατο μορφωτικό επίπεδο να τις εντοπίζουν.

Η διόρθωση της λανθασμένης απάντησης και η άμεση προσπάθεια κατανόησης του λάθους κυρίως με την πολλαπλή παρατήρηση της λέξης αποτέλεσαν τις επικρατέστερες μεταγνωστικές στρατηγικές ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης του λάθους. Η προσπάθεια κατανόησης του λάθους εξαρτάται από το φύλο των νηπίων με τα περισσότερα κορίτσια να προσπαθούν να το κατανοήσουν.

Η προσπάθεια μη επανάληψης του ίδιου λάθους με τη σκέψη της σωστής απάντησης αποτέλεσαν τις επικρατέστερες μεταγνωστικές στρατηγικές των νηπίων ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης του λάθους. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν ότι η προσπάθεια μη επανάληψης του ίδιου λάθους εξαρτάται από το φύλο των νηπίων με τα περισσότερα αγόρια να σκέφτονται τη σωστή απάντηση.

Εν κατακλείδι τα νήπια χρησιμοποίησαν όλων των ειδών τις στρατηγικές ανάγνωσης προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις δύο γλωσσικές δοκιμασίες που αποτελούνταν από ζευγάρια ομόηχων λέξεων.

References

- Adams, M. J. (1991). Beginning to Read: A critique by literacy professionals and response by Marilyn Jager Adams. *The Reading Teacher*, 44, 6.
- Bouma, H. (1973). Visual Interference in the Parafoveal Recognition of Initial and Final Letters of Words'. *Vision Research*, 13, 762-782.
- Bouwhuis, D., & Bouma, H. (1979). Visual word recognition of three letter words as derived from the recognition of the constituent letters. *Perception and Psychophysics*, 25, 12-22.

- Cattell, J. (1886). The time taken up by cerebral operations. *Mind*, 11, 277-282.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading, in Kavanagh & Mattingly's *Language by ear and by eye*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Καποθανάση, Α. (2014). Η διδασκαλία του φαινομένου της ομοηχίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η περίπτωση των εγχειριδίων γραμματικής του Δημοτικού, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 34ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* σσ. 546-61. Θεσσαλονίκη.
- Μαγουλά, Ε., & Καποθανάση, Α. (2015). Περιπτώσεις φωνητικής ταύτισης γλωσσικών μονάδων και πώς αυτές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 35ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, σσ. 336-350. Θεσσαλονίκη.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Νάκας, Α., Μαγουλά, Ε., & Καποθανάση, Α. (2010). Η ομοηχία στη νέα ελληνική: ορολογία και τυπολογία, *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 30ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, σσ. 436-449. Θεσσαλονίκη.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper & Row New York.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20 (1), 1-31.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-23.
- Skehan, P. (1993). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2005). *Word Recognition Process in Reading. The Science of Reading, A Handbook*, Blackwell.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Χριστίδης, Α. Φ. (2005). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.