

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ</b>	<b>5</b>
<b>Κονδύλη Μαριάννα:</b> ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ (ΠΡΩΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ): ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	6
<b>Κοντογιάννη Άλκηστις:</b> ΤΙ ΚΙ ΑΝ ΛΑΛΕΙ ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ Ο ΑΛΙ; ΣΕΝΑΡΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΔΡΑΜΑΤΟΣ	15
<b>Ραβάνης Κώστας:</b> ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ	16
<b>Τάφα Ευφημία:</b> ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ: ΜΙΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	17
<b>Τζεκάκη Μαριάννα:</b> ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ	18
<b>Χατζησαββίδης Σωφρόνης:</b> Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	27
<b>ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ</b>	<b>35</b>
<b>Αγγελάκη Χριστίνα, Παραμυθιώτου Μαρκέλλα:</b> ΤΑ ΚΛΑΣΙΚΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΤΟΝ «ΤΡΟΜΑΡΑ» ΤΟΥ Γ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ	36
<b>Αλεξίου Βασιλική:</b> «ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο <i>ΦΤΙΑΧΝΙΤΗΣ</i> ΚΥΡΙΑ;» ΟΙ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΝΟΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	45
<b>Ανδρικοπούλου Ελένη, Δούμα Φιλίτσα:</b> «ΡΙΟ: Ο ΤΟΠΟΣ ΜΑΣ» - ΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	54
<b>Αποστόλου Ζωή:</b> «ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΒΙΒΛΙΑ, ΠΑΡΑΚΑΛΩ...»: ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΠΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΕ ΛΙΓΟΣΤΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ	59
<b>Βάος Αντώνης, Μουρίκη Αλεξάνδρα:</b> Η «ΓΛΩΣΣΑ» ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ: ΕΝΑΣ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟΣ ΤΟΠΟΣ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΣΗΜΑΣΙΟΔΟΤΗΣΕΩΝ	70
<b>Βρατσάλης Κώστας, Βρατσάλη Νεφέλη:</b> ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΜΠΟΔΙΟ ΤΗΣ «ΕΝΙΑΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ» ΚΑΙ Η «ΓΛΩΣΣΑ» ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	76
<b>Γιαννικοπούλου Αγγελική:</b> ΤΑ ΣΥΜΒΟΛΑ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥΣ	83

<b>Γώτη Έφη, Ντίνας Δ. Κώστας:</b> Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ <i>ΛΕΞΗΣ</i> ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	92
<b>Δασκαγιάννη Χριστίνα:</b> ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ. Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.	102
<b>Ηλιοπούλου Ιφιγένεια, Νικολίδου Αθηνά:</b> Η ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗ (STORYLINE): ΕΝΑ ΟΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	116
<b>Θεοδορακάκου Μαρία:</b> Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΟΥΣΙΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	124
<b>Κακανά Δόμνα – Μίκα, Καζέλα Κατερίνα, Ανδριοπούλου Γεωργία, Παπαδοπούλου Μαρία:</b> ΜΕΤΕΩΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ: ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ	135
<b>Καμπεζά Μαρία:</b> ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ.	143
<b>Καπουλίτσα Θωμαή, Τρούλου Φωτεινή:</b> Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ – Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Ή Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	151
<b>Καρκούλια Αικατερίνη:</b> ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ Δ.Ε.Π.Π.Σ ΚΑΙ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	158
<b>Κασσωτάκη – Ψαρουδάκη Πόπη:</b> Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ	166
<b>Κεραμυδά Μαρία, Κυρίδης Αργύρης, Βαμβακίδου Ιφιγένεια:</b> ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΙΑ ΝΗΠΙΑ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ: ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	174
<b>Κούβου Ουρανία:</b> Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	187
<b>Κουτσουράκη Στέλα:</b> ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΑΚΤΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	193
<b>Κτιστόπουλος Βαγγέλης:</b> ΜΙΑ ΛΕΞΗ, ΧΙΛΙΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	205
<b>Μακρή Δήμητρα, Μακρής Ιωάννης:</b> ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	209
<b>Μανιού Ειρήνη, Κονδύλη Μαριάννα:</b> ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Α΄ ΚΑΙ ΤΗΣ Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΠΤΥΧΕΣ ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	215
<b>Μηναδοπούλου Διαμάντω, Βελλοπούλου Αγγελική, Διδάχου Ελένη, Μαρινάτου Θεοδώρα, Χαραλαμποπούλου Χριστίνα:</b> ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ «ΧΡΩΜΑ». ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞΑΚΤΙΝΩΣΗ ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ.	225

- Μιχαλοπούλου Κατερίνα:** Ο ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ \_\_\_\_\_ 233
- Μουσουρή, Μαρία, Τασιούλη Γεωργία:** ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ \_\_\_\_\_ 238
- Μπατσούτα Μαρία, Παπαγιαννίδου Χριστίνα, Δάντη Αθηνά:** Η ΔΑΝΕΙΣΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗ \_\_\_\_\_ 250
- Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά:** ΠΑΡΕΜΒΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΑΝΕΙΛΗΜΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ \_\_\_\_\_ 261
- Νικολούδη Τριανταφυλλιά:** «ΟΤΑΝ ΔΙΔΑΣΚΟΜΑΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, ΝΙΩΘΩ ΠΙΟ ΟΜΟΡΦΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ...» \_\_\_\_\_ 269
- Παγουλάτου Ελευθερία:** Η ΠΑΡΟΙΜΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ \_\_\_\_\_ 276
- Παπαδημητρίου Άρτεμις:** ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ \_\_\_\_\_ 284
- Παπανδρέου Μαρία:** «ΠΑΡΑΜΥΘΙ-ΜΥΘΙ-ΜΥΘΙ, ΔΩΣΕ ΚΛΩΤΣΟ...Ν' ΑΡΙΘΜΗΣΕΙ» - ΟΙ «ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ» ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ, ΟΤΑΝ ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΔΙΝΕΙ ΝΟΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ \_\_\_\_\_ 298
- Παπανικολοπούλου Κατερίνα, Μωραϊτή Τζένη:** ΤΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ (LITERACY EVENTS) ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΛΟΓΟΥ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΛΕΙ (TAXONOMY OF LITERACY EVENT INSTRUMENT) ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΕΡΕΥΝΗΤΗ \_\_\_\_\_ 307
- Παρούση Αντιγόνη:** ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΧΕΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ \_\_\_\_\_ 316
- Πολυχρονόπουλος Πάνος, Σαμαράς Βασίλης:** Ο ΕΜΠΡΑΚΤΟΣ ΚΑΙ Ο ΑΠΡΑΚΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΜΕΣΟΝ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ \_\_\_\_\_ 326
- Ρεκαλίδου Γαλήνη, Σφυρόερα Μαρία, Αναστασία Κούτρα:** ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ, ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ \_\_\_\_\_ 335
- Ρήγα Βασιλική, Αναγνωστοπούλου Λένα:** ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ \_\_\_\_\_ 341
- Σαμαρά Γραμματική:** ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ «ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ» \_\_\_\_\_ 348
- Σαρρή Σεβαστή, Δραγκίνη Σοφία, Γκατζιούρα Αφρατή, Καραγιώργου Ιωάννα:** Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΣΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ \_\_\_\_\_ 357
- Σέμογλου Κλειώ, Γρίβα Ελένη, Βογδάνου Σοφία:** ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ \_\_\_\_\_ 365

<b>Σηφάκη Αγγελική, Σελιμά Νεκταρία:</b> ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	375
<b>Συκιώτη Ελένη, Στελλάκης Νεκτάριος:</b> ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	386
<b>Τεμπρίδου Αντιόπη Ελένη, Μουρατίδης Χαράλαμπος:</b> ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.	394
<b>Τσιάρα Ευθυμία:</b> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	406
<b>Μαρία Ε. Χατζάκη:</b> Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	422

## Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Γώτη Έφη, Νηπιαγωγός, Υπ. Διδ. Π.Τ. Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Ντίνας Δ. Κώστας, Αν. Καθηγητής Γλωσσολογίας, Π.Τ. Νηπιαγωγών,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της λέξης είναι μια θεμελιώδης πλευρά της δομής της γλώσσας και η ανάπτυξή της ως λεξιλογικής μονάδας και ως μεταγλωσσικής δεξιότητας συχνά αντιστοιχεί προς την κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων γραμματισμού. Στην έρευνα αυτή καταγράφονται οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια της λέξης. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 50 νήπια που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία του Ν. Ημαθίας. Για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν τρεις δοκιμασίες: στην πρώτη τα παιδιά επαναλάμβαναν την τελευταία λέξη που άκουγαν καθώς διαβάζονταν ένα κείμενο, στη δεύτερη τους ζητήθηκε να αντιληφθούν την έννοια του κενού και στην τρίτη ταυτοποιούσαν λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μια μάλλον συγκεχυμένη αντίληψη της λέξης και πολύ λίγα αντιλαμβάνονται την έννοιά της. Με την κατάλληλη διδασκαλία τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση αυτή, η οποία θεωρείται από τη βιβλιογραφία απαραίτητη για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

### ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Γλωσσική ανάπτυξη, Μεταγλωσσικές δεξιότητες, αναγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες γραφής, λέξη

## THE PERCEPTION OF THE CONCEPT *WORD* FROM PRESCHOOLERS

Goti Efi, Kindergarten Teacher  
Dinas D Kostas, Associate Professor

### ABSTRACT

*The meaning of the word is a fundamental aspect of the language structure and often its development as a unit of the language and also as a metalinguistic skill corresponds to the acquisition of significant literacy skills. The aim of this study was to present the notions of young children of the concept of word. Fifty preschool children from the prefecture of Imathia gave three tests of word concept. In the first the children listened to a text in which the teacher paused on a word and then asked children to repeat "the last word" that she had said each time she stopped, in the second the children were required to discriminate the word boundaries and in the third the children had to identify words in a written text. The findings indicated that most of the children have a rather confused notion of the word and very few understand it. It is argued that with proper instruction this knowledge can be acquired, a knowledge which by the bibliography is considered appropriate for the acquisition of reading and writing.*

### KEY WORDS

Language development, metalinguistic skills, reading skills, writing skills, word.

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η γλώσσα ως κοινωνική και προσωπική κατάκτηση του ανθρώπου αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Μήτσης 2001). Τα παιδιά δεν γεννιούνται γνωρίζοντας τους κανόνες της γλώσσας, τους μαθαίνουν όμως όταν εκτίθενται στον ίδιο το λόγο. Η ικανότητα απόκτησης του λόγου θεωρείται εγγενής, όλα δηλαδή τα ανθρώπινα όντα έχουν τις προϋποθέσεις να μάθουν τη γλώσσα, η διαδικασία όμως της μάθησης είναι επίκτητη και προσωπική συμπεριφορά (πβ. και Τζουριάδου 1995).

Η γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης και ειδικότερα στις μεταγλωσσικές της ιδιότητες έχει προκαλέσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον, πβ. Bialystok 1986 Papandropoulou & Sinclair 1974. Η μεταγλωσσική επίγνωση εμπερικλείει τη συνειδητή σκέψη ανάλυσης και σκόπιμου ελέγχου διάφορων όψεων της γλώσσας όπως φωνολογία, σημασιολογία, μορφοσυντακτικό, λόγο κ.λπ. εκτός από την ασυνειδητή διαδικασία της παραγωγής ή κατανόησης της. Με άλλα λόγια εκτός από το δεξιOTEχνικό χειρισμό της χρήσης της γλώσσας τα παιδιά βαθμιαία σχηματίζουν σαφείς εντυπώσεις και απεικονίσεις των διαφόρων τρόπων με τους οποίους η γλώσσα δουλεύει (Karmiloff-Smith A. και άλλοι 1996).

Η μεταγλωσσική επίγνωση, μετά από την πρωτοποριακή εργασία της Liberman και των συνεργατών της (1974), συγκέντρωσε το ενδιαφέρον όχι μόνο των αναπτυξιακών ψυχολόγων (Bialystok & Ryan 1985) αλλά και επιστημόνων διαφόρων άλλων ειδικοτήτων και μελετήθηκε σε πολλά επίπεδα: κάποιιοι μελέτησαν το σύστημα των ήχων και τη φωνολογία (Bruce 1964. Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter 1974. Read 1971, 1978), κάποιιοι άλλοι ασχολήθηκαν με τις ιδιότητες των λέξεων (Ehri 1975. Downing & Oliver 1973. Papandropoulou & Sinclair 1974), την πραγματολογική αποδοχή (de Villiers & de Villiers 1972. James & Miller 1973) και τη συντακτική απόδοση (de Villiers & de Villiers 1972. Hakes 1980). Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών τα παιδιά κατακτούν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες μετά από την ηλικία των 6-7 ετών (Smith & Tager-Flusberg 1982). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι τα παιδιά έχουν περάσει μια περίοδο έντονου γραμματισμού και έχουν εκτεθεί επαρκώς στο γραπτό λόγο.

Από τη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο κομμάτι των ερευνών ασχολήθηκε με την κατανόηση της γλώσσας από το παιδί ή με την ηλικία κατάκτησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και λιγότερες ήταν οι μελέτες για την κατανόηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν στη συνειδητή αντίληψη και ικανότητα να χειρίζεται το παιδί τη γλώσσα ως αντικείμενο (Cazden 1972).

## Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ

Μια θεμελιώδη πλευρά της δομής της γλώσσας αποτελεί η έννοια της λέξης. Η επιλογή της έννοιας της λέξης ως βασικού προβλήματος για την εξέταση μιας αλλαγής στη γλώσσα έχει μακρά παράδοση. Ο Vygotsky (1962) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητά της λέγοντας ότι η έννοια της λέξης είναι μίξη της σκέψης και της γλώσσας και είναι δύσκολο να ειπωθεί εάν είναι φαινόμενο του λόγου ή της σκέψης. Η λέξη χωρίς τη σημασία της είναι ένας κενός ήχος και η σημασία ως κριτήριο της λέξης ένα απαραίτητο συστατικό της.

Ο Piaget (1955) σημειώνει ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν σωστά δύσκολους όρους στο λόγο τους και επιπλέον ότι είναι ικανά να κατανοούν τους όρους αυτούς. Ο Vygotsky (1962) σε παρόμοιες παρατηρήσεις αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν τον εξωτερικό λόγο ξεκινούν από μία λέξη, έπειτα συνδέουν δύο ή τρεις λέξεις κ.ο.κ. Λίγο αργότερα προχωρούν από απλές προτάσεις σε πιο σύνθετες και τέλος σε έναν συνεκτικό λόγο φτιάχνουν σειρά τέτοιων προτάσεων. Νοηματικά για το παιδί κάθε λέξη είναι μια ολόκληρη πρόταση. Σημασιολογικά το παιδί ξεκινά από το όλο και αργότερα κατανοεί ξεχωριστά τις σημασιολογικές μονάδες. Ο εξωτερικός και ο σημασιολογικός λόγος, ως πλευρές γενικότερα του λόγου, αναπτύσσονται σε αντίθετες κατευθύνσεις: ο εξωτερικός από το ειδικό στο γενικό (λέξη-πρόταση) ενώ ο σημασιολογικός από το γενικό στο ειδικό (πρόταση-λέξη) (Holden & MacGinitie 1972).

Τι είναι, τελικώς, υπεύθυνο για την ανάδυση των λέξεων ως συνειδητών εννοιών στα παιδιά; Πρώτα-πρώτα η κατάκτηση του γραμματισμού, η οποία παρουσιάζει τις λέξεις ως οπτικά ευδιάκριτες ενότητες (Ehri 1979). Έπειτα, το ότι η λέξη κατανοείται στο γενικότερο πλαίσιο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Mattingly 1972). Μελέτες για το μέχρι ποιου σημείου το παιδί αντιλαμβάνεται τις λεξιλογικές μονάδες που συγκροτούν το λόγο δείχνουν ότι παιδιά μικρότερα των 7 ετών υπολείπονται της αντίληψης της λέξης και θεωρούν τη φράση παρά τη λέξη ως τη μικρότερη μονάδα του λόγου (Ehri 1975). Ακόμη οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά έχουν μια συγκεχυμένη αντίληψη για την μεταγλωσσική έννοια λέξη και ότι δεν μπορούν να εστιάσουν στα περιθώριά της, όταν αυτή βρίσκεται σε κανονικά συντακτικά και σημασιολογικά πλαίσια.

Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιούνται οι όροι λέξη, γράμματα, σελίδα κ.λπ. ενός κειμένου και θεωρούνται δεδομένες οι γνώσεις των παιδιών για την τεχνική αυτή γλώσσα της ανάγνωσης καθώς και το ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο τους. Η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης αποτέλεσε αντικείμενο διαφορετικών ερμηνειών: αφενός υποστηρίζεται ότι αποτελεί προϋπόθεση για την

εκμάθησή της (Tunmer, Herriman & Nesdale 1988) και αφετέρου ότι το αποτέλεσμα της κατάκτησής της αποτελεί μεταγνώση (Donalson 1978). Τα παιδιά φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση της ορολογίας της ανάγνωσης. Ακόμη υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα όπου αναφέρεται ότι πολλά παιδιά εισάγονται στη διδασκαλία της ανάγνωσης με ελάχιστη γνώση του σκοπού και της φύσης της ανάγνωσης και με ένα ελλιπές μεταγλωσσικό λεξιλόγιο (Clay 1972α). Αυτές οι έρευνες τονίζουν ότι η εννοιολογική αβεβαιότητα που αφορά την ανάγνωση επιτείνει της δυσκολίες εκμάθησής της. Από την έρευνα υποστηρίζεται επίσης ότι η απόδοση στην ανάγνωση και τη διδασκαλία της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης σχετίζεται με την αναγνωστική επιτυχία (Clay 1972β).

Η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της είναι πολύ σπουδαία και για το λόγο αυτό η έρευνα μετακινήθηκε προς την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών εννοιών και όρων που θεωρούνται οι πιο σημαντικοί. Συστήνεται, για παράδειγμα, ως απαραίτητη δεξιότητα εκμάθησης της ανάγνωσης η ανακάλυψη της αντιστοιχίας προφορικού και γραπτού λόγου. Έτσι το παιδί πρέπει να μάθει ότι μία προφορική λέξη αντιπροσωπεύεται από μία γραπτή. Πρώτα το παιδί αντιλαμβάνεται τη λέξη ως μονάδα του ομιλούμενου λόγου και στη συνέχεια ως μονάδα του γραπτού λόγου. Πολλές έρευνες συγχέουν τις δύο αυτές πλευρές με μια τρίτη, την κατανόηση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* (Bowey & Tunmer 1980). Έρευνες που εισάγουν δοκιμασίες για την έννοια της λέξης προφορικά χωρίς να διασαφηνίζουν τη φύση της δοκιμασίας (Hall 1976), ουσιαστικά αξιολογούν την κατανόηση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* παρά τη λογικά προηγούμενη έννοια της λέξης ως γλωσσικής μονάδας. Αναφέρεται, π.χ., ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να μπορούν να κατανοήσουν τη γραφική αυτοτέλεια των λέξεων παρόλο που είναι μια δύσκολη διαδικασία. (Γιαννικοπούλου, 1998).

Ο ορισμός της λέξης ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα και για το χωρισμό μιας πρότασης σε λέξεις είναι δυνατόν να μην υπάρχει συμφωνία για λόγους ιδιοσυγκρασίας, γλωσσολογικούς αλλά και αναπτυξιακούς πβ. Holden & MacGinitie 1972). Η Ehri (1975) αναφέρει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχικά αντιμετωπίζουν την ανάγκη να επικεντρώνονται μόνο στα νοήματα των φράσεων και ακουσμάτων. Μόνο όταν δέχονται διδασκαλία και πρακτική της ανάγνωσης που η προσοχή της κατευθύνεται στους ήχους μέσα στις λέξεις και στις λέξεις μέσα στις προτάσεις, μόνο τότε πετυχαίνουν το κατάλληλο συνταίριασμα προφορικού και γραπτού. Ως αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας η -πιθανώς- υποσυνείδητη λεξιλογική γνώση των παιδιών γίνεται πλέον συνειδητή

Για το χωρισμό μιας πρότασης σε λέξεις είναι απαραίτητη η ανακάλυψη και η κατάκτηση από το παιδί ενός χαρακτηριστικού που για μας τους ενήλικες θεωρείται δεδομένο ή *τεχνική κοινοτοπία*: η εννοιολογική σημασία του κενού ανάμεσα στις λέξεις (Ferreiro 2006). Το κενό αποτελεί προϊόν ιστορικής εξέλιξης του γραπτού λόγου. Αυτό όμως που ονομάζεται λέξη στον γραπτό λόγο έχει αντίκτυπο και στον προφορικό λόγο. Τα περισσότερα παιδιά πάντως στην αρχή προτιμούν ή μάλλον γράφουν όπως έγραφαν οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι της κλασικής περιόδου, χωρίς κενά.

## ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ

Στη βιβλιογραφία, από όσο τουλάχιστον εμείς μπορέσαμε να ελέγξουμε, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αναφέρονται στην έννοια της λέξης και πώς την εισπράττουν τα παιδιά. Επιπλέον, από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι στις έρευνες για τη λέξη ως γλωσσική μονάδα γινόταν σύγχυση με την κατανόηση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη*. Η σύγχυση προέκυπτε ή από κακή διατύπωση των ερωτημάτων, που δε βοηθούσε στην αποσαφήνιση των εννοιών, ή από το γεγονός ότι πράγματι η διάκριση αυτή είναι δύσκολη για τα παιδιά (Bowey, Tunmer & Pratt 1984).

Ο Karpova από το 1955 (Karpova 1955, παράθεμα στο Holden & MacGinitie 1972) έχοντας σα βάση τον ορισμό που δίνεται στο λεξικό, όπου ως λέξη (πλην των προθεμάτων) ορίζεται η μονάδα που συμβατικά προηγείται και ακολουθείται από κενό στη γραπτή γλώσσα, μελέτησε τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη λεξιλογική μονάδα. Το κύριο εύρημα από την έρευνα αυτή είναι ότι τα παιδιά ηλικίας 3,5-7 ετών δεν μπορούσαν να χωρίσουν την πρόταση απολύτως στα λεξιλογικά της μέρη. Τα παιδιά όμως μπορούσαν, πριν από τα 7 τους χρόνια, να διακρίνουν τα ουσιαστικά και να κάνουν έναν απλό χωρισμό της λέξης ξεκινώντας με συγκεκριμένες λέξεις και φθάνοντας βαθμιαία στα άρθρα και τις προθέσεις.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Huttelenecher (1964), όπου για τα παιδιά τα πιο δύσκολα στο χωρισμό τμήματα των λέξεων αποδείχτηκαν αυτά που κυρίως άκουγαν και χρησιμοποιούσαν στον καθημερινό λόγο (προθέσεις, άρθρα ή φράσεις) π.χ. *κόκκινο μήλο*. Η Chappell

(1968) μελέτησε τη λεξιλογική αντίληψη των παιδιών συνυπολογίζοντας την ηλικία, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και εντόπισε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στις αντιλήψεις των παιδιών για τη λέξη.

Οι Holden & MacGinitie (1972) μελέτησαν το χωρισμό φράσεων και προτάσεων σε παιδιά νηπιαγωγείου και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να χωρίσουν εξαντλητικά μια πρόταση σε λέξεις. Σε αντίθεση με τα ευρήματα αυτά, οι Fox & Routh (1975) υποστηρίζουν ότι ακόμη και παιδιά 4 ετών μπορούσαν να χωρίσουν ικανοποιητικά τις προτάσεις. Αποδίδουν δε τη δυσκολία των παιδιών στις προηγούμενες έρευνες στην τεχνική του να ζητείται από τα παιδιά να αποδώσουν σε δύο δοκιμασίες: να επαναλάβουν την πρόταση και ταυτόχρονα να προσδιορίσουν τα όρια των λέξεων με το χωρισμό τους ( Fox & Routh 1975).

Η έρευνα της Bertrhould-Papandropoulou (1978) ήταν μια εκτεταμένη έρευνα για την έννοια της λέξης σε ένα Πιαζετιανό πλαίσιο. Η δουλειά της επικεντρώθηκε στην ικανότητα των παιδιών να αγνοήσουν σημασιολογικές σχέσεις και να επικεντρωθούν αποκλειστικά στα όρια των λέξεων. Έτσι όταν σε μια δοκιμασία ζητιόταν από τα παιδιά να μετρήσουν τις λέξεις της πρότασης, π.χ. *έξι παιδιά παίζουν*, τα παιδιά αποτύγχαναν να προσεγγίσουν την αυθαίρετη φύση της σχέσης μεταξύ του γλωσσικού σήματος και του αντικειμένου που απεικονίζεται και συνέχισαν τον αριθμό των αναφορών του πραγματικού κόσμου με τον αριθμό των λέξεων. Στο παράδειγμα αυτό πολλά παιδιά απάντησαν: *"έξι λέξεις"*. Άλλα μπερδέψαν τα όρια της λέξης με τα όρια της φράσης και απάντησαν: *"δύο λέξεις"*. Η έρευνα της Bertrhould-Papandropoulou, όπως αναφέρεται στους Karmilloff-Smith A. et al. (1996), δείχνει ότι πλήρης μεταγλωσσική αντίληψη για την έννοια της λέξης επιτυγχάνεται σχετικά αργά στη μέση παιδική ηλικία με σημείο αναφοράς την ηλικία των 7 ετών, όπου τα παιδιά γνωρίζουν λέξεις όπως τα άρθρα και τις μεταχειρίζονται μεταγλωσσικά ως λέξεις. Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρονται και στην έρευνα του Καρρονα (παράθεμα Ehrli 1979). Σημειώνεται εκεί η περίπτωση παιδιού τεσσάρων ετών που όταν του ζητήθηκε να χωρίσει τις λέξεις στην πρόταση: *Ο Γκάλια και ο Βόβα πήγαν μια βόλτα*, απάντησε ως εξής: *Ο Γκάλια πήγε μια βόλτα και ο Βόβα πήγε μια βόλτα* (Γιαννικοπούλου 1998).

Στα ελληνικά δεδομένα αναφέρεται η έρευνα της Βαρνάβα-Σκούρα (1994), όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να κυκλώσουν λέξεις. Τα παιδιά αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στην αναγνώριση και αυτόνομη παρουσία λέξεων με βασικότερη εκείνη που αφορούσε το άρθρο: δεν μπορούσαν να το δουν ανεξάρτητα από το ουσιαστικό.

Ο Goodman (1969) πιστεύει ότι η σύγχυση ανάμεσα στις λέξεις ως μονάδες γραφής και ως φυσικές μονάδες του λόγου ευθύνεται για το ότι η πρώτη ανάγνωση εστιάζει στις λέξεις. Θεωρείται ότι οι πρώτοι αναγνώστες προσλαμβάνουν τις λέξεις ως φυσικές μονάδες στον προφορικό λόγο. Εάν υπάρχει ασυμφωνία με τη συμβατική γραφή της γραπτής, εν προκειμένω της Αγγλικής, και της διαισθητικής ταύτισης της λέξης, δημιουργείται στα παιδιά σύγχυση και δυσκολία. Πώς όμως μπορεί ο αρχόμενος αναγνώστης να ερμηνεύσει το κενό στο γραπτό, όταν οι διαισθητικές του αντιλήψεις για τη λέξη συγκρούονται με τις συμβατικές αναπαραστάσεις / απεικονίσεις της και αδυνατεί να ταυτοποιήσει τις λέξεις στον προφορικό λόγο;

Και άλλες έρευνες συμφωνούν με την άποψη ότι οι αρχόμενοι αναγνώστες δεν κατανοούν τα συμβατικά όρια της λέξης, πβ. Reid 1966. Clay 1966. Ο Reid (1966) στην έρευνά του παρατήρησε έλλειμμα αντίληψης στην έννοια του κενού και σύγχυση των όρων *αριθμός - λέξη* και *λέξη - γράμμα*. Ο Downing (1969) επίσης αναφέρει ότι παιδιά ηλικίας 5 ετών κατανοούν φράσεις και λέξεις ως παραδείγματα λέξεων. Η Clay (1966) στη μελέτη της σε 100 παιδιά στη Νέα Ζηλανδία παρατήρησε ότι υπήρχε σύγχυση στο διαχωρισμό γραμμάτων και λέξεων. Η ικανότητά τους να ταυτοποιούν λέξεις σε κείμενο δεν συμπίπτει με την αρχή της ανάγνωσης σε όλα τα παιδιά.

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ

Τα ερευνητικά δεδομένα για τις αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά την έννοια της λέξης στον προσχολικό χώρο είναι λιγοστά και με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο θελήσαμε να τις μελετήσουμε. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αντίληψη της λέξης μάς επιτρέπει να αξιολογήσουμε την υπάρχουσα έρευνα για την αντίληψη της λέξης αλλά και να καθορίσουμε ποια στοιχεία της έννοιας της λέξης πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, για να εισαχθούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Bowey, Tunmer & Pratt 1982). Η έρευνα εστιάζει στην αντίληψη του παιδιού για τη λέξη ως τμήματος του λόγου που είναι μεγαλύτερο από τα φωνήματα και τα μορφήματα και μικρότερο από τη φράση και στην περαιτέρω διερεύνηση της μεταγλωσσικής δεξιότητας της έννοιας της λέξης.



*Μέθοδος και διαδικασία*

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών όσον αφορά τη λέξη κρίθηκε αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν τρεις δοκιμασίες: στην πρώτη διερευνήθηκε ο μεταγλωσσικός όρος *λέξη*, στη δεύτερη η κατανόηση της έννοιας του κενού και στην τρίτη η έννοια της λέξης ως τμήματος του λόγου μέσω της αναγνώρισης λέξεων μέσα σε ένα γραπτό κείμενο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 παιδιά τάξεων νηπιαγωγείου. Τα παιδιά φοιτούσαν σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας (δύο στη πόλη της Βέροιας, ένα στην Αλεξάνδρεια και ένα στο Σταυρό, αγροτική περιοχή του νομού Ημαθίας). Επιλέχθηκαν μόνο νήπια, η έρευνα διεξήχθη το μήνα Νοέμβριο του 2006 και οι δοκιμασίες στα παιδιά δόθηκαν ατομικά στο χώρο του σχολείου τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την παράλληλη χρήση υλικού (φωτοτυπία και φύλλα εργασίας).

Η 1<sup>η</sup> δοκιμασία αποτελεί προσαρμογή του πειράματος των Karmilloff-Smith A. et al. 1996. Τηρήθηκε η ίδια φιλοσοφία και στην επιλογή των λέξεων: ρήματα, ουσιαστικά, σύνδεσμοι κ.λπ. Το μεταγλωσσικό κομμάτι του κριτηρίου εμφανίζεται στο σημείο όπου το παιδί πρέπει να αποσπάσει από τα δεδομένα του λόγου ένα μόνο κομμάτι, τη συγκεκριμένη λέξη, και να την επαναλάβει.

Στη 2<sup>η</sup> δοκιμασία σε κάθε παιδί ατομικά παρουσιαζόταν σε φωτοτυπία γραμμένη η ίδια πρόταση με κενά και χωρίς κενά ανάμεσα στις λέξεις, πβ. Ferreiro 1978. Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου 2002.

Σε ένα φύλλο εργασίας (3<sup>η</sup> δοκιμασία) υπήρχε γραμμένο ένα ποίημα και στο πάνω κομμάτι του φύλλου εργασίας πέντε λέξεις έντονα γραμμένες. Κάθε παιδί έπρεπε να βρει και να κυκλώσει την αντίστοιχη λέξη στο ποίημα. Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί προσαρμογή στις ανάγκες της έρευνας της αντίστοιχης δοκιμασίας των Ehri & Sweet (1991), κατά την οποία ένα κείμενο διαβαζόταν και στη συνέχεια τα παιδιά έπρεπε να δείξουν με το δάχτυλό τους τις λέξεις-στόχους.

*Διαδικασία*

*Δοκιμασία 1<sup>η</sup>:* Κάθε παιδί εξεταζόταν ατομικά από τη νηπιαγωγό. Οι απαντήσεις του μεταγραφόταν σε ένα πρωτόκολλο για περαιτέρω ανάλυση. Οι δοκιμασίες παρουσιαζόταν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά. Στα παιδιά ειπώθηκε ότι θα άκουγαν ένα μικρό κείμενο και είχαν την εντολή να επαναλάβουν την τελευταία λέξη της νηπιαγωγού. Το παιδί άκουγε το κείμενο και κάθε φορά που η νηπιαγωγός σταματούσε, ρωτούσε το παιδί. "*Ποια ήταν η τελευταία λέξη που είπα;*". Καμιά διευκρίνιση δεν δινόταν για το τι η νηπιαγωγός εννοούσε με τη όρο *λέξη*. Στη συνέχεια διαβαζόταν ολόκληρη η πρόταση από την νηπιαγωγό.

*Δοκιμασία 2<sup>η</sup>:* Στο κάθε παιδί ατομικά παρουσιαζόταν γραμμένη η ίδια πρόταση γραμμένη με κενά και χωρίς κενά ανάμεσα στις λέξεις. Κατά τη δοκιμασία αυτή η νηπιαγωγός διάβαζε τις δύο προτάσεις και ζητούσε από τα παιδιά να της πουν ποια πρόταση νομίζουν ότι είναι πιο σωστά γραμμένη και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους:

*Ηαρκούδα τρώει μέλι.*

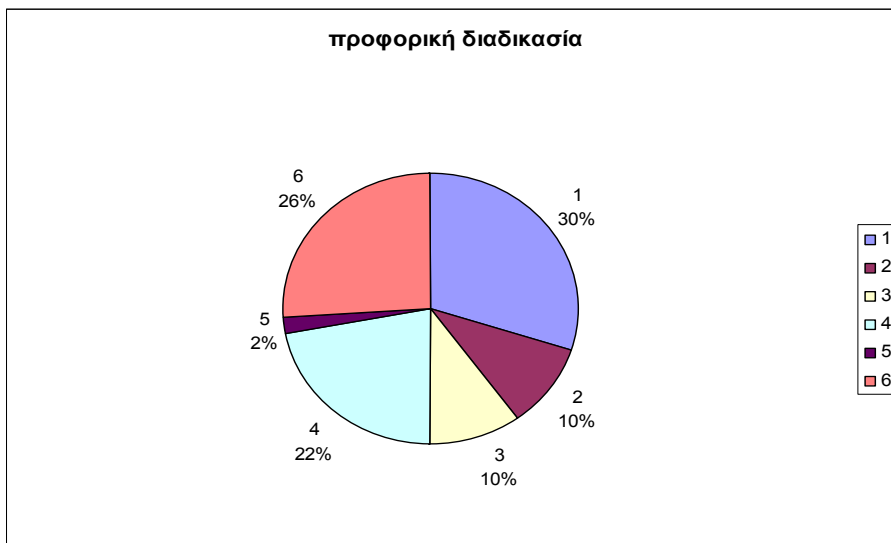
*Η αρκούδα τρώει μέλι*

Η νηπιαγωγός ρωτούσε: "*Υπάρχει διαφορά; Είναι καλά γραμμένη; Ποια είναι καλύτερα γραμμένη; Γιατί νομίζεις ότι είναι πιο σωστά γραμμένη;*";

*Δοκιμασία 3<sup>η</sup>:* Σε ένα φύλλο εργασίας υπήρχε ένα ποίημα και πάνω πέντε λέξεις έντονα γραμμένες. Το παιδί έπρεπε να βρει στο ποίημα τις λέξεις-στόχους και να τις κυκλώσει

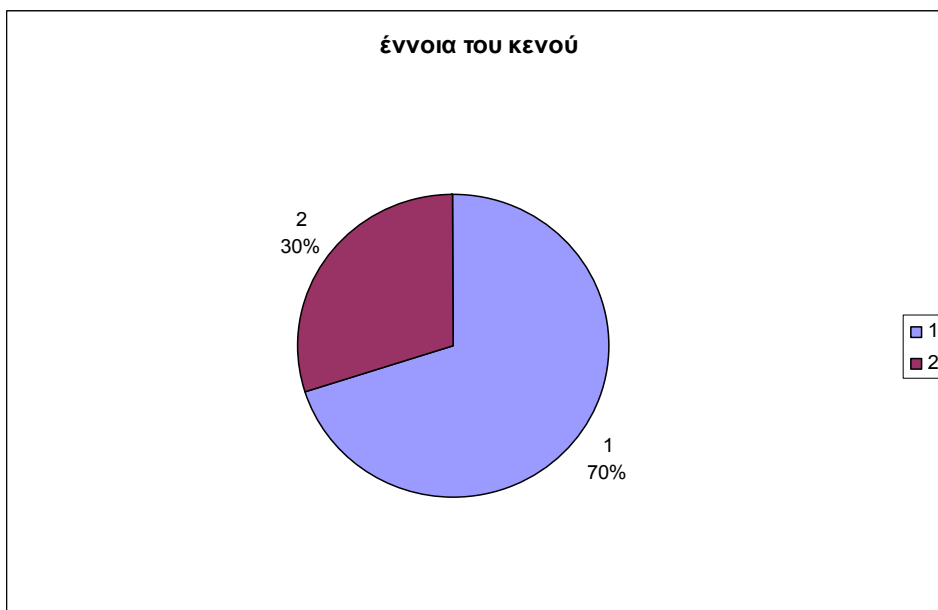
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

*Δοκιμασία 1<sup>η</sup>: Κατανόηση της τελευταίας λέξης.* Στη δοκιμασία του προφορικού λόγου δινόταν ένας βαθμός για κάθε σωστή απάντηση (βαθμολογία 1-5). Όπως φαίνεται στο γράφημα 1, η επίδοση των παιδιών δεν είναι ικανοποιητική. Το 30% των παιδιών δεν κατανόησε τι σημαίνει λέξη. Μόλις το 10% έδωσε μία ή δύο σωστές απαντήσεις και αυτές κυρίως αφορούσαν τα ουσιαστικά. Τρεις σωστές απαντήσεις έδωσε το 22%, τέσσερις το 2%, ενώ το 26% των παιδιών έδωσε πέντε σωστές απαντήσεις. Στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι απαντήσεις που θεωρούσαν ως μία λεξιλογική μονάδα τη φράση να γίνει.



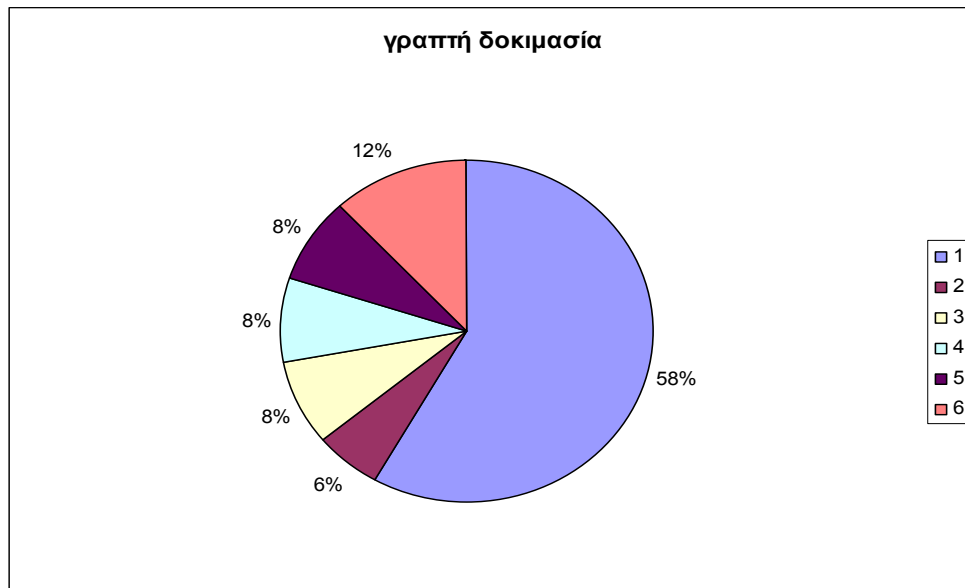
Γράφημα 1: Ποσοστά απαντήσεων της προφορικής δοκιμασίας

Δοκιμασία 2<sup>η</sup>: *Κατανόηση του κενού*. Στη δοκιμασία αυτή η επίδοση των παιδιών στην πλειοψηφία τους δεν ήταν ικανοποιητική. Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων. Το 70% των παιδιών αγνοούν την έννοια του κενού. Το 30% των παιδιών, 16 παιδιά, έδωσαν τη σωστή απάντηση, αλλά μόνο 5 παιδιά δικαιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας ότι είναι γραμμένα ξεχωριστά τα γράμματα, εννοώντας τις λέξεις, και μόνο ένα παιδί ανέφερε ότι η πρόταση χωρίζεται σε λέξεις.



Γράφημα 2: Ποσοστά απαντήσεων της έννοιας του κενού

Δοκιμασία 3<sup>η</sup>: *Αναγνώριση / εντοπισμός λέξεων σε κείμενο*. Η επίδοση των παιδιών στη συγκεκριμένη δοκιμασία δεν είχε διαφορετικά αποτελέσματα από τη δοκιμασία του προφορικού λόγου. Όπως φαίνεται στο γράφημα 3, το 58% των παιδιών δεν κατανόησε την έννοια της λέξης. Στην κατηγορία αυτή τα περισσότερα παιδιά κύκλωναν τυχαία ένα γράμμα που υπήρχε στη λέξη-στόχο. Το 6% είχε μόνο μια σωστή απάντηση, το 8% μόνο δύο σωστές απαντήσεις, το ίδιο ποσοστό είχε τρεις και τέσσερις σωστές απαντήσεις, και μόνο το 12% εντόπισε σωστά τις λέξεις στο κείμενο.



Γράφημα 3: Ποσοστά απαντήσεων στη γραπτή δοκιμασία

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η απόδοση των παιδιών στην προφορική διάκριση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* ήταν αρκετά δύσκολη δοκιμασία. Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που δεν κατανόησε καθόλου την έννοια της λέξης, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους με την επανάληψη ολόκληρης της πρότασης και την αδυναμία τους να δώσουν κάποια απάντηση. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Ehri 1975, Downing 1969). Ακόμη και στην περίπτωση που αντιλαμβάνονται κάποιες λέξεις, αυτές είναι ουσιαστικά και επίθετα (*απάντηση - σοφό*). Το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων αφορά λέξεις οι οποίες συνοδεύονται από μόρια ή συνδέσμους (*να γίνει - όταν*). Ακόμη παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά επαναλάμβαναν ολόκληρη την πρόταση για τον εαυτό τους πριν να δώσουν τη λέξη-απάντηση. Κάτι ανάλογο αναφέρεται και στις παρατηρήσεις των Karmilloff-Smith A. et al. (1996). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα γλωσσικά στοιχεία πιθανώς είναι υποσυνειδήτως γνωστά ως συνέπεια της γλωσσικής ικανότητας και ότι η έκθεση του παιδιού στο γραπτό λόγο το καθιστά ικανό να τον αναλύει στα στοιχεία του. Η μεταγλωσσική ικανότητα για την αναγνώριση της έννοιας της λέξης φαίνεται να υπάρχει διαισθητικά. Ενδιαφέρονσα είναι η παρατήρηση ότι παιδιά που εντόπιζαν τη λέξη τόσο στο γραπτό όσο και στο προφορικό κριτήριο θεωρούνται από τους δασκάλους τους ως παιδιά που οι γονείς τους ασχολούνται μαζί τους, τα διαβάζουν, και τα ίδια είναι έτοιμα για διάβασμα. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αρχικά τα παιδιά χωρίζουν την πρόταση με βάση σημασιολογικά και όχι λεξικά χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό το άρθρο που συνοδεύει ένα ουσιαστικό εκλαμβάνεται -και ορθώς- ως μια ενότητα από τα παιδιά. Όσο για τη διαφορετική ερμηνεία στα αποτελέσματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με τη δική μας όσο αφορά τη γενική θεώρηση της λέξης (π.χ. εμείς θεωρούμε το: *να γίνει* ως μία λέξη ενώ σε άλλες έρευνες θεωρούνται δύο λέξεις) νομίζουμε ότι είναι θέμα γλωσσολογικής οπτικής. Για μας τα άρθρα, οι προθέσεις και τα μόρια αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της λέξης, όπως προκύπτει και από το γεγονός ότι αποτελούν μία τονική ενότητα.

Όσον αφορά την έννοια του κενού, το ποσοστό των απαντήσεων και το έλλειμμα γνώσης που επισημάνθηκε ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν δινόταν στην τάξη η απαραίτητη έμφαση. Η διδασκαλία για τις συμβάσεις του λόγου αναφέρει ότι η λέξη, π.χ. το όνομα του παιδιού, αποτελείται από ένα συγκεκριμένο αριθμό γραμμάτων όπως και το επίθετό του. Τα ονόματα στον προφορικό λόγο εκφωνούνται χωρίς παρατεταμένη σιωπή ενώ στον γραπτό διακρίνονται με ένα ορατό διάστημα. Μεταφέρουμε εδώ το παράδειγμα Βρετανίδας νηπιαγωγού η οποία αναφέρει ότι στην προσπάθειά τους τα παιδιά να συντάξουν κατάλογο με τους κανόνες συγγραφής μιας ιστορίας τοποθέτησαν στον αριθμό τρία την οδηγία: «Άφησε κενά ανάμεσα στις λέξεις» (MacFall 1993, παράθεμα Γιαννικοπούλου 1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών όσον αφορά τον εντοπισμό της λέξης μέσα σε γραπτό κείμενο. Το ότι ομάδες γραμμάτων θεωρήθηκαν λέξεις ενώ μεγάλες λέξεις χωρίστηκαν στα δύο δηλώνει ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν σωστά τις λέξεις. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι ακόμη και παιδιά 1<sup>ης</sup> τάξης δημοτικού, που έχουν για κάποιο διάστημα διδαχθεί συστηματικά την ανάγνωση, αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο τη λέξη (Meltzer & Herse 1969, παράθεμα Πόρποδας 1991). Υπήρξαν απαντήσεις όπου ολόκληρος στίχος θεωρήθηκε λέξη. Πολλά παιδιά αναγνώριζαν μόνο το αρχικό γράμμα της λέξης και κύκλωναν τυχαία κάποια λέξη που άρχιζε με το ίδιο γράμμα. Πρέπει να επισημανθούν και περιπτώσεις όπου τα παιδιά βλέποντας κάποιο τυχαίο γράμμα της λέξης-στόχου το εντόπιζαν σε οποιαδήποτε λέξη και σε οποιαδήποτε θέση μέσα στο κείμενο. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που χρησιμοποίησαν την τακτική της εξαντλητικής παρατήρησης των γραμμάτων για την ταυτοποίηση της λέξης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μια πρώτη εικόνα για τις γνώσεις των παιδιών όσον αφορά την έννοια της λέξης και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδεικνύει κάποια ενδιαφέροντα ερωτήματα για περαιτέρω μελέτη. Υπό εξέταση, για παράδειγμα, είναι το θέμα εάν η λεξιλογική κατάκτηση επιτυγχάνεται με την εμπειρία συμβάσεων του γραπτού λόγου (συμβατική άποψη) ή είναι απλώς συνέπεια της ανάγνωσής του (μεταγλωσσική άποψη). Κάθε ερμηνεία έχει τα δυνατά της σημεία. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, είναι ξεκάθαρο ότι η έκθεση στον γραπτό λόγο διδάσκει στον πρώιμο αναγνώστη ότι η λέξη ορίζεται από γραπτές συμβάσεις. Δεν κατέχει προηγούμενη γνώση αυτών των μονάδων. Εντούτοις από μεταγλωσσική άποψη οι συμβάσεις που μαθαίνει δεν είναι απολύτως αυθαίρετες και επομένως άγνωστες. Μάλλον οι μονάδες των λέξεων και ορισμένες από τις συμβάσεις σχηματίζονται από στοιχεία που ήδη γνωρίζει και τα οποία είναι μέρος της υποσυνείδητης / λανθάνουσας γνώσης της δομής της γλώσσας (Ehri 1975).

Κάποιοι ερευνητές ερμηνεύουν την αποτυχία εκ του γεγονότος ότι η έρευνα χρησιμοποίησε δοκιμασίες στις οποίες το παιδί έπρεπε συνειδητά να ασχοληθεί με ιδιότητες της γλώσσας όχι σαν ένα κομμάτι της συνεχιζόμενης γλωσσικής διαδικασίας αλλά ξέχωρα από το συνηθισμένο περιβάλλον (Smith & Tager-Flusberg 1982).

Ο στόχος της μελέτης μας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά την έννοια της λέξης, ταυτόχρονα όμως αναδύθηκε το ζήτημα της δυνατότητας διδακτικών παρεμβάσεων με τρόπο φυσικό. Η επαφή των παιδιών με φυσικά κείμενα ενισχύει μια τέτοια προσέγγιση. Μπορούμε επομένως να υποθέσουμε ότι η κατανόηση της έννοιας της λέξης από την προσχολική ηλικία θα έχει θετικές συνέπειες στην κατανόηση και παραγωγή αυθεντικών κειμένων και υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι ανέδειξαν την ύπαρξη της μεταγλωσσικής γνώσης της έννοιας της λέξης από την προσχολική ακόμα ηλικία (Bialystok 1986. Chaney 1992. Tunmer, et al. 1988).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. Στο A. Sinclair, R.S. Jarvella και W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, σ. 55-64.
- Bialystok, E. (1986). Children's Concept of Word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13-32
- Bialystoc, E. & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Στο D.I. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.) *Meta-cognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press
- Bowey, A. J., Tunmer, E. W., & Pratt, C. (1982). Development of Children's Understanding of the Metalinguistic Term *Word*. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 500-512.
- Bruce, D.J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal Education Psychology*, 34, 158-170.
- Bowey, A. J., Tunmer, E. W., (1980). The development of word awareness in children. *Education Research and Perspectives*, 7, 32-46
- Cazden, C.B. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chaney, C. (1992) Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied Linguistics*, 13, 485-514.

- Chaney, C. (1989). I pledge a legiance to the flag: three studies in word segmentation. *Applied Linguistics*, 10, 261-281..
- Chappell, p.R. (1968). Early development of awareness of lexical units. Paper presented at the meeting of the American Educational research Association, Chicago, February,
- Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, Auckland New Zealand
- Clay, M.M. (1972a) *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M.M. (1972b). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- de Villiers, P. A., & de Villiers, J.G. (1972). Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1, 299-310.
- Donalson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana Books
- Downing, J. (1969). How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23, 217-230.
- Ehri, L. C. (1975). Word Consciousness in Readers and Prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 204-212.
- Ehri, L.C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. Στο T.G.Waller & G.E. MacKinnon (Eds). *Reading research: Advances in theory and practice*. New York: Academic Press.
- Ferreiro, E. (2006). Ο εγγραμματισμός σε έναν κόσμο που αλλάζει.. *Γέφυρες*, 27 24-32 και 49-52.
- Ferreiro, E. (1978). What is Written in a Written Sentence? A Developmental Answer. *Journal of Education*, 160(4), 25-39.
- Ehri, L.C. & Sweet, J (1991). Fingerpoint- reading of memorized text: What enables beginners to process print: *Reading Research Quarterly*, 26 (4), 442-462.
- Fox, B., & Routh, D.K. ( 1975). Analysing Spoken Language into Words, Syllables, and Phonemes: A Developmental Study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Goodman, K.S. (1969). Words and morphemes in reading. In K. Goodman & J. Fleming (Eds), *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark, Del.:International Reading Association.
- Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer – Verlag.
- Hall, N.A. (1976). Children's awareness of segmentation in speech and print. *Reading*, 10, 11-19.
- James, S.L., & Miller, J.F.(1973). Children's awareness of semantic constrains in sentences. *Child Development*, 44, 69-76.
- Holden, H.M. & MacGinitie, H. W (1972). Children's Conceptions of Word Boundaries in Speech and Print. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 551-557.
- Huttenlocher, J. (1964). Children's language: Word phrase relationship. *Science*, 143, 264-265.
- Karmilloff-Smith A., Grant J., Sims, K., Jones, M & Cukle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Liberman, I.Y., Shanweiler, D.P., Fisher, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 210-212.
- Mattingly, I.G.(1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. Στο J.E. Kavanaugh & I.G. Mattingly (Eds.) *Language by ear and by eye*. Cambridge, Massachusetts.:M.I.T. Press.
- Mehler, J. (1982). Studies in the development of cognitive processes. In S. Srauss (Ed.), *U-shaped behavior growth*. New York: Academic Press.
- Morais, J. 1987. Phonetic awareness and reading acquisition. *Journal of Psychological Research*, 49, 147-152.
- Papandropoulou, I., & Sinclair, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. (Trans. By M. Gabain) New York: Meridian Books.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1978). Children's awareness of language with emphasis on sound systems. Στο A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. New York: Springer – Verlag.
- Reid, J.F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9,56-92.

- Smith, L.C., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic Awareness and language Development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Tunmer, W. Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, (2) 134-158.
- Tunmer, E. W , Bowey, A. J.(1980).The role of language awareness in a theory of reading acquisition. *Education Research and Perspectives*, 7, 80-101.
- Tunmer, E. W , Bowey, A. J. & Grieve, R.(1983). The development of young children's awareness of the word as a unit spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts.:M.I.T. Press.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τζ. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και τη μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18-20.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*. Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών
- Σφυρόρα, Μ. & Μπουντουροπούλου, Ρ. (2002). Μελέτη των αρχικών ιδεών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα σημεία στίξης: Μια πτυχή του αναδυόμενου γραμματισμού. *Γλώσσα*, 55, 7-28.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Προμηθεύς».

Γώτη Έφη: [efigoti@yahoo.gr](mailto:efigoti@yahoo.gr)

Κώστας Δ. Ντίνας: [kdinas@uowm.gr](mailto:kdinas@uowm.gr)