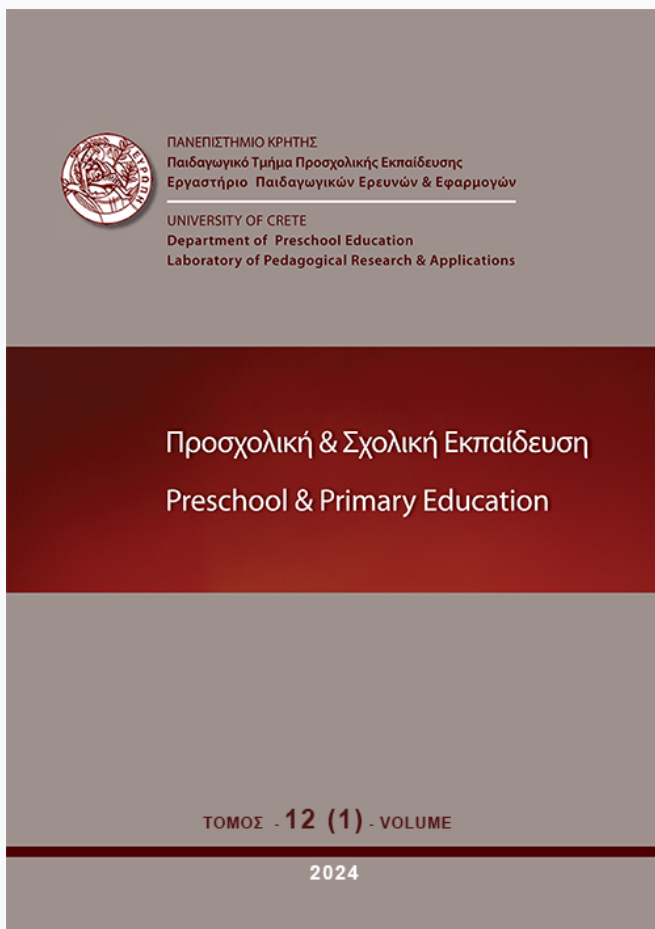


Preschool and Primary Education

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2024)

Μάιος 2024



Δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης μαθητών νηπιαγωγείου σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων

Ιωάννης Γρηγοράκης, Θεόδωρος Ελευθεράκης

doi: [10.12681/ppej.34470](https://doi.org/10.12681/ppej.34470)

Copyright © 2025, Ιωάννης Γρηγοράκης, Θεόδωρος Ελευθεράκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γρηγοράκης Ι., & Ελευθεράκης Θ. (2024). Δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης μαθητών νηπιαγωγείου σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. *Preschool and Primary Education*, 12(1), 38-65. <https://doi.org/10.12681/ppej.34470>

Δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης μαθητών νηπιαγωγείου σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων

Ιωάννης Γρηγοράκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Αν και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μαθητών νηπιαγωγείου, εντούτοις ελάχιστες έρευνες έχουν συνεξετάσει τη σχέση επιμέρους κοινωνικοοικονομικών δεικτών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Σκοπός της παρούσας συγχρονικής μελέτης ήταν να εξετάσει χωριστά τον ρόλο του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Διακόσιοι είκοσι εννέα μαθητές νηπιαγωγείου αξιολογήθηκαν σε δοκιμασίες μέτρησης φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο. Αξιολογήθηκαν, επίσης, ως προς τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη λεκτική νοητική ικανότητα, τη βραχύχρονη μνήμη και το λεξιλόγιο. Παράλληλα, οι γονείς τους κατέγραψαν, μέσω ερωτηματολογίου, το επίπεδο των σπουδών και το επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης διαφοροποιήθηκαν ως προς το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο κάθε γονέα. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως μεταξύ των ακραίων μορφωτικών και επαγγελματικών επιπέδων, χωρίς να απουσιάζουν και κάποιες διαφορές μεταξύ άλλων επιπέδων. Γενικά, τα παιδιά με μητέρες/πατέρες με ανώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο είχαν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνα με μητέρες/πατέρες με κατώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα των ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων έδειξαν, επίσης, ότι το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας είχαν μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συμβολή στις επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης σε επιγλωσσικό επίπεδο μετά τον έλεγχο της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου και του λεξιλογίου, ενώ αντίστοιχη συμβολή για το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα καταγράφηκε μόνο στη μέτρηση της μορφολογικής επίγνωσης σε επιγλωσσικό επίπεδο. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στη μεταγλωσσική ανάπτυξη και συζητούνται με βάση τη θεωρητική και εκπαιδευτική τους σημασία.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικό επίπεδο γονέων, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, μορφολογική επίγνωση, μορφωτικό επίπεδο γονέων, νηπιαγωγείο, φωνολογική επίγνωση

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Ιωάννης Γρηγοράκης*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γαλλου, Ρέθυμνο, Τ.Κ. 71306. e-mail: i.grigorakis@uoc.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Summary. Parental socio-economic status (SES) has been shown to be associated with the development of phonological awareness in pre-school age. However, less is known about the relationship between the various dimensions of SES and the development of phonological and morphological awareness skills. The purpose of the present cross-sectional study was to examine separately the role of both mothers' and fathers' educational and occupational level in the development of phonological and morphological awareness skills. Two hundred and twenty-nine Greek kindergarten students were tested on measures of phonological awareness (initial phoneme recognition, syllable deletion, and phoneme deletion) and morphological awareness (manipulation of inflected forms, manipulation of derived forms, and word analogy) in the second quarter of the school year. Two scores were calculated for phonological and morphological awareness respectively (epilinguistic vs. metalinguistic level of awareness). Children were also tested on measures of verbal and non-verbal intelligence, short-term memory, and vocabulary. In addition, the children's parents were asked to fill in a questionnaire about their education and occupation. Both mothers' and fathers' education was divided into three categories, while their occupations were grouped into four categories respectively. The results showed that the children's performance in all measures of phonological and morphological awareness differed according to the educational and occupational level of each parent. The differences were mainly found between the extreme educational and occupational categories, but there were also some differences among other categories. Generally, children with mothers/fathers from the highest educational category performed better on all measures of phonological and morphological awareness than children with mothers/fathers from the lowest educational category respectively. Similarly, children with mothers/fathers from the highest occupational category performed better on the same measures than children with mothers/fathers from the lowest occupational category respectively. Furthermore, results from hierarchical regression analyses showed that both mothers' educational and occupational level accounted for a small, but still significant, amount of variance in the measures of morphological and phonological awareness at the epilinguistic level after controlling for age, verbal intelligence, nonverbal intelligence, short-term memory, and vocabulary. On the other hand, both fathers' educational and occupation level accounted for a small, but still significant, amount of variance in the measure of morphological awareness at the epilinguistic level when age, verbal intelligence, nonverbal intelligence, short-term memory, and vocabulary were controlled for. Taken together, these findings speak to the importance of parental socioeconomic factors, such as educational level and occupational status, in the development of children's phonological and morphological awareness skills in kindergarten, particularly at the epilinguistic level of awareness. Furthermore, they provide supportive evidence for those suggesting that it is appropriate to examine separately the effects of maternal and paternal SES on the development of emergent literacy skills.

Keywords: educational level, kindergarten, morphological awareness, occupational level, parents' socio-economic status (SES), phonological awareness

Εισαγωγή

Στην ηλικία περίπου των πέντε ετών, ίσως και νωρίτερα, τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν, σε κάποιον βαθμό, ποικίλες μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες δηλώνουν μία στοχαστική σκέψη και έναν σκόπιμο έλεγχο πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας (Μανωλίτσης, 2016· Manolitsis & Tafa, 2011· Τάφα, 2011). Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία, κυρίως η φωνολογική επίγνωση και η μορφολογική επίγνωση ως συστατικά στοιχεία των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (βλ. Μανωλίτσης, 2016), ερευνώνται συστηματικά τα τελευταία χρόνια, ειδικά ως προς τον ρόλο τους στη μάθηση του γραπτού λόγου (Diamanti et al., 2017· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017· Τορρρα et al., 2010).

Το μεγαλύτερο βάρος, όμως, έχει δοθεί στη φωνολογική επίγνωση (ΦΕ), δηλαδή στην ικανότητα συλλογισμού, ελέγχου και συνειδητού χειρισμού των φωνολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων (Gombert, 1992). Η ΦΕ διευκολύνει την κατανόηση της αλφαβητικής αρχής (Byrne, 1996) και θεωρείται ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Diamanti et al., 2017· Georgiou et al., 2008· Landerl et al., 2019) και, γενικότερα, των δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου (Landerl et al., 2013). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η έρευνα έχει αρχίσει να στρέφεται και στην εξέταση της μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα συλλογισμού, ελέγχου και συνειδητού χειρισμού των μορφολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων (Carlisle, 1995). Η ΜΕ ακόμα και στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης της (προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία) φαίνεται να συνδέεται με τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή (Desrochers et al., 2018· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017) αλλά και με την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο (Grigorakis et al., 2022· Kargiotidis et al., 2021).

Η σημασία της ΦΕ και της ΜΕ στη μάθηση του γραπτού λόγου έχει οδηγήσει τους ερευνητές στη διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. Τα ερευνητικά δεδομένα έως τώρα αποκαλύπτουν ως σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης την ηλικία (Γρηγοράκης, 2014· McDowell et al., 2007), ίσως επειδή συνδέεται με τις αυξανόμενες εμπειρίες γραπτού λόγου των παιδιών. Η μάθηση του γραπτού λόγου φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ (Manolitsis et al., 2019· Ziegler & Goswami, 2005). Παρόλα αυτά, η ύπαρξη έντονων ενδοηλικιακών διαφορών ακόμα και πριν από τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου έχει στρέψει το ενδιαφέρον στη διερεύνηση και άλλων παραγόντων διαφοροποίησης τόσο σε σχέση με το παιδί (π.χ. νοημοσύνη, μνήμη) όσο και περιβαλλοντικών. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν να κάνουν κυρίως με τις εμπειρίες προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους (Papadopoulos et al., 2004· Sénéchal & LeFevre, 2002).

Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών έχει γίνει εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο συζήτησης για την εξήγηση σημαντικών ατομικών διαφορών σε ποικίλους τομείς της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Bernstein, 1972· Labov, 1972). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους (D' Angiulli et al., 2004· Foorman et al., 2006), το οποίο συνήθως καθορίζεται από το οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων (Heath et al., 2014). Σύμφωνα με τους Warren- Leubecker και Carter (1988), οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν και την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των αρχικών επιδράσεών τους σε χαμηλότερου επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τις ρίζες από τις οποίες αναπτύσσονται οι μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Ωστόσο, ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στη μεταγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών έχει διερευνηθεί κατά κύριο λόγο στο πεδίο της ΦΕ (Incognito & Pinto, 2023· Μανωλίτσης, 2000· McDowell et al., 2007). Αντίθετα, τα ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της ΜΕ, ειδικά στην προσχολική ηλικία, είναι ελάχιστα (Γρηγοράκης, 2017· Lyster, 2002). Αν και η ΜΕ θεωρείται σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία δεν εκδηλώνεται ιδιαίτερα νωρίς κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Carlisle, 1995), εντούτοις συμπεριλαμβάνεται ως γνήσιο συστατικό στοιχείο στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016), καθώς εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία διαθέτουν ικανότητες χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Diamanti et al., 2018· Grigorakis & Manolitsis, 2021). Μάλιστα, η ΜΕ των παιδιών στο νηπιαγωγείο φαίνεται να συνδέεται αμφίδρομα με την ανάπτυξη τόσο του προσληπτικού όσο και του εκφραστικού λεξιλογίου (Γρηγοράκης, 2022). Επομένως, η διερεύνηση της σχέσης δεικτών του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων με την ευρύτερη μεταγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο σε φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο μπορεί να αναδείξει σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων σε σχέση με την ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των παιδιών όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο (Khanolainen et al., 2020· Van Ewijk & Slegers, 2010), αλλά και στο νηπιαγωγείο (Hartas, 2011). Μάλιστα, η έρευνα έχει δείξει ότι κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν ελλείμματα στις δεξιότητες συμπεριφοράς (Yeung et al., 2002), σε γλωσσικές δεξιότητες (Hoff, 2003) και σε γνωστικές ικανότητες (Magnuson & Duncan, 2006) σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο και ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Εννοιολογικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων είναι μια σύνθετη μεταβλητή που, συνήθως, περιλαμβάνει το μορφωτικό τους επίπεδο ή/και τον τύπο του επαγγέλματός τους ή/και το εισόδημά τους (Heath et al., 2014). Βέβαια, σε μελέτες σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προσδιορίζεται συχνότερα με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Ensminger & Fothergill, 2003). Παρόλα αυτά, οι επιδράσεις των τριών επιμέρους δεικτών του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είτε μεμονωμένα είτε από κοινού ως μία συνθετική μεταβλητή είναι ουσιαστικές (Hoff, 2006). Ειδικότερα, στο πεδίο της μεταγλωσσικής ανάπτυξης ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου έχει διερευνηθεί είτε με βάση το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων ως ξεχωριστές μεταβλητές (Γρηγοράκης, 2017· Incognito & Pinto, 2023· Μανωλίτσης, 2000) είτε με βάση το επαγγελματικό/μορφωτικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων συνολικά ως συνθετική μεταβλητή (Rassel et al., 2021· Schiff & Lotem, 2011).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων συνδέεται άμεσα και έμμεσα με την ανάπτυξη της ΦΕ ως δεξιότητας αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία (βλ. Arnold & Doctoroff, 2003 για μια ανασκόπηση). Ειδικότερα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαίνεται να παρουσιάζουν καθυστέρηση ως προς την ανάπτυξη της ΦΕ (Whitehurst & Lonigan, 1998), πιθανότατα και λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου (Sénéchal et al., 1998· Walley et al., 2003). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις κατά τον αυθόρμητο καθημερινό τους λόγο και να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους με βραδύτερο ρυθμό συγκριτικά με συνομηλικούς τους που προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Hoff, 2003· Pruitt & Oetting, 2009). Σύμφωνα με τους Lundberg et al. (2012), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

μπορεί να έχει έμμεση επίδραση στην ανάπτυξη της ΦΕ μέσω της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Η άποψη αυτή συγκλίνει προς την υπόθεση της αλληλεπίδρασης (Smith & Tager-Flusberg, 1982), η οποία υποστηρίζει τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης στη διαμόρφωση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Η γλωσσική ωριμότητα των παιδιών στην προσχολική ηλικία μπορεί να ερμηνεύσει τις διατομικές διαφορές που διαπιστώνονται στις μεταφωνολογικές τους δεξιότητες (Μανωλίτης, 2000).

Από την άλλη, τα ερευνητικά δεδομένα για τον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη της ΜΕ ως δεξιότητας αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία είναι ελάχιστα (Γρηγοράκης, 2017· Lyster, 2002). Όπως στην περίπτωση της ΦΕ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να έχει έμμεση επίδραση στην ανάπτυξη της ΜΕ μέσω της γενικής γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι Cunningham και Carrol (2015) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ΜΕ κατά την προσχολική ηλικία διευκολύνεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, υποστηρίζεται η ουσιαστική συμβολή του λεξιλογίου στην ανάπτυξη της ΜΕ (Γρηγοράκης, 2022· Fowler et al., 2003· Sparks & Deacon, 2015). Είναι πιθανόν, επομένως, τα μικρά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες ΜΕ λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου (Rassel et al., 2021).

Σε σχέση με τον άμεσο ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ανάπτυξη της ΜΕ κατά την προσχολική ηλικία, οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη διάσταση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (Γρηγοράκης, 2017· Lyster, 2002). Για παράδειγμα, στην έρευνά του με ελληνόγλωσσα παιδιά ο Γρηγοράκης (2017) έδειξε τη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας (αλλά όχι του πατέρα) στη ΜΕ των παιδιών στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη μετά τον έλεγχο της επίδρασης της μη λεκτικής νοημοσύνης, της λεκτικής νοητικής ικανότητας και του λεξιλογίου. Η σχέση του παιδιού με τη μητέρα, όπως επισημαίνεται από τον Parsons (2002) αλλά και από τον Banks (1969), είναι θεμελιώδης για τη γλωσσική και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας μπορεί να συνδυάζεται με την προσφορά στο παιδί διαφορετικού υλικού γλωσσικών προτύπων, ευκαιριών συχνής γλωσσικής έκφρασης και χρηστικού λεξιλογίου. Τα παιδιά με μητέρες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, έχοντας πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες, είναι πιθανό να εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την προσοχή τους στη μορφολογική δομή των λέξεων του προφορικού λόγου συγκριτικά με τα παιδιά με μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Γενικά, ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία θεωρείται πολύ ισχυρός (Curenton & Justice, 2008).

Ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ανάπτυξη της ΜΕ έχει εξεταστεί, επίσης, από έρευνες με μαθητές δημοτικού, οι οποίες, ωστόσο, εστίασαν κυρίως στη συμβολή της ΜΕ στην ανάγνωση ως συνάρτηση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είτε έμμεσα (Colé et al., 2018) είτε άμεσα (Rassel et al., 2021). Στις έρευνες αυτές το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προσδιορίστηκε ως συνθετική μεταβλητή με βάση το επάγγελμα και το εισόδημα των γονέων. Για παράδειγμα, στην έρευνά τους με γαλλόφωνους μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού οι Rassel et al. (2021) έδειξαν ότι οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ από τους συμμαθητές τους που προέρχονταν από οικογένειες με μεσαίο επίπεδο. Ωστόσο, σε περαιτέρω αναλύσεις το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν κατόρθωσε να προβλέψει άμεσα τη ΜΕ μετά τον έλεγχο της βραχύχρονης μνήμης και του λεξιλογίου. Παρόλα αυτά, φάνηκε να επηρεάζει τη συμβολή της ΜΕ στις αναγνωστικές μετρήσεις. Πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάστηκε η συμβολή των προγενέστερων αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η διαπιστωμένη αμφίδρομη σχέση της αναγνωστικής ικανότητας με τη ΜΕ (Deacon et al., 2013· Manolitsis et al., 2019) είναι πιθανό να εμπλέκεται στη σχέση κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ΜΕ και ανάγνωσης.

Σε σχέση με την ταυτόχρονη εξέταση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από μελέτες με μαθητές δημοτικού. Για παράδειγμα, σε έρευνά τους με μαθητές Β', Δ' και Στ' τάξεων δημοτικού με μητρική γλώσσα την εβραϊκή οι Schiff και Lotem (2011) έδειξαν ότι οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ από τους συμμαθητές τους με υψηλό αντίστοιχο επίπεδο και στις τρεις τάξεις. Μάλιστα, οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών ήταν μεγαλύτερες στη Δ' και στη Στ' τάξη συγκριτικά με τη Β' τάξη, δείχνοντας έτσι την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην αναπτυξιακή πορεία των δύο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στη συγκεκριμένη έρευνα προσδιορίστηκε ως συνθετική μεταβλητή με βάση το μορφωτικό επίπεδο, το επαγγελματικό επίπεδο και το εισόδημα των γονέων. Σύμφωνα με τους Schiff και Lotem (2011), τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κατά την εισοδό τους στο δημοτικό σχολείο έχουν χαμηλές δεξιότητες ΦΕ και ΜΕ, οι οποίες δυσχεραίνουν τις αρχικές τους προσπάθειες στη μάθηση της ανάγνωσης. Με τη σειρά της η αργή ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας δυσχεραίνει την περαιτέρω ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Ravid & Schiff, 2006).

Ο προγνωστικός ρόλος των δεξιοτήτων ΦΕ και ΜΕ κατά την προσχολική ηλικία στις μεταγενέστερες αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Diamanti et al., 2017· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Manolitsis et al., 2017) καθιστά σημαντική τη διερεύνηση του ρόλου του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ανάπτυξη τόσο της ΦΕ όσο και της ΜΕ κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, δηλαδή πριν από τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Με βάση τα όσα γνωρίζουμε μέχρι τώρα, τα ερευνητικά δεδομένα σε αυτό το πεδίο είναι ελάχιστα και έχουν εξετάσει κυρίως τη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων ή αποκλειστικά της μητέρας στην ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ (Γρηγοράκης, 2017· Lyster, 2002). Για παράδειγμα, σε έρευνά του με ελληνόγλωσσα νήπια ο Γρηγοράκης (2017) έδειξε τη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη τόσο της ΦΕ όσο και της ΜΕ στο νηπιαγωγείο ακόμη και μετά τον έλεγχο της επίδρασης της μη λεκτικής νοημοσύνης, της λεκτικής νοητικής ικανότητας, του εκφραστικού λεξιλογίου και του προσληπτικού λεξιλογίου.

Ωστόσο, η διερεύνηση του ρόλου του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι προτιμότερο να μην περιορίζεται μόνο σε μία διάσταση, αυτήν του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, αλλά να επεκτείνεται και ως προς τις άλλες διαστάσεις του, όπως είναι για παράδειγμα το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Το συγκεκριμένο φαίνεται να συνδέεται με τις γλωσσικές δεξιότητες όχι μόνο των νηπίων (Bowman et al., 2001) αλλά και των εφήβων (Castillo et al., 2011). Γι' αυτόν τον λόγο στην παρούσα έρευνα διερευνάται ο ρόλος τόσο του μορφωτικού όσο και του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΦΕ και ΜΕ. Μάλιστα, υποστηρίζεται (Curenton & Justice, 2008) ότι σε τέτοιου τύπου έρευνες τόσο το μορφωτικό επίπεδο όσο και το επαγγελματικό επίπεδο κάθε γονέα είναι προτιμότερο να εξετάζονται ξεχωριστά. Βέβαια, τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δεν συνηγορούν υπέρ του προβλεπτικού ρόλου του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη της ΦΕ (Incognito & Pinto, 2023) ή του επαγγελματικού επιπέδου από κοινού με το οικογενειακό εισόδημα στην ανάπτυξη της ΜΕ (Rassel et al., 2021), όταν συνεξετάζονται και άλλοι παράγοντες.

Η εξέταση, επίσης, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Τόσο η ΦΕ όσο και η ΜΕ έχουν δύο επίπεδα αναπαράστασης (επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό), ανάλογα με τον βαθμό συνειδητοποίησης των δομικών φωνολογικών και μορφολογικών συστατικών μιας λέξης (Carlisle, 1995· Gombert, 1992). Το επιγλωσσικό επίπεδο αναπαράστασης αναφέρεται στο γεγονός ότι το παιδί έχει μία ασαφή ακόμη κατανόηση ως προς την οργάνωση της φωνολογικής (Gombert, 1992) και της μορφολογικής δομής (Τσεσμελή, 2009) των λέξεων. Αξιολογείται συνήθως με κριτήρια μέτρησης που απαιτούν κρίσεις ως προς την ομοιότητα των φωνολογικών μονάδων

των λέξεων (π.χ., αν οι λέξεις «γάλα» και «γάτα» αρχίζουν με την ίδια συλλαβή) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000) και ως προς την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ή μορφολογικής ορθότητας μεταξύ των λέξεων (π.χ., αν η λέξη «δαχτυλίδι» προέρχεται από τη λέξη «δάχτυλο») (Carlisle, 1995· Diamanti et al., 2018· Pittas & Nunes, 2014) για τη ΦΕ και τη ΜΕ αντίστοιχα. Από την άλλη, το μεταγλωσσικό επίπεδο αναπαράστασης προϋποθέτει τη σαφή συνειδητοποίηση, τον έλεγχο και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών και μορφολογικών συστατικών της λέξης από το παιδί (Carlisle, 1995· Gombert, 1992). Αξιολογείται κυρίως με κριτήρια που απαιτούν υψηλό γνωστικό φόρτο, όπως για παράδειγμα κατάτμηση, σύνθεση ή απαλοιφή στο πεδίο της ΦΕ (π.χ., τι απομένει στη λέξη «λεμόνι», αν απαλειφθεί η πρώτη συλλαβή) (Μανωλίτσης, 2000) και αναλογικούς μετασχηματισμούς, κατάτμηση ή αναστροφή στο πεδίο της ΜΕ (π.χ., διαμόρφωση ενός ζεύγους λέξεων με βάση τη μορφολογική σχέση του πρώτου ζεύγους λέξεων: ντύνω > ντύσιμο:: βάφω > «βάψιμο») (Γρηγοράκης, 2014). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι προς το παρόν δεν υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών τόσο για τα προαναφερόμενα επίπεδα αναπαράστασης όσο και για τους τύπους των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται (Diamanti et al., 2018).

Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια ΦΕ και ΜΕ του πρώτου επιπέδου συγκριτικά με εκείνα του δεύτερου επιπέδου (Γρηγοράκης, 2014· Μανωλίτσης, 2000). Ειδικότερα, η ΜΕ των παιδιών αυτής της ηλικίας σε μεταγλωσσικό επίπεδο δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη και διαφέρει από παιδί σε παιδί ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της (Carlisle, 1995). Η εξέταση, επομένως, του ρόλου του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη της ΜΕ μόνο σε μεταγλωσσικό επίπεδο είναι πιθανό να δώσει ασαφείς ή λανθασμένες εκτιμήσεις. Εξάλλου, η ανάπτυξη της ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο θεμελιώνεται στα προϋπάρχοντα επιγλωσσικά επίπεδα επίγνωσης (Τσεσμελή, 2009). Συνεπώς, είναι σημαντικό να εξετάζεται ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ των νηπίων τόσο σε επιγλωσσικό όσο και σε μεταγλωσσικό επίπεδο, καθώς μόνο εκείνο το οποίο έχει ήδη κατακτηθεί σε λειτουργικό επίπεδο (επιγλωσσικός έλεγχος) μπορεί να κατακτηθεί και σε συνειδητό επίπεδο (Gombert, 2002).

Η παρούσα μελέτη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και συγκεκριμένα τον ρόλο του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου κάθε γονέα χωριστά στην ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο σε ένα δείγμα μαθητών του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα και οι αντίστοιχες υποθέσεις:

- (1) Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ ως προς το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας; Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών για τον διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στις επιδόσεις των παιδιών στη ΦΕ (Lyster, 2002· Μανωλίτσης, 2000) και στη ΜΕ (Lyster, 2022) καθώς και τα πρόσφατα ευρήματα για τον αντίστοιχο ρόλο του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων στις επιδόσεις στη ΦΕ και στη ΜΕ (Rassel et al., 2021), υποθέσαμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών με μητέρες ανώτερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου θα είναι υψηλότερες σε όλες τις μετρήσεις ΦΕ και ΜΕ σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών με μητέρες κατώτερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου (Υ1).
- (2) Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ ως προς το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα; Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα για τον διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου του

πατέρα (Μανωλίτης, 2000) αλλά και ευρύτερα των γονέων στις επιδόσεις των παιδιών στη ΦΕ (Incognito & Pinto, 2023), καθώς και τα ευρήματα για τον αντίστοιχο ρόλο του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων σε μετρήσεις ΦΕ και ΜΕ (Rassel et al., 2021), υποθέσαμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών με πατέρες ανώτερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου θα είναι υψηλότερες σε όλες τις μετρήσεις ΦΕ και ΜΕ σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών με πατέρες κατώτερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου (Υ2).

- (3) Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας προβλέπουν τις επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο; Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, που δείχνουν αφενός την ανεξάρτητη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στις συγκεκριμένες μεταγλωσσικές δεξιότητες (Γρηγοράκης, 2017) και αφετέρου τη στενή σχέση του μορφωτικού επιπέδου με το επαγγελματικό επίπεδο (Castillo et al., 2011), υποθέσαμε ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας θα προβλέπουν τις επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ μετά τον έλεγχο της επίδρασης των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών (Υ3).
- (4) Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα προβλέπουν τις επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο; Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, που δεν συνηγορούν υπέρ της ανεξάρτητης συμβολής του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στη ΜΕ και στη ΦΕ (Γρηγοράκης, 2017· Μανωλίτης, 2000), καθώς και τη στενή σχέση μεταξύ των δύο επιπέδων (Castillo et al., 2011), υποθέσαμε ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα δεν θα προβλέπουν τις επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ μετά τον έλεγχο της επίδρασης των γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών (Υ4).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 229 παιδιά (117 αγόρια και 112 κορίτσια) ηλικίας 5;1-6;1 ετών (Μηλικ.=67,26 μήνες, ΤΑ= 3,38 μήνες, κατά την πρώτη μέτρησή τους), τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία αστικών περιοχών της Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου, είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν παρουσίαζαν αναπτυξιακές ή μαθησιακές δυσκολίες. Οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν για τη συγκρότηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ήταν η στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η δειγματοληψία κατά συστάδες. Με αυτόν τον τρόπο ορίστηκε ως «στρώμα» ο αριθμός των νηπιαγωγείων από κάθε «γεωγραφική» περιοχή της πόλης του Ηρακλείου και από κάθε περιφερειακό δήμο. Σε επόμενο επίπεδο, επιλέχτηκε τυχαία το 10% των νηπιαγωγείων (κάθε συστάδα αντιστοιχούσε σε ένα νηπιαγωγείο) από το κάθε «στρώμα».

Μετρήσεις

Μη λεκτική νοημοσύνη: Για τη μέτρησή της χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη προσαρμογή στα ελληνικά του τεστ «Raven Colored Progressive Matrices» (Raven, 1956· Σιδερίδης κ.ά., 2016). Περιλαμβάνει 36 σχέδια αυξανόμενης δυσκολίας, σε καθένα από τα οποία λείπει ένα τμήμα. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν το τμήμα που λείπει μεταξύ έξι κάθε φορά εναλλακτικών επιλογών. Η συνολική επίδοση υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,88.

Λεκτική νοητική ικανότητα: Η συγκεκριμένη ικανότητα μετρήθηκε με τη σταθμισμένη κλίμακα «Γλωσσικές αναλογίες», η οποία αποτελείται από 32 ελλειψείς γλωσσικές αναλογίες

του τύπου «*Το χιόνι είναι άσπρο, το λεμόνι είναι...*» και αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να αναλύουν και να συσχετίζουν έννοιες κατά τρόπο λογικό, προκειμένου να συμπληρώνουν τις ελλείψεις προτάσεις (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999). Η συνολική επίδοση υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,80.

Βραχύχρονη μνήμη: Μετρήθηκε με τη σταθμισμένη κλίμακα «Επανάληψη ψευδολέξεων», η οποία αξιολογεί την ικανότητα συγκράτησης της φωνολογικής αναπαράστασης 24 άγνωστων ψευδολέξεων (π.χ. «*βέστηκο*», «*μερτιστακό*») στη βραχύχρονη μνήμη (Πόρποδας, 2008). Η συνολική επίδοση υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,91.

Προσληπτικό λεξιλόγιο: Μετρήθηκε με τη σταθμισμένη ελληνική έκδοση του PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981· Simos et al., 2011). Στη συγκεκριμένη δοκιμασία ζητείται από κάθε παιδί να επιλέξει μεταξύ 4 εικόνων/σχεδίων, που παρουσιάζονται κάθε φορά σε ένα πλαίσιο στην οθόνη ενός υπολογιστή, εκείνη την εικόνα που αναπαριστά πλήρως τη λέξη που εκφωνείται. Για κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν ένας βαθμός. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,96.

Εκφραστικό λεξιλόγιο: Χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας κ.ά., 2009), η οποία αποτελεί προσαρμογή του «Word Finding Vocabulary Test» (Renfrew, 1995) και αξιολογεί τις λεξιλογικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 4 έως 8 ετών. Αποτελείται από 50 τυπωμένες κάρτες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει μια ασπρόμαυρη εικόνα αυξανόμενης δυσκολίας, που καλούνται να αναγνωρίσουν τα παιδιά. Για κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν ένας βαθμός. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,90.

Μορφολογική επίγνωση: Για τη μέτρησή της σε επιγλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια «Μετασχηματισμός κλιτών τύπων» και «Χειρισμός παράγωγων τύπων», τα οποία απαιτούν τον χειρισμό κλιτών και παράγωγων τύπων αντίστοιχα σε προτασιακό πλαίσιο¹. Με το πρώτο κριτήριο μετρήθηκε η ικανότητα των παιδιών να μετασχηματίζουν κατάλληλα τον κλιτό τύπο μιας λέξης-στόχου σε προτασιακό πλαίσιο (π.χ. «*Διάβασες*». *Εγώ τώρα..... «διαβάζω*»), ενώ με το δεύτερο μετρήθηκε η ικανότητά τους τόσο στον σχηματισμό παράγωγων λέξεων από λεξικές βάσεις (π.χ. «*Ξύλο*». *Το κρεβάτι μου είναι..... «ξύλινο*») όσο και στην εξαγωγή των λεξικών βάσεων από παράγωγες μορφές τους (π.χ. «*Ψήσιμο*». *Ο παππούς πολλές φορές.....«ψήνει*») σε προτασιακό πλαίσιο. Η συνολική επίδοση σε κάθε κριτήριο υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για κάθε κριτήριο ήταν 0,78 και 0,80 αντίστοιχα. Από την άλλη, για τη μέτρηση της ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκε η «Αναλογία λέξεων» (βλ. Manolitsis et al., 2017 για πλήρη περιγραφή των κριτηρίων). Με το συγκεκριμένο κριτήριο μετρήθηκε η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τη μορφολογική σχέση (κλίσης ή παραγωγής) ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόζουν την ίδια σχέση για την ολοκλήρωση ενός δεύτερου ζεύγους (π.χ. «*έκοψα > κόβω*»: «*έγραφα > (γράφω)*» και «*σκάβω>σκάψιμο*»: «*τρέχω> (τρέξιμο)*»). Η συνολική επίδοση υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν 0,86.

Φωνολογική επίγνωση: Για τη μέτρησή της σε επιγλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο «Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος» (Μανωλίτσης, 2000), το οποίο μετρά την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι δύο λέξεις μοιράζονται το ίδιο αρχικό φώνημα με τη βοήθεια εικόνων (π.χ. να αναγνωρίσουν ποια από τις λέξεις «*βίδα*, «*ψωμί*, «*κεράσια*» αρχίζει με το ίδιο αρχικό φώνημα της λέξης «*βέλος*»). Η συνολική επίδοση υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στο δείγμα μας ήταν 0,73. Για τη μέτρησή της σε μεταγλωσσικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια «Απάλειψη συλλαβής» (Μανωλίτσης, 2000) και «Απαλοιφή φωνημάτων» (Πόρποδας, 2008). Το πρώτο κριτήριο μετρά την ικανότητα των παιδιών να απαλείφουν τη αρχική συλλαβή μιας

λέξης και να εκφωνούν το υπόλοιπο φωνολογικό της τμήμα, το οποίο συνιστά μια διαφορετική λέξη (π.χ. απαλείφοντας την πρώτη συλλαβή από τη λέξη «μεγάλα», πρέπει να απαντήσουν «γάλα»), ενώ το δεύτερο μετρά την ικανότητά τους να εκφωνούν μια ψευδολέξη που ακούνε χωρίς το αρχικό ή τελικό της φώνημα (π.χ., απαλείφοντας το πρώτο φώνημα από την ψευδολέξη «βας» πρέπει να απαντήσουν «ας»). Η συνολική επίδοση σε κάθε κριτήριο υπολογίστηκε με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για κάθε κριτήριο στο δείγμα μας ήταν 0,94 και 0,95 αντίστοιχα.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων: Οι γονείς των παιδιών κλήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, να καταγράψουν το επίπεδο σπουδών τους και το επάγγελμά τους (η καταγραφή αφορούσε τον πατέρα και τη μητέρα των παιδιών χωριστά). Με αυτόν τον τρόπο προέκυψαν δύο δείκτες για καθέναν από τους δύο γονείς: το μορφωτικό και το επαγγελματικό τους επίπεδο. Σε σχέση με το πρώτο και με βάση την προσαρμογή των Incognito και Pinto (2023) στο πρότυπο του International Classification of Education (ISCED, 2011) κάθε γονέας ταξινομήθηκε σε μία από τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: (α) Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΥΕ) (απολυτήριο Γυμνασίου), (β) Απόφοιτος Λυκείου (ΛΥΚ) (απολυτήριο Λυκείου), και (γ) Πτυχιούχος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΡΙΤ) (πτυχίο ΑΕΙ ή/και ΤΕΙ). Σε σχέση με το δεύτερο, με βάση την ταξινόμηση της Νικολάου (2006) κάθε γονέας ταξινομήθηκε σε μία από τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: (α) Εργατικό στρώμα (ΕΣ), (β) Κατώτερο μεσαίο (ΚΜ), (γ) Ενδιάμεσο μεσαίο (ΕΜ), και (δ) Ανώτερο μεσαίο (ΑΜ) (βλ. Νικολάου, 2006, για μια αναλυτική περιγραφή).

Διαδικασία

Όλοι οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά (9-12 π.μ.) σε έναν ήσυχο χώρο του νηπιαγωγείου τους, που δεν χρησιμοποιούνταν ως αίθουσα διδασκαλίας. Η διαδικασία εφαρμογής των μετρήσεων έλαβε χώρα σε δύο συναντήσεις. Στην πρώτη συνάντηση (α' τρίμηνο), έγιναν οι μετρήσεις της μη λεκτικής νοημοσύνης, της λεκτικής νοητικής ικανότητας, της βραχύχρονης μνήμης και των δύο τύπων λεξιλογίου. Στη β' συνάντηση (β' τρίμηνο) έγιναν οι μετρήσεις της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης και παράλληλα χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους γονείς για την καταγραφή του μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου τους.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 καταγράφονται περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσοι όροι, τοπικές αποκλίσεις, ανώτατες τιμές, κατώτατες τιμές) για όλες τις ατομικές μετρήσεις. Μία εξέταση των χαρακτηριστικών των μετρήσεων έδειξε ότι αυτές ακολουθούν την κανονική κατανομή (Kim, 2013). Σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ ο μέσος όρος δηλώνει το μέσο ποσοστό επιτυχίας των παιδιών για κάθε μέτρηση.

Σημειώνεται ότι στην περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο ως συνθετική μεταβλητή, η οποία συγκροτήθηκε από τον μέσο όρο των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες μέτρησής της (ΜετΚλιΤυ και ΧειρΠαρΤυ). Παρόμοια, ως συνθετική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο, η οποία συγκροτήθηκε από το μέσο όρο των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες μέτρησής της (απάλειψη συλλαβής και απαλοιφή φωνημάτων).

Αρχικά, ως προς τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων των παιδιών στη ΜΕ και στη ΦΕ σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους, συγκρίνονται οι μέσες επιδόσεις στη ΜΕ και στη ΦΕ (σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο) μεταξύ των επιμέρους επιπέδων που καθορίστηκαν με βάση το επάγγελμα αλλά και τη βαθμίδα φοίτησης κάθε γονέα χωριστά. Για τη σύγκριση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν

παράγοντα (One-WayΑνονα), λόγω της ομοιογένειας των διακυμάνσεων, καθώς και η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων (posthoc test) Scheffé ανά ζεύγη, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν και πού σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους επιπέδων.

Πίνακας 1 Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), ανώτατες τιμές (ΑΤ), κατώτατες τιμές (ΚΤ) και μέγιστες επιδόσεις (ΜΕ) των ατομικών μετρήσεων της μελέτης

Μετρήσεις	Μ	ΤΑ	ΑΤ	ΚΤ	ΜΕ
Μη λεκτική νοημοσύνη	16,69	3,65	32	8	36
Λεκτική νοητική ικανότητα	8,72	3,01	16	3	32
Βραχύχρονη μνήμη	7,93	3,51	15	3	24
Λεξιλόγιο					
Προσληπτικό λεξιλόγιο	67,20	18,95	119	5	173
Εκφραστικό λεξιλόγιο	27,88	7,46	46	10	50
Μορφολογική επίγνωση (επιγλωσ. επίπεδο)					
ΜετΚλιΤυ	56,83	18,97	100	5	100
ΧειρΠαρΤυ	53,56	20,98	95	0	100
Μορφολογική επίγνωση (μεταγλωσ. επίπεδο)					
Αναλογία λέξεων	35,22	22,99	95	0	100
Φωνολογική επίγνωση (επιγλωσ. επίπεδο)					
ΑΚΑΦ	74,85	22,67	100	20	100
Φωνολογική επίγνωση (μεταγλωσ. επίπεδο)					
Απάλειψη συλλαβής	31,31	37,45	100	0	100
Απαλοιφή φωνημάτων	7,33	16,36	100	0	100

Σημείωση: ΜετΚλιΤυ= Μετασχηματισμός Κλιτών Τύπων, ΧειρΠαρΤυ= Χειρισμός Παράγωγων Τύπων, ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος

Επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας

Αρχικά, ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τα στοιχεία του Πίνακα 2 δείχνουν ότι σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ οι μέσες επιδόσεις μεταξύ των τριών επιπέδων είναι σημαντικά διαφορετικές. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μέσες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο είναι ανάλογες με το μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή όσο ανώτερο το μορφωτικό επίπεδο, τόσο υψηλότερες και οι μέσες επιδόσεις που καταγράφονται. Ωστόσο, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffé έδειξαν ότι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$) υφίστανται κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων μορφωτικών επιπέδων (ΤΡΙΤ έναντι ΥΕ), με εξαίρεση την επίδοση στη ΜΕ και στη ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, όπου διαπιστώνεται σημαντική διαφορά και μεταξύ άλλων επιπέδων (π.χ. ΛΥΚ έναντι ΥΕ).

Πίνακας 2 Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των συμμετεχόντων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Μετρήσεις σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			ANOVA F-test df = 2, 191 $\eta^2_p =$	Pairwise comparisons (Scheffé)
	ΥΕ (N=36)	ΛΥΚ (N=84)	ΤΡΙΤ (N=74)		
ΜΕεπιγλ.	45,0 (15,8)	54,2 (19,5)	63,0 (16,6)	12,91*** $\eta^2_p = 0,12$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΤΡΙΤ> ΛΥΚ ΛΥΚ> ΥΕ
ΜΕμεταγλ.	27,1 (18,7)	33,6 (20,1)	40,7 (25,5)	4,85* $\eta^2_p = 0,05$	ΤΡΙΤ> ΥΕ
ΦΕεπιγλ.	63,9 (19,8)	76,6 (22,0)	81,6 (22,1)	8,15*** $\eta^2_p = 0,08$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΛΥΚ>ΥΕ
ΦΕμεταγλ.	8,6 (15,9)	19,9 (23,7)	26,4 (27,5)	6,69** $\eta^2_p = 0,07$	ΤΡΙΤ> ΥΕ

Σημείωση: ΥΕ: υποχρεωτική εκπαίδευση, ΛΥΚ: απόφοιτος Λυκείου, ΤΡΙΤ: πτυχιούχος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Επίσης, από τα στοιχεία του Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ οι μέσες επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των τεσσάρων επαγγελματικών επιπέδων της μητέρας είναι σημαντικά διαφορετικές. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι μέσες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο και στη μέτρηση της ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο είναι ανάλογες με το επαγγελματικό επίπεδο, δηλαδή όσο ανώτερο το επαγγελματικό επίπεδο, τόσο υψηλότερες και οι μέσες επιδόσεις που καταγράφονται. Ωστόσο, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffé έδειξαν ότι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$) υφίστανται κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων επιπέδων (ΑΜ έναντι ΕΣ), αλλά δεν λείπουν και ορισμένες σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων με εγγύτερα επαγγελματικά επίπεδα κυρίως στις μετρήσεις σε επιγλωσσικό επίπεδο (π.χ. ΑΜ έναντι ΚΜ).

Επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα

Αρχικά, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 4, οι μέσες επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ μεταξύ των τριών επιπέδων είναι σημαντικά διαφορετικές. Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι μέσες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο και στη μέτρηση της ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο είναι ανάλογες με το μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή όσο ανώτερο το μορφωτικό επίπεδο, τόσο υψηλότερες και οι μέσες επιδόσεις που καταγράφονται. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με τη μέθοδο Scheffé έδειξαν ότι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$) υφίστανται σταθερά μεταξύ του υψηλότερου επιπέδου (ΤΡΙΤ) και των άλλων δύο επιπέδων (ΥΕ και ΛΥΚ), με εξαίρεση τη ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, όπου διαπιστώνεται σημαντική διαφορά μεταξύ όλων των επιπέδων.

Πίνακας 3 Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των συμμετεχόντων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μετρήσεις σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο	Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας				ANOVA F-test df = 3, 224	Pairwise comparisons (Scheffé)
	ΕΣ (N=78)	ΚΜ (N=82)	ΕΜ (N=26)	ΑΜ (N=42)		
ΜΕεπιγλ.	48,3 (19,3)	53,7 (17,9)	59,6 (14,8)	68,3 (15,1)	12,43*** $\eta^2_p = 0,14$	ΑΜ> ΕΣ ΑΜ> ΚΜ ΕΜ> ΕΣ
ΜΕμεταγλ.	30,1 (17,7)	35,2 (24,7)	35,4 (22,5)	44,9 (26,2)	3,91* $\eta^2_p = 0,05$	ΑΜ> ΕΣ
ΦΕεπιγλ.	66,4 (22,7)	75,1 (22,2)	77,3 (23,1)	88,1 (16,3)	9,41*** $\eta^2_p = 0,11$	ΑΜ>ΕΣ ΑΜ>ΚΜ
ΦΕμεταγλ.	11,9 (18,6)	19,4 (24,7)	17,8 (19,7)	33,8 (28,7)	8,23*** $\eta^2_p = 0,10$	ΑΜ>ΕΣ ΑΜ>ΚΜ

Σημείωση: ΕΣ: εργατικό στρώμα, ΚΜ: κατώτερο μεσαίο, ΕΜ: ενδιάμεσο μεσαίο, ΑΜ: ανώτερο μεσαίο; * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Τέλος, σε σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα, τα δεδομένα του Πίνακα 5 δείχνουν ότι σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ οι μέσες επιδόσεις μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων είναι σημαντικά διαφορετικές. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι μόνο οι μέσες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο είναι ανάλογες με το επαγγελματικό επίπεδο, δηλαδή όσο ανώτερο το επαγγελματικό επίπεδο, τόσο υψηλότερες και οι μέσες επιδόσεις που καταγράφονται. Από την άλλη, η εικόνα αυτή δεν καταγράφεται απόλυτα στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο, κυρίως μεταξύ του ΚΜ και του ΕΜ επαγγελματικού επιπέδου. Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffé για τον προσδιορισμό των ζευγών μεταξύ των επιπέδων έδειξαν κι εδώ ότι σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$) υφίστανται κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων επιπέδων (ΑΜ έναντι ΕΣ) με εξαίρεση την επίδοση στη ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, όπου διαπιστώνεται μία ακόμη σημαντική διαφορά (ΑΜ έναντι ΚΜ).

Στις δύο επόμενες υποενοότητες εξετάζεται μέσα από ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις ο προβλεπτικός ρόλος τόσο του μορφωτικού όσο και του επαγγελματικού επιπέδου κάθε γονέα χωριστά στις επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο. Στις αναλύσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές ελέγχου η ηλικία και διάφορες γνωστικές/γλωσσικές ικανότητες των παιδιών, όπως η μη λεκτική νοημοσύνη, η λεκτική νοητική ικανότητα, η βραχύχρονη μνήμη, το προσληπτικό λεξιλόγιο και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Οι συγκεκριμένες επιλέχθηκαν λόγω της σύνδεσής τους με την ικανότητα επεξεργασίας των κριτηρίων μέτρησης της ΦΕ και της ΜΕ (Γρηγοράκης, 2014· Kuo & Anderson, 2006· Μανωλίτσης, 2000).

Αρχικά, πριν από την εκτέλεση των ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων, προχωρήσαμε σε απλές συσχετίσεις μηδενικής τάξης όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Από τα δεδομένα του Πίνακα 6 προκύπτει ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας είχαν μέτριου βαθμού στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις επιδόσεις στη ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο και με τις επιδόσεις στα δύο επίπεδα της ΦΕ. Από την άλλη οι συσχετίσεις τους με την επίδοση στη ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο ήταν χαμηλού βαθμού. Σε κάθε περίπτωση, οι συσχετίσεις που καταγράφηκαν σε

σχέση με τη ΜΕ και τη ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο ήταν υψηλότερες από τις αντίστοιχες σε μεταγλωσσικό επίπεδο.

Πίνακας 4 Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των συμμετεχόντων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μετρήσεις σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα			ANOVA F-test df = 2, 189 η^2_p	Pairwise comparisons (Scheffé)
	ΥΕ (N=60)	ΛΥΚ (N=72)	ΤΡΙΤ (N=60)		
ΜΕεπιγλ.	47,5 (18,9)	55,2 (17,6)	64,8 (15,7)	14,75*** $\eta^2_p = 0,14$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΤΡΙΤ> ΛΥΚ ΛΥΚ> ΥΕ
ΜΕμεταγλ.	28,9 (20,0)	33,1 (21,1)	42,9 (25,0)	6,42** $\eta^2_p = 0,06$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΤΡΙΤ> ΛΥΚ
ΦΕεπιγλ.	70,7 (21,9)	73,6 (23,3)	84,8 (19,1)	7,25*** $\eta^2_p = 0,07$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΤΡΙΤ> ΛΥΚ
ΦΕμεταγλ.	16,6 (24,1)	16,6 (21,2)	27,5 (26,5)	4,29* $\eta^2_p = 0,04$	ΤΡΙΤ> ΥΕ ΤΡΙΤ> ΛΥΚ

Σημείωση: ΥΕ: υποχρεωτική εκπαίδευση, ΛΥΚ: απόφοιτος Λυκείου, ΤΡΙΤ: πτυχιούχος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Πίνακας 5 Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των συμμετεχόντων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μετρήσεις σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο	Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα				ANOVA F-test df = 3, 222 η^2_p	Pairwise comparisons (Scheffé)
	ΕΣ (N=60)	ΚΜ (N=97)	ΕΜ (N=26)	ΑΜ (N=35)		
ΜΕεπιγλ.	47,7 (17,3)	54,7 (19,0)	57,8 (19,7)	67,1 (13,1)	8,98*** $\eta^2_p = 0,11$	ΑΜ> ΕΣ ΑΜ> ΚΜ
ΜΕμεταγλ.	30,3 (21,1)	35,1 (22,3)	32,5 (24,8)	45,6 (23,0)	3,57* $\eta^2_p = 0,05$	ΑΜ> ΕΣ
ΦΕεπιγλ.	68,3 (21,3)	73,8 (23,9)	77,7 (21,6)	86,0 (17,9)	4,99** $\eta^2_p = 0,06$	ΑΜ> ΕΣ
ΦΕμεταγλ.	13,8 (21,3)	19,0 (22,9)	17,5 (21,4)	29,7 (28,9)	3,50* $\eta^2_p = 0,05$	ΑΜ> ΕΣ

Σημείωση: ΕΣ: εργατικό στρώμα, ΚΜ: κατώτερο μεσαίο, ΕΜ: ενδιάμεσο μεσαίο, ΑΜ: ανώτερο μεσαίο; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Από την άλλη, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα είχε μέτριου βαθμού στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις επιδόσεις στη ΜΕ και στη ΦΕ. Αντίθετα, οι συσχετίσεις του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα με τις επιδόσεις στη ΜΕ και τη ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο ήταν χαμηλού βαθμού. Συνολικά, κι εδώ οι συσχετίσεις που καταγράφηκαν σε σχέση

με τη ΜΕ και τη ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο ήταν υψηλότερες από τις αντίστοιχες σε μεταγλωσσικό επίπεδο. Αξίζει να τονιστεί ότι από όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές το λεξιλόγιο² ήταν εκείνο που εμφάνισε τις υψηλότερες συσχετίσεις με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Να τονιστεί, επίσης, ότι οι συσχετίσεις τόσο του μορφωτικού όσο και του επαγγελματικού επιπέδου κάθε γονέα με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές κυμαίνονταν από ασήμαντες έως μέτριου βαθμού.

Πίνακας 6 Συντελεστές συσχέτισης *Spearman* ρ των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ

Μετρήσεις	ΜΕ (επιγλ.)	ΜΕ (μεταγλ.)	ΦΕ (επιγλ.)	ΦΕ (μεταγλ.)
Ηλικία	0,18**	0,17*	0,27***	0,21**
Μη λεκτική νοημοσύνη	0,28***	0,22**	0,27***	0,33***
Λεκτική νοητική ικανότητα	0,45***	0,33***	0,36***	0,32***
Βραχύχρονη μνήμη	0,47***	0,40***	0,45***	0,47***
Λεξιλόγιο	0,68***	0,45***	0,55***	0,47***
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	0,35***	0,19**	0,30***	0,24**
Επαγγελματικό επίπ. μητέρας	0,36***	0,17*	0,34***	0,28***
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	0,36***	0,22**	0,27***	0,20**
Επαγγελματικό επίπ. πατέρα	0,33***	0,16*	0,26***	0,18**

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας ως δείκτες πρόβλεψης των επιδόσεων των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η πρώτη σειρά ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων, προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στην πρόβλεψη της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο, όταν ελέγχονται εκείνες οι μεταβλητές (ηλικία, μη λεκτική νοημοσύνη, λεκτική νοητική ικανότητα, βραχύχρονη μνήμη και λεξιλόγιο), οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη ως μεταβλητές ελέγχου. Στις αναλύσεις αυτές οι ανεξάρτητες μεταβλητές εντάχθηκαν με την εξής σειρά βημάτων: (1) ηλικία, μη λεκτική νοημοσύνη, λεκτική ικανότητα, βραχύχρονη μνήμη, (2) λεξιλόγιο, και (3) μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας χωριστά. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται αναλυτικά οι σταθμισμένοι συντελεστές Beta, τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και οι τιμές R^2 ανά βήμα στις δοκιμασίες ΜΕ και ΦΕ (σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο) σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας εξήγησε ένα μικρό, αλλά στατιστικά σημαντικό, ποσοστό της διακύμανσης (2%) της επίδοσης στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, μετά τον έλεγχο της επίδρασης των

ανεξάρτητων μεταβλητών ελέγχου και του λεξιλογίου. Μάλιστα, το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να έχει την τέταρτη σε μέγεθος, μετά το λεξιλόγιο, τη βραχύχρονη μνήμη και τη λεκτική νοητική ικανότητα, συνεισφορά στη διακύμανση της επίδοσης στις δύο αυτές μετρήσεις, όταν σταθμίζεται σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (βλέπε συντελεστές Beta). Αντίθετα, δεν φαίνεται να αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό δείκτη των επιδόσεων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο.

Πίνακας 7 Αποτελέσματα των ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων για την πρόβλεψη των επιδόσεων στις μετρήσεις της μορφολογικής επίγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης από το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας

Μετρήσεις	Μεταγλωσσικές δεξιότητες							
	ΜΕ (επιγλ.)		ΜΕ (μεταγλ.)		ΦΕ (επιγλ.)		ΦΕ (μεταγλ.)	
	β	ΔR ²	β	ΔR ²	β	ΔR ²	β	ΔR ²
1. Μεταβλητές ελέγχου		0,33***		0,27***		0,31***		0,28***
Ηλικία	0,01		0,01		0,15*		0,05	
Μη λεκτική νοημοσύνη	0,13*		0,18**		0,16**		0,19**	
Λεκτική νοητική ικανότητα	0,30***		0,23**		0,14*		0,15*	
Βραχύχρονη μνήμη	0,33***		0,30***		0,36***		0,35***	
2. Λεξιλόγιο	0,59***	0,16***	0,20*	0,02*	0,36***	0,06***	0,25**	0,03**
3α. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	0,15**	0,02**	0,06	0,00	0,16*	0,02*	0,09	0,00
3β. Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας	0,14**	0,02**	0,05	0,00	0,18**	0,03**	0,14*	0,02*

Σημείωση: *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Από την άλλη, το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας εξήγησε, επίσης, ένα μικρό, αλλά στατιστικά σημαντικό, ποσοστό της διακύμανσης της επίδοσης στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο (2% και 3% αντίστοιχα). Να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο επίπεδο έχει την τρίτη σε μέγεθος συνεισφορά στη διακύμανση της επίδοσης στη μέτρηση της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, όταν σταθμίζεται σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (βλέπε συντελεστές Beta). Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας είναι η μόνη από τις κοινωνικές μεταβλητές που εξηγεί ένα μικρό, αλλά στατιστικά σημαντικό, ποσοστό της διακύμανσης (2%) της επίδοσης στη μέτρηση της ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο.

Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα ως δείκτες πρόβλεψης των επιδόσεων των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη σειρά ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων για την εξέταση του ρόλου του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα στην πρόβλεψη της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο μετά τον έλεγχο της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών ελέγχου και του λεξιλογίου. Παρόμοια με την πρώτη σειρά, στη δεύτερη σειρά ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων τα βήματα (1) και (2)

ήταν ίδια, ενώ στο βήμα (3) εισάγονταν το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα χωριστά. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά οι σταθμισμένοι συντελεστές Beta, τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας και οι τιμές R² ανά βήμα στις δοκιμασίες ΜΕ και ΦΕ (σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο) σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα. Από τα στοιχεία του Πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι τόσο το μορφωτικό επίπεδο όσο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα εξήγησαν ένα μικρό, αλλά στατιστικά σημαντικό, ποσοστό της διακύμανσης (1% και 2% αντίστοιχα) της επίδοσης στη μέτρηση της ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο ανεξάρτητα από τις μεταβλητές ελέγχου και το λεξιλόγιο. Το επαγγελματικό επίπεδο, ειδικότερα, φαίνεται να έχει την τέταρτη σε μέγεθος, μετά το λεξιλόγιο, τη βραχύχρονη μνήμη και τη λεκτική νοητική ικανότητα, συνεισφορά στη διακύμανση της επίδοσης στη μέτρηση αυτή, όταν σταθμίζεται σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (βλέπε συντελεστές Beta). Ωστόσο, και τα δύο επίπεδα δεν φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες των επιδόσεων στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο αλλά και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα των ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων για την πρόβλεψη των επιδόσεων στις μετρήσεις της μορφολογικής επίγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης από το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα

Μετρήσεις	Μεταγλωσσικές δεξιότητες							
	ΜΕ (επιγλ.)		ΜΕ (μεταγλ.)		ΦΕ (επιγλ.)		ΦΕ (μεταγλ.)	
	β	ΔR ²	B	ΔR ²	β	ΔR ²	β	ΔR ²
1. Μεταβλητές ελέγχου		0,33***		0,27***		0,31***		0,28***
Ηλικία	0,01		0,01		0,15*		0,05	
Μη λεκτική νοημοσύνη	0,13*		0,18**		0,16**		0,19**	
Λεκτική νοητική ικανότητα	0,30***		0,23**		0,14*		0,15*	
Βραχύχρονη μνήμη	0,33***		0,30***		0,36***		0,35***	
2. Λεξιλόγιο	0,59***	0,16***	0,20*	0,02*	0,36***	0,06***	0,25**	0,03**
3α. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	0,12*	0,01*	0,04	0,00	0,04	0,00	0,01	0,00
3β. Επαγγελματικό	0,14**	0,02**	0,04	0,00	0,10	0,01	0,04	0,00

Σημείωση: *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τις επιδόσεις μαθητών νηπιαγωγείου σε μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και ειδικότερα σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα. Συνολικά, η εικόνα των ευρημάτων μας έδειξε ότι: (α) οι επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ διαφοροποιούνται ως προς το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, και (β) η προβλεπτική ικανότητα του

μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου κάθε γονέα στις επιδόσεις στη ΜΕ και τη ΦΕ διαφοροποιείται μεταξύ των συγκεκριμένων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και των αντίστοιχων επιπέδων τους (επιγλωσσικό έναντι μεταγλωσσικού). Ακολουθεί η αναλυτική συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αντίστοιχες υποθέσεις.

Επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας

Αρχικά, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας διαφοροποίησε σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως μεταξύ της ανώτερης βαθμίδας φοίτησης (τριτοβάθμια εκπαίδευση) και της κατώτερης βαθμίδας φοίτησης (υποχρεωτική εκπαίδευση). Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να επαληθεύουν σε γενικές γραμμές τα ευρήματα προηγούμενων μελετών με παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έδειξαν, επίσης, τον διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΦΕ (Lyster, 2002· Μανωλίτσης, 2000) και ΜΕ (Lyster, 2002). Μάλιστα, φαίνεται να ενισχύουν περαιτέρω, ως προς την ευρύτερη μεταγλωσσική ανάπτυξη, την άποψη για τον σημαντικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (Cottone, 2012· Incognito & Pinto, 2023) και ειδικά της μητέρας (Curenton & Justice, 2008) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού πριν από την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό. Επιπλέον, σε σχέση με τη ΜΕ, τα ευρήματά μας φαίνεται να επεκτείνουν τον διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ως προς την κατάκτηση δεξιοτήτων ΜΕ που αφορούν στην κλίση και την παραγωγή των λέξεων. Προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα της Lyster (2002) έδειξαν έναν παρόμοιο ρόλο για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας αποκλειστικά ως προς τη μορφολογία της σύνθεσης (ανάλυση σύνθετων λέξεων).

Τα ευρήματά μας έδειξαν, επίσης, ότι και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας διαφοροποίησε σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων επαγγελματικών επιπέδων (ανώτερο μεσαίο έναντι εργατικού στρώματος) και δευτερευόντως μεταξύ του ανώτερου μεσαίου και του κατώτερου μεσαίου επιπέδου. Συνολικά, επομένως, φαίνεται να επαληθεύεται η πρώτη υπόθεση. Τα στοιχεία αυτά συγκλίνουν με εκείνα πρόσφατης μελέτης (Rassel et al., 2021), τα οποία έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ διαφοροποιήθηκαν ως προς το επαγγελματικό/οικονομικό επίπεδο των γονέων. Βέβαια, στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκε ο ρόλος του επαγγελματικού και του οικονομικού επιπέδου των γονέων από κοινού. Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη δεν συμπεριλήφθηκαν, πέρα από το επάγγελμα, εισοδηματικά κριτήρια. Επιπλέον, ο ρόλος κάθε γονέα εξετάστηκε ξεχωριστά. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, όλες οι πτυχές που συγκροτούν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζονται με τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Noble et al., 2006). Από την άλλη, τα ευρήματά μας δεν συνάδουν με τα ευρήματα της μελέτης των Incognito και Pinto (2021) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έδειξαν ότι το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν συσχετίστηκε με την επίδοση των παιδιών στη ΦΕ. Βέβαια, στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση και εξετάστηκε, μεταξύ άλλων, ο ρόλος του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων συνολικά σε μία μόνο μεταγλωσσική δεξιότητα (ΦΕ).

Συνεπώς, τα αποτελέσματά μας αναδεικνύουν τον διαφοροποιητικό ρόλο όχι μόνο του μορφωτικού αλλά και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στις επιδόσεις των παιδιών στη ΜΕ και τη ΦΕ. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι μητέρες με επαγγέλματα, τα οποία ταξινομούνται στο εργατικό στρώμα ή στο κατώτερο μεσαίο στρώμα και χαρακτηρίζονται από άγχος, ανασφάλεια, μονοτονία και σωματικά επίπονη εργασία, ίσως σπαταλούν, λόγω κόπου, λίγο χρόνο με τα παιδιά τους ή με τις δραστηριότητες των παιδιών τους (Hook et al., 2022) και επομένως παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες συχνής γλωσσικής έκφρασης και χρηστικού λεξιλογίου. Το τελευταίο φαίνεται να

διευκολύνει την ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ (Γρηγοράκης, 2022· Lonigan, 2007· Sparks & Deacon, 2015). Εξάλλου, το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας συνδέεται στενά με το μορφωτικό της επίπεδο (Castillo et al., 2011). Μάλιστα, στην παρούσα μελέτη τα δύο επίπεδα εμφανίζουν έναν σχετικά υψηλό βαθμό συσχέτισης.

Επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ σε σχέση με το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα

Επιπλέον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαφοροποίησε σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως μεταξύ της ανώτερης βαθμίδας φοίτησης (τριτοβάθμια εκπαίδευση) και των δύο επόμενων βαθμίδων (απόφοιτος Λυκείου και υποχρεωτική εκπαίδευση). Τα ευρήματά μας επεκτείνουν ως προς τις δεξιότητες ΜΕ ανάλογα ευρήματα της μελέτης του Μανωλίτση (2000), τα οποία έδειξαν τον διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στην επίδοση νηπίων σε ποικίλες δεξιότητες ΦΕ. Εμπλουτίζουν, επίσης, τα ευρήματα της μελέτης των Incognito και Pinto (2021) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, στην οποία εξετάστηκε από κοινού ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη της ΦΕ και είχε βρεθεί ότι τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είχαν υψηλότερη ΦΕ σε σχέση με τους συνομηλικούς τους από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Παρόμοια, και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα διαφοροποίησε τις επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Οι διαφορές εντοπίστηκαν κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων επιπέδων (ανώτερο μεσαίο έναντι εργατικού στρώματος). Συνεπώς, από τα ευρήματα και των δύο αναλύσεων επαληθεύεται και η δεύτερη υπόθεση. Τα αποτελέσματά μας για το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα φαίνεται να συγκλίνουν με εκείνα της μελέτης των Rassel et al. (2021), στην οποία, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθήθηκε διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση και εξετάστηκε ο ρόλος του επαγγελματικού /οικονομικού επιπέδου των γονέων στις επιδόσεις μεγαλύτερων παιδιών σε μετρήσεις ΦΕ και ΜΕ. Στη συγκεκριμένη μελέτη είναι πιθανό το επαγγελματικό/οικονομικό των γονέων να επηρεάζει τις δεξιότητες γραπτού λόγου μέσω των παρεχόμενων εμπειριών στο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες με τη σειρά τους να επηρεάζουν την περαιτέρω ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Δεν είναι τυχαίο ότι στη μελέτη των Incognito και Pinto (2021) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρά τη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν συσχετίστηκε με τη ΦΕ. Ωστόσο, το εύρημά μας για τον διαφοροποιητικό ρόλο του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα είναι αξιοσημείωτο. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, όταν προσαρμόζεται με το επαγγελματικό του επίπεδο, φαίνεται να συνδέεται με καλύτερες γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες ακόμα και στην εφηβική ηλικία (Castillo et al., 2011). Μάλιστα, η σχέση των δύο αυτών επιπέδων φαίνεται να είναι στενή (Castillo et al., 2011). Στην παρούσα μελέτη φαίνεται να εμφανίζουν, όπως στην περίπτωση των μητέρων, έναν σχετικά υψηλό βαθμό συσχέτισης.

Συνολικά τα ευρήματά μας για το διαφοροποιητικό ρόλο του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου κάθε γονέα στις επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ επεκτείνουν και στην προσχολική ηλικία τα ευρήματα της μελέτης των Schiff και Lotem (2011), οι οποίοι έδειξαν ότι οι μαθητές δημοτικού που προέρχονταν από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις μετρήσεις της ΦΕ και της ΜΕ από εκείνους που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό αντίστοιχο επίπεδο.

Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας ως δείκτες πρόβλεψης των επιδόσεων των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ

Τα αποτελέσματά μας έδειξαν, επίσης, ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας προέβλεψε τις επιδόσεις των παιδιών μόνο στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο, ενώ το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας αν και προέβλεψε τις επιδόσεις σε τρεις

από τις τέσσερις μετρήσεις, δεν προέβλεψε την επίδοση στο μεταγλωσσικό επίπεδο της ΜΕ. Συνεπώς, η τρίτη υπόθεση δεν επαληθεύεται πλήρως. Από όσο γνωρίζουμε, το εύρημα αυτό δεν έχει καταγραφεί σε προγενέστερες έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνά του ο Γρηγοράκης (2017) έδειξε την ανεξάρτητη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας σε συνθετικές μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Ειδικότερα, η μέτρηση της ΜΕ αφορούσε και στις τρεις μορφολογικές διαδικασίες (κλίση, παραγωγή και σύνθεση). Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα η ΜΕ μετρήθηκε ως προς την κλίση και την παραγωγή. Παρόμοια, ο Μανωλίτης (2000) έδειξε την ανεξάρτητη συμβολή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας σε συνθετική μέτρηση της ΦΕ μετά τον έλεγχο της επίδρασης της γλωσσικής ικανότητας, της νοητικής ικανότητας και της γνώσης των γραμμάτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο δεν κατόρθωσαν να προβλέψουν την επίδοση στο μεταγλωσσικό κριτήριο της ΜΕ (αναλογία λέξεων), ακόμα κι αν εισάγονταν στο παλινδρομικό μοντέλο πριν από το λεξιλόγιο. Ο συγκεκριμένος τύπος κριτηρίου απαιτεί αναγνώριση και εφαρμογή μορφολογικών σχέσεων σε ζεύγη λέξεων ως προς την κλίση και την παραγωγή και επομένως έχει ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω, μέσα από μελλοντικές έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η συμβολή του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη καθεμιάς από τις τρεις διαστάσεις της ΜΕ (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) με κριτήρια ίδιας γνωστικής διαδικασίας στο επιγλωσσικό επίπεδο και αντίστοιχα στο μεταγλωσσικό επίπεδο.

Δύο στοιχεία πρέπει να επισημανθούν ιδιαίτερα. Το πρώτο έχει να κάνει με το εύρημά μας για την ανεξάρτητη συμβολή του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στις επιγλωσσικές μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ, μετά τον έλεγχο της επίδρασης της νοημοσύνης, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της βραχύχρονης μνήμης και του λεξιλογίου, δηλαδή γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων που συνδέονται με τη ΦΕ και τη ΜΕ (Kuo & Anderson, 2006· Μανωλίτης, 2000). Ειδικά το λεξιλόγιο, όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται άμεσα με τη ΜΕ και τη ΦΕ (Lonigan, 2007· Sparks & Deacon, 2015) και η ανάπτυξή του επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Hoff, 2003, 2013). Επομένως, είναι πιθανό να μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και της ανάπτυξης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Rassel et al., 2021). Μάλιστα, στην έρευνά τους οι Rassel et al. (2021) έδειξαν ότι το επαγγελματικό/οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν κατόρθωσε να προβλέψει τη ΜΕ μετά τον έλεγχο του λεξιλογίου και της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης. Αντίθετα, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η συμβολή του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στις επιγλωσσικές μετρήσεις, αν και μικρή, μπορεί να είναι ανεξάρτητη του λεξιλογίου.

Το δεύτερο στοιχείο έχει να κάνει με το εύρημά μας για το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας, το οποίο φάνηκε να συμβάλει σε μεγαλύτερο βαθμό από το μορφωτικό στην επιγλωσσική μέτρηση της ΦΕ. Επιπλέον, σε αντίθεση με το μορφωτικό επίπεδο κατόρθωσε να έχει μια μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική, συμβολή στη μεταγλωσσική μέτρηση της ΦΕ. Το συγκεκριμένο εύρημα ως προς τη ΦΕ φαίνεται να μη συγκλίνει με τα ευρήματα των Incognito και Pinto (2021), οι οποίοι όμως ταξινόμησαν από κοινού τα επαγγέλματα των γονέων σε τρία επίπεδα. Αντίθετα, στην παρούσα μελέτη το επαγγελματικό επίπεδο ταξινομήθηκε σε τέσσερα επίπεδα για κάθε γονέα ξεχωριστά. Ωστόσο, η από κοινού εξέταση του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων είναι πιθανό να μην αποδίδει την πραγματική σχέση του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΦΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο. Ασφαλώς απαιτούνται περαιτέρω έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Δεν πρέπει, όμως, να αγνοείται ο ρόλος του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Για παράδειγμα, ερευνητικά δεδομένα (Mozzanica et al., 2016) έδειξαν ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας, όταν εξετάστηκαν χωριστά, συνδέθηκαν με την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 3-8 ετών.

Το μορφωτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα ως δείκτες πρόβλεψης των επιδόσεων των παιδιών στις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ

Τέλος, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα προέβλεπαν την επίδοση στην επιγλωσσική μέτρηση της ΜΕ. Είχαμε υποθέσει πως και τα δύο επίπεδα δεν θα προέβλεπαν τις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Επομένως, η τέταρτη υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται πλήρως. Σε σχέση με τη ΦΕ, το εύρημά μας ως προς το μορφωτικό επίπεδο είναι συμβατό με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Γρηγοράκης, 2017· Μανωλίτσης, 2000), στις οποίες, επίσης, δεν καταγράφηκε ανεξάρτητη συμβολή σε συνθετικές μετρήσεις της ΦΕ (συνολικές επιδόσεις σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές μετρήσεις). Αντίθετα, από όσο γνωρίζουμε, το εύρημά μας για την ανεξάρτητη συμβολή του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου στη μέτρηση της ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο καταγράφεται για πρώτη φορά. Σε προηγούμενη έρευνα (Γρηγοράκης, 2017), το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν κατόρθωσε να προβλέψει τη συνθετική μέτρηση της ΜΕ (κλίση, παραγωγή και σύνθεση) μετά τον έλεγχο της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών. Οι συνθετικές μετρήσεις στο πεδίο της ΜΕ περιλαμβάνουν όχι μόνο διαφορετικές μορφολογικές διαδικασίες, αλλά και μεταγλωσσικές μετρήσεις, οι οποίες, όπως φαίνεται από τις ιεραρχικές παλινδρομικές αναλύσεις, δεν μπορούν να προβλεφθούν από τις κοινωνικές μεταβλητές. Ωστόσο, στην ίδια εκείνη συνθετική μέτρηση της ΜΕ το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είχε μια μικρή ανεξάρτητη συμβολή. Ενδεχομένως η συμβολή του μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα στην επιγλωσσική μέτρηση της ΜΕ στην παρούσα μελέτη να οφείλεται στη φύση των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν. Τα συγκεκριμένα κριτήρια απαιτούν μετασχηματισμό κλιτών και παράγωγων τύπων για την ορθή συντακτική ολοκλήρωση ελλিপών προτάσεων. Είναι πιθανό, επομένως, να απαιτούν και μετασυντακτικές δεξιότητες από τα παιδιά. Στην έρευνά του ο Μανωλίτσης (2000) έδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα προέβλεψε, ανεξάρτητα από τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση των γραμμάτων και τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη συντακτική επίγνωση των παιδιών. Ερευνητικά δεδομένα έχουν, επίσης, δείξει τον σημαντικό ρόλο του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Tong et al., 2007). Σε κάθε περίπτωση απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για τη διερεύνηση του ρόλου των επιμέρους διαστάσεων του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του κάθε γονέα στην ανάπτυξη ποικίλων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων.

Περιορισμοί

Στην παρούσα μελέτη υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για περαιτέρω έρευνα. Πρώτον, ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κάθε γονέα στην ανάπτυξη της ΜΕ και της ΦΕ των παιδιών στο νηπιαγωγείο εξετάστηκε ως προς το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο. Αντίθετα, δεν εξετάστηκε ο ρόλος του οικονομικού υπόβαθρου με βάση το εισόδημα κάθε γονέα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνήθως καθορίζεται από το οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων (Heath et al., 2014). Συνεπώς, τα ευρήματά μας πρέπει να ερμηνεύονται αποκλειστικά με βάση το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο κάθε γονέα. Επίσης, πρέπει να ερμηνεύονται με βάση την κατηγοριοποίηση ως προς τις σπουδές και το επάγγελμα κάθε γονέα που επιλέχτηκε για την ταξινόμησή τους. Για παράδειγμα, η ταξινόμηση των σπουδών περιλάμβανε τρία μόνο επίπεδα. Η συμπερίληψη κι άλλων επιπέδων, ειδικά ακραίων (π.χ. απόφοιτος δημοτικού ή κάτοχος μεταπτυχιακού/διδακτορικού διπλώματος) μπορεί να αναδείξει πιο λεπτομερείς διαστάσεις για τον ρόλο του μορφωτικού επιπέδου κάθε γονέα στη μεταγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Δεύτερον, οι μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο δεν έγιναν με τον ίδιο αριθμό κριτηρίων. Η ύπαρξη ενός μόνον κριτηρίου, όπως στην περίπτωση της ΜΕ (μεταγλωσσικό επίπεδο) και της ΦΕ

(επιγλωσσικό επίπεδο), μπορεί να έχει επηρεάσει την εγκυρότητα της αξιολόγησης των συγκεκριμένων μετρήσεων.

Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Τα ευρήματά μας μπορεί να έχουν ουσιαστικές εκπαιδευτικές επιπτώσεις ως προς την ανάπτυξη της ΦΕ και της ΜΕ στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας ότι τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο μπορεί να υστερούν σε σχέση με τα παιδιά από οικογένειες με υψηλό αντίστοιχο επίπεδο ως προς την ανάπτυξη δύο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που θεωρούνται προγνωστικοί δείκτες μελλοντικών δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου (Grigorakis et al., 2022· Kargiotidis et al., 2021·), μπορούν να εφαρμόσουν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ειδικότερα, τα ευρήματά μας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περαιτέρω στον σχεδιασμό μοντέλων πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης για την ενίσχυση δεξιοτήτων ΦΕ και ΜΕ παιδιών που προέρχονται από μειονεκτούντα, ως προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οικογενειακά περιβάλλοντα. Παιγνιώδεις προφορικές δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της συνειδητοποίησης και του χειρισμού φωνολογικών και μορφολογικών μονάδων λέξεων από τα νήπια θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες (βλ. Manolitsis, 2017· Soto et al., 2019) προς αυτήν την κατεύθυνση.

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι τόσο το μορφωτικό όσο και το επαγγελματικό επίπεδο κάθε γονέα χωριστά συνιστούν διαφοροποιητικούς παράγοντες των επιδόσεων των νηπίων σε μετρήσεις της ΜΕ και της ΦΕ. Επίσης, έδειξαν τη σημασία όχι μόνον του μορφωτικού επιπέδου, αλλά και του επαγγελματικού επιπέδου της μητέρας, στην πρόβλεψη των επιδόσεων στις επιγλωσσικές, κυρίως, μετρήσεις των δύο δεξιοτήτων. Επιπλέον, έδειξαν ότι το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα συνιστούν μεταβλητές που μπορούν να προβλέψουν τη ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο. Γενικά, οι κοινωνικές μεταβλητές φάνηκε να συνδέονται περισσότερο με την ανάπτυξη της ΜΕ και της ΦΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο. Συνολικά, η αναλυτική εξέταση επιμέρους κοινωνικοοικονομικών δεικτών στην παρούσα μελέτη, στη βάση του μοντέλου της ξεχωριστής προσέγγισης (Korrup, 2000), αναδεικνύει σε ένα επιπλέον πεδίο, αυτό της μεταγλωσσικής ανάπτυξης, τη θεμελιώδη σχέση του παιδιού με τη μητέρα για τη γλωσσική και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Banks, 1969· Parsons, 2002). Αναδεικνύει, επίσης, για συστηματικότερη μελέτη, τον ρόλο των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών του πατέρα στη μεταγλωσσική ανάπτυξη, η σημασία των οποίων στην ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι ήδη καταγεγραμμένη (Mozzanica et al., 2016· Tong et al., 2007).

Σημειώσεις:

¹ Σύμφωνα με την Carlisle (1995), τέτοιου είδους χειρισμός θεωρείται ως ένδειξη ΜΕ σε μεταγλωσσικό επίπεδο. Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη της Τσοσεμλή (2009), η οποία και υιοθετείται στην παρούσα εργασία, η συμπλήρωση ελλিপών προφορικών ερεθισμάτων σε ανοιχτές προτάσεις λόγω των ιδιαίτερων μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, θεωρείται ως ένδειξη ΜΕ σε επιγλωσσικό επίπεδο.

² Στο συγκεκριμένο επίπεδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων το λεξιλόγιο χρησιμοποιήθηκε ως συνθετική μεταβλητή (μέσος όρος των z-τιμών των δοκιμασιών εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου).

Αναφορές

- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.111301.145442>
- Banks, O. (1969). *The sociology of education*. London.
- Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. In P. P. Gigliori (Ed.), *Language and social context* (pp. 157-177). Penguin.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Γλαύκη.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers. [full report and executive summary]*. National Academy Press.
- Byrne, B. (1996). The learnability of the alphabetic principle: Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics*, 17(4), 401-426. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008171>
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το Νηπιαγωγείο στη Β' τάξη Δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2017). Η συμβολή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη & Ε. Μπελαδάκης Στριλιγκάς, Α. Τζωρτζάκης, Π. Σηφακάκης, & Χ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *Τοπική αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πλώνες περιφερειακής ανάπτυξης: Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. Τόμος Β'* (σσ. 52-60). Ηράκλειο.
- Γρηγοράκης, Ι. (2022). Μορφολογική επίγνωση και λεξιλόγιο: η εξέταση της μεταξύ τους σχέσης στο νηπιαγωγείο. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(3), 283-303. https://doi.org/10.12681/psy_hps.29155
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 303-335. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>
- Castillo, R., Ruiz, J. R., Chillón, P., Jiménez-Pavón, D., Esperanza-Díaz, L., Moreno, L. A., & Ortega, F. B. (2011). Associations between parental educational/occupational levels and cognitive performance in Spanish adolescents: the AVENA study. *Psicothema*, 23(3), 349-355. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21774884>
- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L. G., Theurel, A., Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00547>
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal Reading beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351-372. <https://doi.org/10.1080/104092892010.527581>
- Cunningham A., & Carrol, J. (2015). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of

- early deficit. *Applied Psycholinguistics*, 36(3), 509-531. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000295>
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- D' Angiulli, A., Siegel, L., S., & Hertzman, C. (2004). Schooling, socioeconomic context and literacy development. *Educational Psychology*, 24(6), 867-883. <https://doi.org/10.1080/0144341042000271746>
- Deacon, S. H., Benere, J., & Pasquarella, A. (2013). Reciprocal relationship: Children's morphological awareness and their reading accuracy across grades 2 to 3. *Developmental Psychology*, 49(6), 1113-1126. <https://doi.org/10.1037/a0029474>
- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P., & Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(8), 1695-1719. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9772-y>
- Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2018). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics*, 39, 545-567. <https://doi.org/10.1017/s0142716417000522>
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 2039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02039>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. American Guidance Service.
- Ensminger, M. E., & Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13-28). Lawrence Erlbaum.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in Grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.003>
- Fowler, A., Feldman, L. B., Andjelkovic, D., & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 53-79). Kluwer
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development* (T. Pownall, Trans.). (Original work published 1990). London.
- Grigorakis I., Kargiotidis, A., Mouzaki, A., & Manolitsis G. (2022) Early oral language precursors of different types of reading difficulties in a consistent orthography. *Frontiers in Education*, 7, 959374. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.959374>
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(4), 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>

- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Heath, S. M., Bishop, D. V. M., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J.H, Wigley, C.A., & Yeong, S. H. M. (2014). A Spotlight on preschool: The influence of family factors on children's early literacy skills, *PLOS ONE*, 9(4), e95255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–160). Lawrence Erlbaum.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hook, J. L., Ruppanner, L., & Casper, L.M. (2022). Occupational characteristics and parents' childcare time. *Journal of Marriage and Family*, 84(1), 210–229. <https://doi.org/10.1111/jomf.12768>
- Incognito, O., & Pinto, G. (2023). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9819–9829 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Kargiotidis, A., Grigorakis, I., Mouzaki, A., & Manolitsis, G. (2021). Differences in oral language growth between children with and without literacy difficulties: evidence from early phases of learning to read and spell in Greek. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 26, 89–112. <https://doi.org/10.1080/19404158.2021.1961160>
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Torppa, M. (2020). Longitudinal effects of the home learning environment and parental difficulties on reading and math development across grades 1–9. *Frontiers in Psychology*, 11, 577981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577981>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Korrupt, S. (2000). *Mothers and the process of social stratification*. Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology.
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Labov, W. (1972). The logic of non-standard English. In P. Giglioli (Ed.), *Cognitive and social context* (pp. 179–215). Penguin Books
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., O' Donovan, M., Williams, J., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Chaix, Y., Démonet, J-F., Longeras, E., Valdois, S.,

- Chabernaud, C., Delteil-Pinton, F., Billard, C., George, F., Ziegler, J. C., Comte-Gervais, I., Soares-Boucaud, I., Gérard, C.-L., Blomert, L., Vaessen, A., Gerretsen, P., Ekkebus, M., Brandeis, D., Maurer, U., Schulz, E., van der Mark, S., Müller-Myhsok, B., & Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 15–31). The Guilford Press.
- Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological vs phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261–294. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015272516220>
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305–320. <https://doi.org/10.1007/s1114-5-010-9269-4>
- Magnuson, K. A., & Duncan, G. J. (2006). The role of family socioeconomic resources in the black-white test score gap among young children. *Developmental Review*, 26(4), 365–399. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.06.004>
- Manolitsis, G. (2017). How effective is morphological awareness instruction on early literacy skills? In C. J. McLachlan & A. W. Arrow (Eds.), *Literacy in the early years: Reflections on international research and practice* (pp. 151–174). Springer.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Inoue, T., & Parrila, R. (2019). Are morphological awareness and literacy skills reciprocally related? Evidence from a cross-linguistic study. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1362–1381. <https://doi.org/10.1037/edu0000354>
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 1793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 27–53. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-009-9200-z>
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3–34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J., & Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079–1092. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/075))
- Mozzanica, F., Ambrogi, F., Salvadorini, R., Sai, E., Pozzoli, R., Barillari, M. R., Scarponi, L., & Schindler, A. (2016). The relationship between socioeconomic status and narrative abilities in a group of Italian normally developing children. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 68, 134–140. <https://doi.org/10.1159/000452443>
- Νικολάου, Σ. Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development, 21*, 349-368. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.01.007>
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Οδηγός εξεταστή*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education, 19*(1), 79-105. <https://doi.org/10.1007/BF03173238>
- Parsons, T. (2002). Family structure and the socialization of the child. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.), *Family Socialization and Interaction Process* (pp. 35-131). Routledge.
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*, 1507-1527. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9503-6>
- Pruitt, S., & Oetting, J. (2009). Past tense marking by African American English – Speaking children reared in poverty. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(1), 2-15. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0176\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0176))
- Rassel, A., Facon, B., & Casalis, S. (2021). Morphological awareness and learning to read: impact of socio-economic status in French third graders. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 228-246. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12321>
- Raven, J. C. (1956). *Coloured progressive matrices, sets A, AB, B*. H. K. Lewis & Co., Ltd.
- Ravid, D., & Schiff, R. (2006). Roots and patterns in Hebrew language development: Evidence from written morphological analogies. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*, 789-818. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9004-3>
- Renfrew, C. E. (1995). *Word finding vocabulary test* (4th ed.). Winslow.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2016). *Raven's: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες (CPM) και κλίμακες λεξιλογίου Crichton (CVS)*. Μοτίβο.
- Schiff, R., & Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language, 31*(2), 139-163. <https://doi.org/10.1177/0142723710393098>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., Leferre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Simos, P., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric characteristics of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention, 37*, 34-50. <https://doi.org/10.1177/1534508411413254>
- Smith, C., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology, 34*, 449-468. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90071-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90071-6)

- Soto, X., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2019). A systematic review of phonological awareness interventions for Latino children in early and primary grades. *Journal of Early Intervention, 41*(4), 340–365. <https://doi.org/10.1177/1053815119856067>
- Sparks, E., & Deacon, S. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics, 36*(2), 299–321. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Tong, S., Baghurst, P., Vimpani, G., & McMichael, A. (2007). Socioeconomic position, maternal IQ, home environment, and cognitive development. *Journal of Pediatric, 151*(3), 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.03.020>
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 308–321. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/070\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/070))
- Τσεμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 75–87.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 5*, 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 5–20 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1021789804977>
- Warren-Leubecker, A., & Carter, B. W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development, 59*, 728–742. <https://doi.org/10.2307/1130572>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family process. *Child Development, 73*, 1861–1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.T01-1-00511>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>