



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

# Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ



Σεραφειμίδου Σεβαστή Ολυμπία (Α.Μ. 487)

Τσαΐρη Ερατώ (Α.Μ. 504)

Επιβλέπων Καθηγητής: Χριστοδουλίδης Παύλος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

# Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σεραφειμίδου Σεβαστή Ολυμπία (Α.Μ. 487)

Τσαΐρη Ερατώ (Α.Μ. 504)

Επιβλέπων Καθηγητής: Χριστοδουλίδης Παύλος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

THE PHONOLOGICAL AWARENESS IN  
READING AND WRITING OF CHILDREN  
WITH DYSLEXIA

## **Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Ιωάννινα, 23/10/2020

### **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπων καθηγητής

Πάυλος Χριστοδουλίδης

MSc Ψυχολόγος

Υποψ. Διδ. Ιατρικής, Ακαδημαϊκός Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Δρ. Βικτωρία Ζακοπούλου

Ψυχολόγος

Αναπλ. Καθηγήτρια Τμ. Λογοθεραπείας

3. Μέλος επιτροπής

Δρ. Αναστασία Νούσια

Λογοθεραπεύτρια

ΕΕΠ Τμ. Λογοθεραπείας

4. Η Προϊσταμένη του Τμήματος

Δρ. Ναυσικά Ζιάβρα

ΩΡΛ, Καθηγήτρια Τμ. Λογοθεραπείας

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Σεραφειμίδου Σεβαστή – Ολυμπία

Τσαΐρη Ερατώ

**Υπογραφές**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας κ. Χριστοδουλίδη Πάυλο για την βοήθεια και την υποστήριξη της εργασίας μας. Επίσης ένα τεράστιο ευχαριστώ στις οικογένειες μας για την στήριξη και την υπομονή που μας προσέφεραν για την ολοκλήρωση της εργασίας μας!

# Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	12
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	13
2.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	13
2.2 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ .....	14
2.3 ΣΤΑΔΙΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – ΣΤΑΔΙΟ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ (0-2 ετών).....	15
2.4 ΣΤΑΔΙΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – ΣΤΑΔΙΟ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ (2-5 ετών).....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	21
3.1 ΛΟΓΟΣ.....	21
3.2 Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ.....	21
3.3 ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	24
4.1 ΟΜΙΛΙΑ .....	24
4.2 Η ΟΜΙΛΙΑ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΛΟΓΟ.....	24
4.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	27
5.1 ΓΛΩΣΣΑ .....	27
5.2 ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	27
5.3 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (λόγου & ομιλίας) .....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	35
6.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ .....	35
6.2 ΦΩΝΗΤΙΚΗ.....	35
6.3 ΦΩΝΗ.....	36
6.4 Η ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ.....	37
6.5 Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ .....	37
6.6 ΦΘΟΓΓΟΣ & ΦΩΝΗΜΑ.....	37
6.7 Ο ΦΘΟΓΓΟΣ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΩΝΗΜΑ.....	38
6.8 ΟΙ ΦΘΟΓΓΟΙ/ΦΩΝΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	38
6.9 ΑΛΛΟΦΩΝΑ .....	39
6.10 ΤΡΟΠΟΣ & ΤΟΠΟΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ.....	40
6.11 ΦΩΝΗΤΙΚΗ/ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	41
6.12 ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (0-1 ετών) .....	42

6.13 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (1-6 ετών) .....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 .....</b>	<b>46</b>
7.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ .....	46
7.2 ΤΟΜΕΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ.....	46
7.3 ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ .....	48
7.4 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ .....	50
7.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ .....	50
7.6 Η ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ .....	51
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 .....</b>	<b>53</b>
8.1 ΑΝΑΓΝΩΣΗ .....	53
8.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	53
8.3 ΓΡΑΦΗ .....	59
8.4 ΓΡΑΜΜΑ & ΓΡΑΦΗΜΑ.....	60
8.5 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ .....	60
8.6 Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....	61
8.7 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ & ΓΡΑΦΗ .....	63
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 .....</b>	<b>65</b>
9.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	65
9.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	66
9.3 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ .....	67
9.4 ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΑΛΗΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	69
9.5 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	72
9.6 Ο ρόλος της Ορθογραφίας στην Ανάγνωση και η σχέση της με την Δυσλεξία .....	75
9.7 ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	76
9.8 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	77
9.9 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	78
9.10 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ .....	83
9.11 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ .....	85
9.12 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΓΡΑΦΗ.....	87
9.13 Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ.....	89
9.14 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ.....	91
9.15 ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	92
9.16 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ .....	93



9.17 ΛΟΙΠΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ .....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 .....	98
10.1 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 .....	103
11.1 ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	104
ΕΛΛΗΝΙΚΗ .....	104
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ .....	106
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ.....	107
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	108

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία πραγματοποιείται με σκοπό την ενημέρωση σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα της ανάγνωσης και της γραφής παιδιών με δυσλεξία. Προκειμένου να κατανοήσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στην ανάγνωση και στην γραφή, είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρους επικοινωνία, λόγος, ομιλία, γλώσσα, φωνολογία και φωνητική. Στη συνέχεια, θα αποσαφηνίσουμε την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας, θα μελετήσουμε τους τομείς και τα στάδια ανάπτυξης της καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην κατάκτηση της. Τέλος, θα αναλύσουμε τον όρο της δυσλεξίας, θα περιγράψουμε πώς η ανάπτυξη της γλώσσας διαφέρει στα παιδιά με δυσλεξία, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών και πώς η δυσλεξία συσχετίζεται με την φωνολογική ενημερότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** φωνολογική ενημερότητα, επικοινωνία, λόγος, ομιλία, γλώσσα, φωνολογία, φωνητική, ανάγνωση, γραφή, δυσλεξία.

## **ABSTRACT**

The development of this work is carried out with the aim of informing about phonological awareness in reading and writing of children with dyslexia. In order to understand the difficulties these children face in reading and writing, it is important to clarify the meaning of the terms communication, speech, talking, language, phonology and phonetics. Subsequently, we will clarify the concept of phonological awareness, study the fields and stages of its development as well as the difficulties that children face in dealing with it. Finally, we will analyze the term dyslexia, describe how language development differs in children with dyslexia, what the main characteristics of these individuals are and how dyslexia is related to phonological awareness.

**Keywords:** phonological awareness, communication, speech, talking, language, phonology, phonetics, reading, writing, dyslexia

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος από την πρώτη στιγμή της ζωής του και καθ' όλη τη διάρκειά της έχει μεγάλη ανάγκη να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Μέσω της επικοινωνίας του, εκφράζει τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (εναλλακτική επικοινωνία). Έτσι ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να μεταδώσει ένα μήνυμα μέσω των χειρονομιών, των εκφράσεων προσώπου, της βλεμματικής επαφής, της γλώσσας του σώματος, όταν μιλάμε για μη λεκτική επικοινωνία αλλά και του λόγου ή της ομιλίας, όταν μιλάμε για λεκτική επικοινωνία. Η γλώσσα ως κοινός παρονομαστής του λόγου και της ομιλίας αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας σε μια γλωσσική κοινότητα. Η γλώσσα αναπτύσσεται ταυτόχρονα με την εξέλιξη του ανθρώπου και έτσι μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική ανάπτυξη. Όσο εξελίσσεται ο άνθρωπος, εξελίσσεται και η γλώσσα του ανακαλύπτοντας όλο και περισσότερο νέους τρόπους επικοινωνίας. Έτσι οδηγήθηκε και στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Πρόκειται για μεταγενέστερες διεργασίες, οι οποίες έπονται κάποιων προγενέστερων σταδίων της γλωσσικής εξέλιξης, όπως η φωνολογική ενημερότητα. Αυτές οι διεργασίες, καθώς ο άνθρωπος αναπτύσσεται, είναι πολύ σημαντικές για την καθημερινή του επικοινωνία, ενώ συχνά τις θεωρούμε δεδομένες και εύκολες στο να κατακτηθούν. Όμως αν κοιτάξουμε τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή, θα διαπιστώσουμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει...!!! (Παναγούλη, 2013)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Επικοινωνία είναι η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών. Στην πραγματικότητα θεωρείται η βασική λειτουργία της γλώσσας. «Γιατί κάποιος να μαθαίνει τη γλώσσα εάν δεν τη χρησιμοποιεί;» (Anderson & Shames, 2013).

Η επικοινωνία περιλαμβάνει: την κωδικοποίηση (πομπός), την μετάδοση (μέσο διάδοσης) και την αποκωδικοποίηση του μηνύματος (δέκτης). Για την πραγματοποίηση της απαιτείται ένα μέσο διάδοσης (π.χ. ομιλία), ένας πομπός και ένας δέκτης όπου ο καθένας πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με τις ανάγκες του άλλου και να σιγουρεύεται ότι το μήνυμα μεταφέρεται και διατηρείται σωστό. Η πιθανότητα αλλοίωσης του μηνύματος είναι πολύ μεγάλη εάν σκεφτεί κανείς τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να μεταβληθεί το μήνυμα (Anderson & Shames, 2013).

Η ομιλία και η γλώσσα είναι μόνο ένα μέρος της επικοινωνίας. Υπάρχουν και άλλα στοιχεία που διευρύνουν ή αλλάζουν το γλωσσικό μήνυμα. Πρόκειται για τα παραγλωσσικά, μη γλωσσικά και μεταγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας (Anderson & Shames, 2013).

Τα παραγλωσσικά στοιχεία μπορούν να αλλάξουν τη μορφή και το νόημα μιας πρότασης ενεργώντας σε μεμονωμένους ήχους ή λέξεις. Αυτοί οι κώδικες βασίζονται στην διάθεση ή στο συναίσθημα του ατόμου και περιλαμβάνουν τον επιτονισμό, τον τονισμό, τον ρυθμό και την παύση ή δισταγμό (Anderson & Shames, 2013).

Τα μη γλωσσικά στοιχεία περιλαμβάνουν τις χειρονομίες, την στάση και τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τη βλεμματική επαφή, και σωματική απόσταση ή προσέγγιση (Anderson & Shames, 2013).

Τα μεταγλωσσικά στοιχεία μας καθιστούν ικανούς να μιλήσουμε σχετικά με την γλώσσα, να την συλλογιστούμε και να την αναλύσουμε (Anderson & Shames, 2013). Οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες αρχίζουν να αναπτύσσονται από την ηλικία των δύο ετών και δεν έχουν άμεση σχέση με τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Αφορούν κάθε επίπεδο της γλώσσας όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία

και την πραγματολογία. Έτσι, αντίστοιχα διαχωρίζονται σε μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές δεξιότητες. Οι βασικοί παράγοντες ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η νοητική ωρίμανση (ηλικία), β) η διαδικασία εννοιολογικής συνειδητοποίησης και γ) η επαφή με τον γραπτό λόγο (Παναγούλη, 2013).

## **2.2 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Η κατάκτηση των **βασικών επικοινωνιακών συμπεριφορών** ξεκινά από τη γέννηση και διαρκεί ως την περίοδο των 18 - 24 μηνών. Η κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας που πραγματοποιείται μέχρι τους 18 μήνες είναι εξαιρετικής σημασίας για την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες βασισμένες στις έμφυτες ικανότητές του για κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία το βοηθάει στην περαιτέρω εξέλιξη του. Οι έμφυτες αυτές δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής αρχικά εμφανίζονται στο αντιληπτικό πεδίο των βρεφών και έχουν ως στόχο την επιλεκτική παρατήρηση ερεθισμάτων (ακουστικών και οπτικών). Έτσι τα βρέφη αναπτύσσουν μηχανισμούς οι οποίοι είναι σχεδιασμένοι, ώστε να πετύχουν την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι για παράδειγμα οι συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως το κλάμα, το χαμόγελο, οι χειρονομίες κ.λπ. Τα βρέφη, χρησιμοποιώντας τους παραπάνω μηχανισμούς, αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, πολύ πριν αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2007).

Η επικοινωνία ξεκινά με:

- την παραγωγή των πρώτων φωνών και του κλάματος
- την ανάπτυξη οπτικής επαφής και την εναλλαγή σειράς στην επικοινωνία
- με τις κινήσεις επικοινωνιακού περιεχομένου

Από τη γέννηση μέχρι και την περίοδο των 18 μηνών, το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει την έννοια της επικοινωνίας μέσω της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες. Μόνο με αυτόν τον τρόπο το βρέφος μπορεί να καταφέρνει να κατανοήσει το νόημα της επικοινωνίας, δηλαδή να κατανοεί «τι κάνει η επικοινωνία;». Σε αυτήν την γνώση θα βασιστεί αργότερα για την

ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

## **2.3 ΣΤΑΔΙΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – ΣΤΑΔΙΟ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ (0-2 ετών)**

1ο Στάδιο: «**Δια-λεκτικό**» (από τη γέννηση – 9 μηνών)

Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης αντιστοιχεί στο «δια-λεκτικό στάδιο» και διαρκεί από τη γέννηση ως τον ένατο μήνα. Στην περίοδο αυτή το παιδί δεν ενδιαφέρεται για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, και ως εκ τούτου το στάδιο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως στάδιο μονόπλευρης επικοινωνίας, π.χ. το κλάμα λειτουργεί ως αντανακλαστική αντίδραση και όχι ως επικοινωνιακή συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, το κλάμα λειτουργεί επικοινωνιακά προς το περιβάλλον. Η αντανακλαστική συμπεριφορά του βρέφους (π.χ. ψελλίσματα, μουρμούρισμα, κλάμα, χαμόγελο) αναγνωρίζεται ως επικοινωνιακή συμπεριφορά από τους ενήλικες οι οποίοι προσδίδουν σε αυτήν επικοινωνιακό περιεχόμενο. Έτσι, το βρέφος μαθαίνει ότι η συμπεριφορά του οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα. Τα πρώτα επικοινωνιακά «σημάδια» του βρέφους σε αυτό το στάδιο είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι τα προγενέστερα στάδια της επικοινωνίας και βασίζονται στις αντιδράσεις του βρέφους ανάλογα με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται. Τα μηνύματα αυτού του είδους δε διδάσκονται από το περιβάλλον. Είναι έμφυτες λειτουργίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως βασικά αντανακλαστικά του βρέφους, δηλαδή αποτελούν μέρος της βιολογικής ανάπτυξης τους. Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανακλαστικά τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Τα βρέφη δοκιμάζουν και χρησιμοποιούν πολλές μη-λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, χωρίς να τηρούν γλωσσολογικούς κανόνες, για να σηματοδοτήσουν τις ανάγκες και τα «θέλω» τους (επικοινωνιακές προθέσεις). Έτσι κάνοντας επαναληπτική χρήση των συμπεριφορών αυτών, τα βρέφη συνδέουν τη συμπεριφορά τους με την απάντηση του περιβάλλοντος, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Συγκεκριμένα, πολύ νωρίς (6-8 εβδομάδες), τα βρέφη αναπτύσσουν την ικανότητα να χαμογελούν (κοινωνικό χαμόγελο) και γρήγορα ανακαλύπτουν ότι αυτή η δεξιότητα οδηγεί σε κοινωνική συνδιαλλαγή. Επίσης πολύ νωρίς μιμούνται και αντιγράφουν κινήσεις του στόματος και του προσώπου των ενηλίκων. Σε ηλικία 2 μηνών το βρέφος παράγει φωνηεντικού τύπου ήχους (μουρμούρισμα), ενώ μέχρι την ηλικία των 6 μηνών εμπλέκεται σε φωνητικές συνομιλίες ή εναλλαγή σειράς με τους ενήλικες. Παράλληλα, αρχίζουν να παράγουν ποικιλία ήχων συμφώνων (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Μετά την ηλικία των 6 μηνών τα βρέφη αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον για τα οικεία πρόσωπα (π.χ. μητέρα, πατέρα) με αποτέλεσμα την ανάπτυξη οπτικής επαφής. Η οπτική επαφή χαρακτηρίζεται ως «πρώτη συνομιλία» του παιδιού με τους γονείς. Η παραγωγή ήχων από το παιδί και η ανταπόκριση από τους ενήλικες ταυτόχρονα με την οπτική επαφή ανήκει στα πρωταρχικά στάδια της επικοινωνίας τους. Τέλος, από τον 8<sup>ο</sup> μήνα παρατηρείται η παραγωγή «συλλαβικών ψελλισμάτων». Ουσιαστικά πρόκειται για γλωσσικό παιχνίδι συλλαβών (μπα-μπα-μπα, μα-μα-μα) με παράλληλη διαφοροποίηση της προσωδίας (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα φυσιολογικά βρέφη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το κλάμα και έπειτα διάφορες εκφωνήσεις για να ευαισθητοποιήσουν τους ενήλικες, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Εφόσον και εκείνοι ανταποκρίνονται, μπορούμε να μιλάμε για επικοινωνία του παιδιού με τους ενήλικες (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

## 2ο ΣΤΑΔΙΟ: «Προσλεκτικό» (9ος - 15ος μήνας)

Το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της επικοινωνίας, ονομάζεται «προσλεκτικό» και διαρκεί από τον ένατο ως το δέκατο πέμπτο μήνα. Στα πλαίσια αυτού του σταδίου, το βρέφος παρουσιάζει πρόθεση για επικοινωνία και γι' αυτόν τον λόγο το στάδιο αυτό θεωρείται **επικοινωνιακό**. Οι δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί σε αυτό το στάδιο το οδηγούν στην κατάκτηση του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα το βρέφος, χωρίς όμως ακόμα να έχει κατακτήσει τους κανόνες δομής και χρήσης του λόγου, δηλώνει την πρόθεση του, χρησιμοποιώντας



διάφορους μηχανισμούς, προκειμένου να εκπληρωθούν οι επιθυμίες και ανάγκες του (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Έτσι το βρέφος χρησιμοποιεί:

α. **Προτασιακού τύπου προσωδία.** Εδώ η γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως για τον σχολιασμό του περιβάλλοντος και για φωνητικό παιχνίδι (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

β. **Χειρονομίες,** όπως δείξιμο με τα μάτια ή με το δάχτυλο παράλληλα με εκφωνήσεις για να τραβήξουν την προσοχή του ενήλικα ή να τον παρακινήσει να του δώσει ένα επιθυμητό αντικείμενο (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

### 3ο ΣΤΑΔΙΟ: «**Εκφωνητικό**» (15ος μήνας και εξής)

Το τρίτο στάδιο επικοινωνιακής ανάπτυξης είναι το «εκφωνητικό» και διαρκεί από το τον δέκατο πέμπτο μήνα και έπειτα. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί τελειοποιεί τη λειτουργική του επικοινωνία και αρχίζει να κατακτά τη γλωσσική δομή του λόγου (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Πιο συγκεκριμένα το παιδί:

Από την ηλικία των 18 μηνών το βρέφος έχει αναπτύξει ένα λεξιλόγιο 350 λέξεων τις οποίες χρησιμοποιεί για να αναφερθεί σε αντικείμενα και σε ενέργειες του περιβάλλοντος (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Μέχρι και την ηλικία των 2 ετών βάζει μαζί 2 λέξεις, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να σχολιάσει, να ζητήσει αντικείμενα και να τραβήξει την προσοχή. Επίσης σε αυτήν την περίοδο παρατηρείται το φαινόμενο της γενίκευσης του νοήματος των λέξεων (π.χ. η λέξη «μπαμπά» αναφέρεται σε όλους τους άνδρες) και επαναλαμβάνει ή μιμείται λέξεις ή φράσεις που ακούει (ηχολαλία) (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Από τον 24<sup>ο</sup> μήνα και μετά το παιδί πραγματοποιεί τη μετάβασή του στη συμβολική επικοινωνία, εξελίσσοντας τις γλωσσικές δομές της μητρικής του γλώσσας χρησιμοποιώντας όλο και περισσότερο τους κανόνες της (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι πρώιμες λεκτικές προθέσεις των παιδιών:

<b>Πρώιμες Λεκτικές Προθέσεις</b>	<b>Παραδείγματα</b>
Έκφραση απαιτήσεων	Μήλο (Για να το φτάσει)
Άμεσο αίτημα/εντολή	Βοήθεια (όταν αισθάνεται κίνδυνο)
Διαμαρτυρία	Όχι (Σπρώχνει μακριά ή δεν συνεργάζεται)
Αμφισβήτηση περιεχομένου	Τι; (Δείχνει)
Κατονομασία	Μπάλα(Δείχνει)
Σχολιασμός	(Σχολιάζοντας ένα σκύλο, που γαβγίζει)
Απάντηση	Άλογο (Απαντώντας σε ερώτηση)
Κραυγή	Στριγκλίζει, όταν το σηκώνουν
Λεκτική συνοδεία σε ενέργεια	Αχ- ωχ (όταν κάνει τούμπα)
Έκφραση κατάστασης ή στάσης	Κουράστηκα
Χαιρετισμός/ αποχαιρετισμός	Γεια/Αντίο
Επανάληψη/εξάσκηση	Μήλο, μήλο, μήλο
Προσφώνηση	Μαμά

(Anderson & Shames, 2013)

## **2.4 ΣΤΑΔΙΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ - ΣΤΑΔΙΟ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ (2-5 ετών)**

Από 2 έως 5 ετών το παιδί αναπτύσσει την κοινωνική χρήση του λόγου (λεκτική πραγματολογία). Δηλαδή χρησιμοποιεί τον λόγο για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να απαντήσει σε ερωτήσεις, να περιγράψει μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή γεγονός, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης, να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος ή ακόμη να πειράξει, να ενοχλήσει, να απειλήσει ή να φοβίσει κάποιον, να παραπονεθεί για κάτι ή για να κάνει κριτική. Αρχίζει δηλαδή την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων της γλώσσας (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Πιο συγκεκριμένα:

α. Σε ηλικία δύο έως τριών ετών το παιδί χρησιμοποιεί τον λόγο για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Το παιδί συνδυάζει 3-5 λέξεις μαζί («τηλεγραφική ομιλία»), κάνει απλές ερωτήσεις (π.χ. Πού μαμά; Που πάει;), χρησιμοποιεί τη δεικτική αντωνυμία «αυτό» παράλληλα με χειρονομία δειξίματος με το δάχτυλο, αναφέρεται στον εαυτό του με το όνομά του και όχι το «εγώ» και μπορεί να αντιστρέφει τις αντωνυμίες π.χ. αντί για «θέλω να πάω βόλτα!» θα πει «θέλεις να πας βόλτα!» αναφερόμενο στον εαυτό του. Επίσης, το παιδί δεν είναι σε θέση να διατηρήσει το θέμα μιας συνομιλίας, έχει αναπτύξει λεξιλόγιο περίπου 1000 λέξεων, τα περισσότερα γραμματικά μορφήματα (πληθυντικού, αορίστου, προθέσεων) χρησιμοποιούνται σωστά, ενώ η ηχολαλία σπάνια παρατηρείται σε αυτήν την ηλικία. Η γλώσσα χρησιμοποιείται όλο και πιο πολύ για το «εκεί» και το «τότε». Το παιδί κάνει πολλές ερωτήσεις πιο πολύ για τη συνέχιση της συναλλαγής παρά για την αναζήτηση των πληροφοριών. Γενικά στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών, η γλώσσα επικεντρώνεται στο «εδώ και τώρα» (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2007).

β. Γύρω στον τέταρτο χρόνο το παιδί χρησιμοποιεί πιο πολύπλοκες προτασιακές δομές, κατανοεί καλύτερα τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης, είναι σε θέση να διατηρήσει το θέμα μιας συζήτησης και να προσθέσει νέες πληροφορίες. Επίσης μπορεί να προσαρμόσει τον λόγο του στις ανάγκες του συνομιλητή (π.χ. απλοποιεί τη γλώσσα του, όταν μιλάει σε ένα παιδί 2 χρόνων, ζητεί επεξήγηση, εάν δεν καταλαβαίνει κάτι και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2007).

γ. Μετά τον πέμπτο χρόνο, το παιδί ολοκληρώνει τις βασικές του ικανότητες χρήσης του λόγου και καθίσταται ικανός ομιλητής, επικοινωνώντας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστασιακές συνδιαλλαγές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί πιο σωστά τις σύνθετες γλωσσικές δομές, παρουσιάζει ώριμη γραμματική δομή (παραμένουν κάποια προβλήματα με ανώμαλους τύπους, πτώση αντωνυμιών κ.λπ.), έχει την ικανότητα να κρίνει αν οι προτάσεις είναι γραμματικά σωστές ή όχι και να τις διορθώσει, αρχίζει να κατανοεί το αστείο και τον σαρκασμό, να αναγνωρίζει τη λεκτική αμφισημία και ασάφεια, ενώ

παράλληλα αναπτύσσει την ικανότητά του να προσαρμόζει τον λόγο του σύμφωνα με τον ακροατή (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

δ. Στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι τον έβδομο χρόνο (6-8 ετών) τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες, όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος, η χρήση και η κατανόηση του πλάγιου λόγου. Επίσης σε αυτήν την ηλικία είναι περισσότερο ικανά να ζητούν εξηγήσεις σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάτι και να προσαρμόζουν τον λόγο τους στον ομιλητή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον βαθμό συγγένειας και την κοινωνική του θέση. Επίσης κατανοούν τα λογοπαίγνια, διασκεδάζουν με τις ανέκδοτες εκφράσεις, κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, διαπραγματεύονται και εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους. (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Γενικά κατά τη βρεφική ηλικία (0-2 ετών) το βρέφος χρησιμοποιεί ήχους, οι οποίοι αποκτούν επικοινωνιακό χαρακτήρα. Κατά την προσχολική ηλικία (2-5 ετών) το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να επικοινωνήσει. Τέλος στη περίοδο της σχολικής ηλικίας (5-8 ετών) το παιδί εξελίσει τη χρήση παραγλωσσικών, μη γλωσσικών και μεταγλωσσικών πλευρών της επικοινωνίας (Anderson & Shames, 2013).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **3.1 ΛΟΓΟΣ**

Ο λόγος είναι ένα ενιαίο, αυτόνομο, κωδικοποιημένο σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας, μέσω του οποίου ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί σε όλες τις μορφές του, δηλαδή προφορικά και γραπτά (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου, 2007). Ο λόγος περιλαμβάνει τον σχηματισμό ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, σύμφωνα πάντα με τους σημασιολογικούς, συντακτικούς, φωνολογικούς, μορφολογικούς και πραγματολογικούς κανόνες μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος είναι μια ανώτερη γνωστική λειτουργία, η οποία αναπτύσσεται και εκφράζεται βάσει ενός γλωσσικού συστήματος (Μπέσσας, 2019).

Το παιδί από την στιγμή που γεννιέται αρχίζει να κατακτά τη γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Αρχίζει να αποκτά τον προφορικό λόγο της μητρικής του γλώσσας (εφόσον δεν υπάρχουν σοβαρά αισθητηριακά ή νευρολογικά προβλήματα). Μιλά, επικοινωνεί, σκέφτεται με την προφορική τους γλώσσα (Πρωτόπαπας, 2008). Έπειτα, και εφόσον οι συνθήκες τούς το επιτρέπουν, αρχίζουν να κατακτούν τον γραπτό λόγο. Αυτό έχει άμεση σχέση με το αν η κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν υποστηρίζει τον γραμματισμό. Αυτό επιτυγχάνεται με την ύπαρξη ενός δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, με το οποίο θα εκπαιδευθεί ο πληθυσμός της. Είναι γεγονός, όμως, ότι παρόλη την εκπαιδευτική υποστήριξη ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή), γνωστές ως μαθησιακές δυσκολίες. Οπότε η κάθε κοινωνία, ανάλογα με το πόσο σημαντική θεωρεί την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας, θα πρέπει να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας σε αυτά τα παιδιά. (Πρωτόπαπας, 2008).

Δεν υπάρχουν «ανίκανα» παιδιά, αλλά παιδιά που χρειάζονται έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας!!! (Πρωτόπαπας, 2008)

### **3.2 Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ**

Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο είναι οι εξής:

1. Ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού λόγου (ιστορική προτεραιότητα).
2. Όλες ανά τον κόσμο οι γλώσσες έχουν προφορική μορφή αλλά όχι απαραίτητα γραπτή (ιστορική προτεραιότητα).
3. Ο προφορικός λόγος είναι προϋπόθεση ύπαρξης του γραπτού λόγου (δομική προτεραιότητα).
4. Η χρήση της προφορικής γλώσσας αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ενώ η χρήση της γραπτής γλώσσας επέρχεται μετά από πολυετή εκπαίδευση (βιολογική προτεραιότητα).
5. Βασική μονάδα της προφορικής γλώσσας είναι το φώνημα (φθόγγος), ενώ της γραπτής γλώσσας είναι το γράφημα (γράμμα).
6. Δεν υπάρχει πλήρης αντιστοίχιση μεταξύ προφορικής και γραπτής αναπαράστασης της γλώσσας π.χ. /b/ (φώνημα) → μπ (γράφημα).
7. Η προφορική γλώσσα μεταβάλλεται πιο εύκολα με την πάροδο του χρόνου, ενώ η γραπτή γλώσσα έχει βασικά ιστορικά χαρακτηριστικά και δεν αναπροσαρμόζεται τόσο εύκολα.
8. Ο γραπτός λόγος διατηρεί πληροφορίες για μεγάλο χρονικό διάστημα και τις μεταβιβάζει από γενιά σε γενιά (π.χ. ιστορικά κείμενα), κάτι που δεν επιτυγχάνεται με τον προφορικό λόγο.
9. Δάνειες λέξεις υιοθετούνται ποικιλοτρόπως από τον προφορικό λόγο αυξάνοντας έτσι την απόκλιση του από τον γραπτό λόγο.
10. Ο γραπτός λόγος απεικονίζει μόνο ένα μέρος του προφορικού λόγου. Η προσωδία, δηλαδή ο μελωδικός χαρακτήρας της ομιλίας που μεταφέρει τόσο σημασιολογικές όσο και συναισθηματικές πληροφορίες, δεν μπορεί να αποτυπωθεί στον γραπτό λόγο (Κατή, 2009).

### **3.3 ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

Κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας παρατηρείται ότι το παιδί πρώτα αποκωδικοποιεί, δηλαδή λαμβάνει μηνύματα, και στη συνέχεια κωδικοποιεί, δηλαδή παράγει και στέλνει μηνύματα. Έτσι το παιδί πρώτα ακούει και αργότερα

μιλάει. Πρώτα διαβάζει και ύστερα γράφει. Για να επιτευχθούν οι λειτουργίες της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, είναι απαραίτητες κάποιες **γνωστικές** (μνήμη, προσοχή, αντίληψη, σκέψη), **ψυχοφυσιολογικές** (πώς συνδέεται το μυαλό με το σώμα) και **κινητικές** (ικανότητα να ελέγχεις τους ομιλητικούς μείς και τους αρθρωτές για την παραγωγή της ομιλίας) δεξιότητες (Μπέσσας, 2019).

### **Κωδικοποίηση (έκφραση) λόγου (προφορικού/γραπτού)**

1<sup>ο</sup> επίπεδο: Το άτομο θα πρέπει να έχει ένα κίνητρο, μια σκέψη και έναν εσωτερικό λόγο (σχέδιο λόγου).

2<sup>ο</sup> επίπεδο: Να μπορεί να επαναλαμβάνει ελάχιστους λεκτικούς ήχους.

3<sup>ο</sup> επίπεδο: Να μπορεί να επαναλαμβάνει λέξεις και φράσεις.

4<sup>ο</sup> επίπεδο: Να πραγματοποιεί σύνδεση οπτικής εικόνας του αντικειμένου και του συμβόλου, με το οποίο συμβολίζεται.

### **Αποκωδικοποίηση (κατανόηση) λόγου (προφορικού/γραπτού)**

1<sup>ο</sup> επίπεδο: Να υπάρχει φυσιολογική ακοή, για την κατανόηση και διαφοροποίηση των φωνημάτων.

2<sup>ο</sup> επίπεδο: Να κατανοεί τη σημασία των λέξεων.

3<sup>ο</sup> επίπεδο: Οι λέξεις να αποθηκεύονται στη βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη με την αλληλουχία τους.

4<sup>ο</sup> επίπεδο: Να αναγνωρίζεται η γραμματική δομή της φράσης.

(Μπέσσας, 2019)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 ΟΜΙΛΙΑ**

Ομιλία είναι το λεκτικό εργαλείο για τη μετάδοση ενός λεκτικού μηνύματος. Με άλλα λόγια αποτελεί την φωνητική εκφορά των ακουστικών συμβόλων της γλώσσας, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και δημιουργούν λέξεις και φράσεις με νόημα. Έτσι μέσω της ροής του λόγου ολοκληρώνουν την λειτουργία της επικοινωνίας (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Η ομιλία αποτελεί την μηχανική εκφορά της προφορικής γλώσσας, όπως η γραφή αποτελεί την μηχανική εκφορά της γραπτής γλώσσας (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Απαιτεί ακριβή νευρομυϊκό συντονισμό του στόματος και είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένων κινητικών συμπεριφορών διαφόρων συστημάτων, όπως το αναπνευστικό, το λαρυγγικό και το φαρυγγοϋπερωικό. Το σύστημα ομιλίας περιλαμβάνει: την αναπνοή, την φώνηση και την άρθρωση. Η ομιλία αποτελείται από τέσσερα συστατικά μέρη: τους ομιλητικούς ήχους, την ποιότητα φωνής, τον επιτονισμό και τον ρυθμό ομιλίας (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

Κάθε γλώσσα έχει συγκεκριμένους ήχους και συνδυασμούς ήχων που είναι ιδιαίτεροι για κάθε γλώσσα. Οι ήχοι είναι το αποτέλεσμα των δομών του ανθρώπινου φωνητικού καναλιού, ενός μηχανισμού, ο οποίος είναι σε λειτουργία πολύ πριν το νήπιο πει τις πρώτες του λέξεις. Τα παιδιά περνούν σχεδόν όλο τον πρώτο χρόνο της ζωής τους πειραματιζόμενα με το φωνητικό τους κανάλι και παράγοντας ποικιλία ήχων. Σταδιακά, αυτοί οι ήχοι αντανακλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος του παιδιού. Η ποιότητα φωνής, ο επιτονισμός και ο ρυθμός χρησιμοποιούνται για να τροποποιηθεί το ομιλητικό μήνυμα, διευκολύνοντας το νόημα του σε κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο σε συνδυασμό με τους γλωσσολογικούς κανόνες (Παπαντωνίου & Καμπούρογλου,2007).

### **4.2 Η ΟΜΙΛΙΑ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΛΟΓΟ**

Η ομιλία ως προς τη χρήση της διαφέρει από άτομο σε άτομο σε αντίθεση με τον λόγο που είναι κοινός σε μια γλωσσική κοινότητα. Η ομιλία αποτελεί ιδιαίτερη συμπεριφορά του κάθε ατόμου, εφόσον περιλαμβάνει λειτουργίες, όπως η φώνηση και η άρθρωση, που εξαρτώνται από τη δομή των οργάνων του κάθε



ατόμου, ενώ ο λόγος εξαρτάται κυρίως από το γλωσσικό του περιβάλλον (Μπέσσας,2019). Αυτό γίνεται κατανοητό, εάν παρομοιάσουμε τον λόγο με μια μουσική αρμονία, ενώ την ομιλία με τις εκτελέσεις της συγκεκριμένης αρμονίας από διάφορες ορχήστρες. Η μουσική αρμονία είναι μια σταθερή έννοια, η οποία εξαρτάται από την ορχήστρα που την εκτελεί κάθε φορά (Παναγούλη, 2013).

### 4.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ

Ηλικία	Στάδιο	Ομιλία
0-1 μηνών	Νεογέννητο	-Αντανακλαστική συμπεριφορά -Πρότυπο απομύζησης/κατάποσης -Μη διαφοροποιημένο κλάμα -Παραγωγή φωνητικών ήχων
2-3 μηνών	Κουκούρισμα	-Σαφής παύση και έναρξη στοματικής κίνησης -Υπερωικό/σταφυλικό κλείσιμο -Οπίσθια σύμφωνα -Οπίσθια και μεσαία φωνήεντα με ατελή αντήχηση
4-6 μηνών	Βάβισμα	-Περισσότερος ανεξάρτητος έλεγχος της γλώσσας -Παρατεταμένες σειρές ήχων -Περισσότεροι χειλικοί ήχοι -Πειραματισμοί με ήχους
7- 10 μηνών	Αναδιπλασιασμός στο βάβισμα	-Αυξημένος έλεγχος χειλιών -Χειλικά και φατνιακά έκκροτα /p, b, t, d/ -Ρινικά /m, n/ αλλά δεν είναι πλήρως διαμορφωμένα
11-14 μηνών	Φωνητικά σταθεροί τύποι και πρώτες λέξεις	-Ανυψώνει την άκρη της γλώσσας -Ποικιλόχρωμο βάβισμα -Πρότυπα επιτονισμού -Σχέσεις ήχου/νοήματος -Επικράτηση των /m, b, p/ -Πρώτες λέξεις, κυρίως ΣΦΣΦ (μονοσύλλαβες, δισύλλαβες)
2 ετών		-Έχει κατακτήσει /p, m, b, k, g/

3 ετών		-Έχει κατακτήσει /d, t, n, v, x, γ/ -όλα τα φωνήεντα /a, o, i, u, e/
4 ετών		-Έχει κατακτήσει /f, s, z, l, θ, δ/
5 ετών		-Έχει κατακτήσει /r/
6-8 ετών		-Έχει κατακτήσει όλα τα φωνήματα και τα συμπλέγματα συμφώνων.

(Anderson & Shames, 2013)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **5.1 ΓΛΩΣΣΑ**

Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός κώδικας ή ένα συμβατικό σύστημα αυθαίρετων συμβόλων μέσω του οποίου αναπαρίστανται οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας, προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία. Έτσι, για παράδειγμα, η Αγγλική, η Ελληνική, η Ιταλική είναι γλώσσες, διότι κάθε μια έχει τα δικά της μοναδικά σύμβολα και τους δικούς της μοναδικούς κανόνες για τον συνδυασμό των συμβόλων αυτών. Δεν πρόκειται για ένα σύνολο στατικών κανόνων. Είναι κανόνες οι οποίοι αναπτύσσονται και τροποποιούνται διαρκώς (Anderson & Shames, 2013).

### **5.2 ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Η γλώσσα είναι ένα πολύ περίπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών του επιπέδων. Έτσι η γλώσσα χωρίζεται σε 3 επίπεδα: τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση (Anderson & Shames, 2013).

Η μορφή περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

**Φωνολογία:** Κάθε γλώσσα έχει συγκεκριμένους ομιλητικούς ήχους ή φωνήματα και συνδυασμούς ήχων, οι οποίοι είναι χαρακτηριστικοί αυτής της γλώσσας. Τα φωνήματα, οι μικρότερες μονάδες ομιλητικού ήχου με νόημα, συνδυάζονται με συγκεκριμένους τρόπους για να διαμορφώσουν λέξεις. Οι φωνολογικοί κανόνες διέπουν την κατανομή και την αλληλουχία των φωνημάτων σε μια γλώσσα. Οι κανόνες κατανομής περιγράφουν ποιοι ήχοι μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες θέσεις στις λέξεις. Για παράδειγμα ο ήχος “νχ” που υπάρχει στην λέξη άγχος, μπορεί να εμφανιστεί στην μεσαία θέση μιας λέξης αλλά όχι στην αρχή μιας λέξης. Οι κανόνες αλληλουχίας προσδιορίζουν ποιοι ήχοι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό π.χ. η λέξη «τρένο» είναι απόλυτα αποδεκτή στα ελληνικά αλλά η λέξη «τλένο» δεν είναι αποδεκτή. Επίσης στους κανόνες αλληλουχίας περιλαμβάνονται και οι τροποποιήσεις που γίνονται όταν δυο φωνήματα παρουσιάζονται το ένα μετά το άλλο, π.χ το «u» στην λέξη «αυτί» ηχεί ως /f/, ενώ στην λέξη «αυγή» ως /v/. Οι κανόνες κατανομής και αλληλουχίας μπορεί να εφαρμόζονται μαζί. Π.χ. ο συνδυασμός «γ+μ= γμ» δεν θα εμφανιστεί στην αρχή

μιας λέξης, αλλά μπορεί να εμφανιστεί στη μέση μιας λέξης, όπως στην λέξη «τάγμα»(Anderson & Shames, 2013).

**Μορφολογία:** Η μορφολογία ως υποκατηγορία της σύνταξης ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερες μονάδες, οι οποίες ονομάζονται μορφήματα. Η μικρότερη μονάδα γραμματικής, ένα μόρφημα, είναι αδιαίρετο, χωρίς να παραβιάζεται το νόημα ή να παράγονται μονάδες χωρίς νόημα. Για παράδειγμα το «να» είναι ένα μόρφημα, επειδή δεν μπορεί να διαιρεθεί σε μονάδες με νόημα. Η μορφολογία δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη μιας γλώσσας να τροποποιήσει το νόημα των λέξεων και να παράγει σημασιολογικές διακρίσεις, όπως στον αριθμό (γάτα, γάτες), στους ρηματικούς χρόνους (ακούω, άκουσα), στα πρόσωπα (μιλώ, μιλούν), στην επέκταση λεξιλογίου (ανακαλύπτω, συγκαλύπτω) και στην κατανόηση κατηγοριών λέξεων [γρήγορος (επίθετο), γρηγοράδα (ουσιαστικό), γρήγορα(επίρρημα)] (Anderson & Shames, 2013).

**Σύνταξη:** Οι κανόνες της σύνταξης διέπουν την μορφή ή τη δομή μιας πρότασης. Καθορίζουν την οργάνωση της πρότασης, την σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση και τις σχέσεις μεταξύ λέξεων. Η σύνταξη ορίζει ποιοι συνδυασμοί λέξεων είναι αποδεκτοί και ποιοι όχι (Anderson & Shames, 2013).

Η μορφολογία και η σύνταξη αποτελούν τη γραμματική μιας γλώσσας.

Το περιεχόμενο περιλαμβάνει την σημασιολογία (έννοιες ή σημασίες).

**Σημασιολογία:** Η σημασιολογία ασχολείται με το νόημα των λέξεων, δηλαδή τον διαχωρισμό της πραγματικότητας σε κατηγορίες και μονάδες. Για να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα, κωδικοποιούμε τις ιδέες μας, δηλαδή χρησιμοποιούμε ένα σύμβολο, έναν ήχο ή μια λέξη για να δηλώσουμε ένα γεγονός, ένα αντικείμενο ή μια σχέση (κάτι πραγματικό). Οι σημασιολογικοί κανόνες διέπουν το νόημα και τις σχέσεις μεταξύ των νοηματικών μονάδων. Για παράδειγμα, οι νοηματικές μονάδες «βαδίζω- περπατώ» έχουν το ίδιο νόημα. Η σημασιολογία βοηθάει τους χρήστες μιας γλώσσας να διακρίνουν κάτι που έχει νόημα από κάτι που δεν έχει νόημα. Για παράδειγμα, η πρόταση «η σύζυγος του εργένη» δεν έχει νόημα (Anderson & Shames, 2013).

Η χρήση περιλαμβάνει την πραγματολογία.

Πραγματολογία: Για να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα επιτυχώς χρειαζόμαστε κοινωνικές δεξιότητες καθώς και γνώσεις μορφής και περιεχομένου. Έτσι η πραγματολογία ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες συνομιλίας ή συζήτησης. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουμε κάθε φορά τις διαφορετικές καταστάσεις που απαιτούν διαφορετικά είδη γλώσσας, π.χ. διαφοροποιούμε αυτό που θέλουμε να πούμε σύμφωνα με τις ανάγκες των διαφορετικών ακροατών σε διαφορετικές καταστάσεις. Χρησιμοποιούμε δηλαδή κάθε φορά διαφορετική προσωδία. Η προσωδία είναι μέρος της πραγματολογίας και περιλαμβάνει τον ρυθμό, τον τονισμό και τον επιτονισμό της ομιλίας. Ο ρυθμός ομιλίας είναι ουσιαστικά η ροή της. Παρεμβολές, παύσεις, επιμηκύνσεις φωνημάτων μπορεί να διαταράσσουν τη ροή της ομιλίας. Ο τονισμός ασχολείται με την ένταση της ομιλίας που χρησιμοποιείται κάθε φορά (π.χ. οι λέξεις «χάλι» και «χαλί» διαφέρουν στον τονισμό τους). Τέλος ο επιτονισμός ασχολείται με τις αυξομειώσεις της έντασης, τις παύσεις και τους χρωματισμούς της φωνής κατά την διάρκεια της ομιλίας, μέσω των οποίων αποδίδονται τα διάφορα συναισθήματα (φόβος, απορία, θαυμασμός) και το ύφος του ομιλητή (ειρωνεία, έκπληξη κ.λπ.). Στον γραπτό λόγο ο ρυθμός δεν απεικονίζεται (αναφέρεται μόνο στην ομιλία), ο τονισμός απεικονίζεται με τους τόνους (´) ενώ ο επιτονισμός απεικονίζεται με τα σημεία στίξης (Anderson & Shames, 2013).

Συμπερασματικά η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα συμβόλων και κανόνων. Οι ομιλητές για να χρησιμοποιήσουν μία γλώσσα θα πρέπει να γνωρίζουν τα σύμβολα και τους αποδεκτούς κανόνες της. Τα σύμβολα είναι τα γράμματα του αλφάβητου, ενώ οι κανόνες αναφέρονται στη μορφή, στο περιεχόμενο και στην χρήση της κάθε γλώσσας και μας βοηθούν να κατανοήσουμε την επικοινωνιακή διαδικασία (Anderson & Shames, 2013).

### **5.3 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (λόγου & ομιλίας)**

(Shipley & McAfee, 2013)

0-6 μηνών

- Γρυλίζει και δημιουργεί ευχάριστους ήχους
- Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα, για να εκφράσει τις διαφορετικές του ανάγκες

- Χαμογελά όταν του μιλάνε (κοινωνικό χαμόγελο)
- Κατανοεί φωνές οικείων προσώπων
- Εντοπίζει ήχους γυρίζοντας το κεφάλι του
- Χρησιμοποιεί τα φωνήματα /b/, /p/ και /m/ στο βάβισμα
- Χρησιμοποιεί ήχους ή χειρονομίες για να δείξει κάτι που θέλει
- Ανταποκρίνεται στο «όχι» και αλλάζει τον τόνο της φωνής του

#### 7-12 μηνών

- Καταλαβαίνει το «όχι» και το «καίει»
- Ανταποκρίνεται σε απλά αιτήματα
- Ανταποκρίνεται στο όνομα του
- Αντιλαμβάνεται λέξεις απλών και οικείων αντικειμένων (π.χ. φλιτζάνι, παπούτσι, χυμός)
- Χρησιμοποιεί ήχους στο βάβισμα, κυρίως παρατεταμένα και σύντομα σύνολα ήχων
- Μιμείται τους ήχους και την μελωδικότητα της ομιλίας των ενηλίκων
- Χρησιμοποιεί το κλάμα και διάφορους ομιλητικούς ήχους για να τραβήξει την προσοχή
- Χρησιμοποιεί συγκεκριμένες χειρονομίες ή φώνηση για να εκφράσει τα θέλω του
- Ακούει όταν του μιλάνε
- Χρησιμοποιεί την ομιλία με επικοινωνιακό σκοπό για πρώτη φορά (κυρίως 12 μηνών)
- Χρησιμοποιεί κυρίως ουσιαστικά
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο από 1-3 λέξεις

#### 13-18 μηνών

- Μιμείται μεμονωμένες λέξεις
- Χρησιμοποιεί μελωδικότητα όπως οι ενήλικες
- Χρησιμοποιεί ηχολαλίες
- Απαλείφει κάποια αρχικά και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα
- Η ομιλία του είναι μη καταληπτή
- Εκτελεί απλές εντολές
- Γνωρίζει και δείχνει 1-3 μέρη του σώματος

- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 3-20 λέξεων (κυρίως ουσιαστικά)
- Συνδυάζει χειρονομίες με τους ήχους
- Χρησιμοποιεί τις προθέσεις «με», «σε» και την συνδετική λέξη «και»

#### 19-24 μηνών

- Χρησιμοποιεί λέξεις πιο συχνά από ψευδολέξεις
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-100 λέξεων ή παραπάνω
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή παραπάνω λέξεων
- Ξεκινά να συνδυάζει ουσιαστικά με ρήματα και ουσιαστικά με επίθετα
- Ξεκινά να χρησιμοποιεί αντωνυμίες
- Χρησιμοποιεί ασταθή φώνηση
- Χρησιμοποιεί κατάλληλη προσωδία στις ερωτήσεις
- Η ομιλία τους είναι καταληπτή κατά 25-50% σε ξένους
- Ρωτά και απαντά σε ερωτήσεις του τύπου «τι είναι αυτό;»
- Ευχαριστιέται να ακούει ιστορίες
- Γνωρίζει 5 μέρη του σώματος
- Γνωρίζει επακριβώς τα ονόματα κάποιων γνώριμων αντικειμένων
- Καταλαβαίνει βασικές κατηγορίες (π.χ. παιχνίδια, φαγητό)
- Δείχνει τις εικόνες ενός βιβλίου όταν ονομάζονται

#### 2-3 χρονών

- Έχει καταληπτή ομιλία 50-75%
- Κατανοεί την έννοια «ένα» και «πολλά»
- Επικοινωνεί τις σωματικές του ανάγκες του (πριν, κατά την διάρκεια και μετά)
- Ζητάει αντικείμενα με το όνομα τους
- Αναγνωρίζει σημαντικά μέρη του σώματος του
- Ακολουθεί διπλές εντολές
- Κάνει ερωτήσεις 1-2 λέξεων
- Δημιουργεί φράσεις 2-4 λέξεων
- Χρησιμοποιεί λέξεις γενικού περιεχομένου
- Συνεχίζει την χρήση ηχολαλίας όταν συναντά δυσκολίες στην ομιλία
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500-900 λέξεων

- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή περισσότερων λέξεων (εξαιρετική αύξηση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου)
- Παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη
- Αντιλαμβάνεται τα περισσότερα που του λένε
- Κάνει συχνές επαναλήψεις – ειδικά με τα αρχικά «εγώ» και τις πρώτες συλλαβές
- Μιλά με δυνατή φωνή
- Αυξάνει το εύρος του τόνου της φωνής
- Χρησιμοποιεί σωστά τα φωνήεντα
- Χρησιμοποιεί πάντα τα σύμφωνα σε αρχική θέση (έστω και αν δεν έχουν σωστή άρθρωση)
- Συχνά παραλείπει μεσαία σύμφωνα
- Συχνά παραλείπει ή αντικαθιστά σύμφωνα σε τελική θέση
- Χρησιμοποιεί το βοηθητικό ρήμα «είναι» μαζί με τα συμβαλλόμενα μέρη
- Χρησιμοποιεί ρήματα σε ομαλό αόριστο, μορφήματα κτήσης, αντωνυμίες και προστακτική
- Διατηρεί το θέμα της συζήτησης και μετά την εναλλαγή πολλών σειρών

#### 3-4 χρονών

- Κατανοεί τις λειτουργίες των αντικειμένων
- Αντιλαμβάνεται τις διαφορές στα νοήματα (σταμάτα-συνέχισε, μέσα-επάνω, μεγάλο-μικρό)
- Εκτελεί διπλές και τριπλές εντολές
- Παράγει απλές λεκτικές αναλογίες
- Χρησιμοποιεί την γλώσσα για να εκφράσει τα συναισθήματά του
- Χρησιμοποιεί 4-5 λέξεις στις προτάσεις
- Επαναλαμβάνει προτάσεις με 6-13 λέξεις με ακρίβεια
- Ίσως συνεχίσει να χρησιμοποιεί την ηχολαλία
- Χρησιμοποιεί ρήματα και ουσιαστικά πιο συχνά σε μια πρόταση
- Έχει επίγνωση του παρελθόντος και του μέλλοντος ως χρόνους
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200-2000 ή περισσότερων λέξεων και εκφραστικό λεξιλόγιο 800-1500 ή περισσότερων λέξεων
- Μπορεί να επαναλαμβάνεται συχνά
- Σταματάει απότομα τη ροή της ομιλίας του



- Κάνει γκριμάτσες κατά τη διάρκεια της ομιλίας του
- Αυξάνει ο ρυθμός της ομιλίας του
- Η ομιλία του είναι κατά προσέγγιση 80% καταληπτή
- Κατάλληλα χρησιμοποιεί τα ρήματα «είναι» και «είμαι» σε μια πρόταση
- Τοποθετεί δυο γεγονότα σε χρονολογική σειρά
- Εμπλέκεται σε μακροσκελείς συνομιλίες
- Βελτιώνεται η γραμματική του στις προτάσεις, παρόλο που κάποια λάθη παραμένουν
- Χρησιμοποιεί γραμματικές εκθλίψεις, ανώμαλο πληθυντικό, μελλοντικούς χρόνους και συνδέσμους
- Χρησιμοποιεί επαρκώς ομαλό πληθυντικό, αντωνυμίες και ρήματα απλού αορίστου
- Χρησιμοποιεί έναν αυξανόμενο αριθμό σύνθετων ή πολύπλοκων προτάσεων

#### 4-5 χρονών

- Μιμείται την αρίθμηση μέχρι το 5
- Αντιλαμβάνεται τις έννοιες του χώρου
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 10.000 ή περισσότερων λέξεων
- Μετρά μέχρι το 10 σε σειρά
- Ακούει μικρές, απλές ιστορίες και μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεως για αυτές
- Κάνει ερωτήσεις για τη λειτουργία των πραγμάτων
- Χρησιμοποιεί τη γραμματική των ενήλικων για την περισσότερη ώρα
- Κάνει γραμματικά λάθη σε ανώμαλους τύπους, αυτοπαθείς αντωνυμίες, επιρρήματα και την παραθετική/υπερθετική κλίση
- Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 900-2000 ή περισσότερων λέξεων
- Χρησιμοποιεί προτάσεις 4-8 λέξεις
- Απαντά σε ερωτήσεις που χωρίζονται σε 2 μέρη
- Ρωτά, σε όσες λέξεις δεν γνωρίζει την σημασία τους
- Μιλά με ρυθμό περίπου 186 λέξεων ανά λεπτό
- Μειώνει τον συνολικό αριθμό των επαναλήψεων στην ομιλία του
- Μειώνει σημαντικά τον αριθμό των φωνητικών παραλήψεων και αντικαταστάσεων

- Συχνά παραλείπει σύμφωνα σε μεσαία θέση
- Η ομιλία του είναι συχνά καταληπτή στους ξένους ακόμα και αν μερικά αρθρωτικά λάθη υπάρχουν
- Μιλά για τις εμπειρίες στο σχολείο, με τους φίλους, στο σπίτι κ.λπ.

#### 5-6 χρόνων

- Ακολουθεί οδηγίες που του δίνονται συγκεντρωτικά
- Κάνει ερωτήσεις του τύπου «πώς;»
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα παρελθοντικό και μελλοντικό χρόνο
- Χρησιμοποιεί συνδέσμους
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 1300 λέξεων
- Δραματική αύξηση του λεξιλογίου
- Ονομάζει με την σειρά τις μέρες της εβδομάδας
- Μετρά με την σειρά μέχρι το 30
- Χρησιμοποιεί προτάσεις με διάρκεια των 4-6 λέξεων
- Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις
- Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες
- Αναπαράγει με ακρίβεια ιστορίες
- Τραγουδά ολόκληρα τραγούδια και απαγγέλει παιδικά ποιήματα
- Επικοινωνεί με ευκολία με ενήλικες και άλλα παιδιά
- Χρησιμοποιεί κατάλληλη γραμματική στις περισσότερες περιπτώσεις

#### 6-7 χρονών

- Αντιλαμβάνεται το δεξιά και αριστερά
- Χρησιμοποιεί με συνεχώς αυξανόμενο τρόπο σύνθετες περιγραφές
- Εμπλέκεται σε συζητήσεις
- Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 20.000 λέξεων
- Χρησιμοποιεί προτάσεις έξι λέξεων
- Αντιλαμβάνεται τις περισσότερες ενδείξεις της ώρας
- Μετρά μέχρι το 100 σε σειρά
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα τα περισσότερα μορφολογικά μορφήματα
- Χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### 6.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Η φωνολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με την λειτουργικότητα των στοιχείων της φωνητικής, δηλαδή τους παραγόμενους ανθρώπινους ήχους. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει τα στοιχεία αυτά ως ελάχιστες διαφοροποιητικές μονάδες σε ένα σύστημα αντιθέσεων, η παρουσία ή απουσία των οποίων σε ορισμένο περιβάλλον λέξεων διαφοροποιεί την σημασία τους (π.χ. στη λέξη «ώρα» εάν προσθέσουμε τον ήχο /t/ στην αρχή της λέξης θα πάρουμε την λέξη «τώρα», με διαφορετική μορφή και σημασία). Επίσης εξετάζει τις ποικίλες πραγματώσεις αυτών των ήχων σε συγκεκριμένα φωνητικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, ο ήχος /κ/ έχει διαφορετική παραγωγή στην λέξη «κόρη» και διαφορετική στην λέξη «κύριος» (Κατή, 2009).

Επομένως το φωνολογικό σύστημα μπορούμε να το παρομοιάσουμε με ένα σύστημα που αποτελείται από ήχους καθώς και από κανόνες χρήσης των ήχων αυτών. Ο ομιλητής κάθε γλώσσας θα πρέπει να γνωρίζει αυτές τις κατηγορίες ήχων καθώς και τους κανόνες που τις διέπουν (π.χ. να γνωρίζει τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών). Οι ήχοι αυτοί είναι τα λεγόμενα φωνήματα ή φθόγγοι (Κατή, 2009).

### 6.2 ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Η Φωνητική είναι η πειραματική επιστήμη που μελετά τη δημιουργία, τη μετάδοση και την κατανόηση των γλωσσικών ήχων (Γαβριηλίδου, 2003).

Αναφέρεται σε 3 επιμέρους τομείς:

- την αρθρωτική φωνητική (δημιουργία)
- την ακουστική φωνητική (μετάδοση)
- την αντιληπτική φωνητική (κατανόηση)

Αρθρωτική φωνητική: Μελετά την παραγωγή των ήχων μέσω των φωνητικών οργάνων (παραγωγή της φωνής).

Ακουστική φωνητική: Αναλύει εργαστηριακά τα ακουστικά χαρακτηριστικά του σήματος (ακουστική της φωνής).

Αντιληπτική φωνητική: Προσδιορίζει την αντίληψη φθόγγων από την πλευρά του ακροατή (αντίληψη της φωνής).

### **6.3 ΦΩΝΗ**

Η παραγωγή της φωνής αναφέρεται στην παραγωγή νευρικών σημάτων από το κεντρικό νευρικό σύστημα του εγκεφάλου στα περιφερειακά όργανα ομιλίας (Γαβριηλίδου, 2003).

Αναλυτικότερα:

#### **α. Παραγωγή φωνής**

Τα όργανα ομιλίας αποτελούνται από:

-το θωρακικό σύστημα (υπογλωττιδικό/πνευμονικό σύστημα) με τους μηχανισμούς αναπνοής.

-το λαρυγγικό σύστημα με τους μηχανισμούς φώνησης.

-το στοματικό σύστημα (υπερ-γλωττιδικό/υπερ-λαρυγγικό σύστημα) με τους μηχανισμούς άρθρωσης.

#### **β. Ακουστική φωνής**

Η ακουστική της φωνής ασχολείται με τα φωνητικά χαρακτηριστικά των ηχητικών κυμάτων που δημιουργούνται από τη δραστηριότητα των οργάνων ομιλίας και φτάνουν μέσω του αέρα από τον ομιλητή στον ακροατή. Η ακουστική της φωνής έχει, επίσης, επικαλύψεις με άλλους γνωστικούς χώρους, όπως η φυσική και τα μαθηματικά.

#### **γ. Αντίληψη φωνής**

Η αντίληψη της φωνής αναφέρεται: Σε ακουολογικούς μηχανισμούς επεξεργασίας των ακουστικών παραμέτρων της φωνής από τα περιφερειακά όργανα ακοής (ουσιαστικά το αυτί), καθώς και ψυχοακουστικές παραμέτρους της φωνής που καθορίζουν τις διακριτικές λειτουργίες της ως φωνητικές ενότητες και νοήματα. Η αντίληψη της φωνής έχει, συνεπώς, επικαλύψεις με γνωστικούς χώρους, όπως η ακουολογία, η ψυχοακουστική και η ψυχογλωσσολογία.

Η σχέση μεταξύ παραγωγής και ακουστικής από την πλευρά του ομιλητή αναφέρεται συνήθως ως κωδικοποίηση της φωνής. (Γαβριηλίδου, 2003)

Η σχέση μεταξύ ακουστικής και αντίληψης από την πλευρά του ακροατή αναφέρεται συνήθως ως αποκωδικοποίηση της φωνής. (Γαβριηλίδου, 2003)

#### **6.4 Η ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ**

Η φωνολογία εξετάζει τα φωνητικά στοιχεία (φωνήεντα, σύμφωνα) στο πλαίσιο του λειτουργικού συστήματος μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Ενώ η φωνητική εξετάζει τους τρόπους κατά τους οποίους καθορίζεται το λειτουργικό σύστημα ως σύστημα επικοινωνίας γενικά (και όχι συγκεκριμένης γλώσσας), σύμφωνα με τις παραμέτρους της φωνής. Επομένως η φωνολογία αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη γλώσσα κάθε φορά σε αντίθεση με την φωνητική που έχει πιο γενικό χαρακτήρα (Κατή, 2009).

Η φωνολογία λοιπόν, μελετά τους φθόγγους από νοητική, ψυχολογική άποψη (φωνήματα), ενώ η φωνητική από φυσική άποψη (φθόγγους) (Κατή, 2009).

#### **6.5 Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ**

Η αλληλεπίδραση της φωνητικής και της φωνολογίας αποδείχθηκε στενότερη στον καθορισμό των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών(Γαβριηλίδου, 2003).

Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά είναι οι ιδιότητες των ήχων μιας γλώσσας που τους καθιστά μοναδικούς σε ένα σύνολο ήχων. Η διαίρεση μιας λέξης σε ξεχωριστούς ήχους βασίζεται στην αντίληψη της ηχητικής πραγμάτωσης ως ακολουθία διακεκριμένων «τεμαχίων». Τα «τεμάχια» είναι σύμβολα που διέπονται από ένα σύνολο ιδιοτήτων. Οι ιδιότητες, λοιπόν, είναι αυτές που διαφοροποιούν τα «τεμάχια» μεταξύ τους και καλούνται διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (Γαβριηλίδου, 2003).

Στα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά βασίστηκε και η δημιουργία του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (Δ.Φ.Α.) (Γαβριηλίδου, 2003).

#### **6.6 ΦΘΟΓΓΟΣ & ΦΩΝΗΜΑ**

Φθόγγοι ονομάζονται τα γλωσσικά ηχητικά στοιχεία της φωνητικής, τα οποία συνθέτουν τη φυσική υπόσταση της γλώσσας. Έχουν γενικό χαρακτήρα και δεν εξαρτώνται από το σύστημα συγκεκριμένης γλώσσας. Με άλλα λόγια είναι

συστατικά μιας ευρύτερης παρακαταθήκης ήχων, όπου κάθε γλώσσα αντλεί τα ηχητικά της στοιχεία (Γαβριηλίδου, 2003).

Φωνήματα είναι φθόγγοι οι οποίοι έχουν διαφοροποιητική αξία μέσα σε ένα ορισμένο φωνολογικό σύστημα (Γαβριηλίδου, 2003).

### **6.7 Ο ΦΘΟΓΓΟΣ ΣΕ ΑΝΤΙΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΩΝΗΜΑ**

Τα φωνήματα υπάρχουν μόνο ως στοιχεία συγκεκριμένης γλώσσας σε αντίθεση με τους φθόγγους που έχουν γενικό χαρακτήρα (Γαβριηλίδου, 2003).

Τα φωνήματα δεν είναι όλοι οι φθόγγοι μιας γλώσσας. Φωνήματα απαρτίζουν μόνο εκείνοι από τους φθόγγους που εμφανίζουν διαφοροποιητική αξία, δηλαδή όσοι φθόγγοι λειτουργούν ως στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη δήλωση και τη διάκριση των σημασιών μιας γλώσσας (Γαβριηλίδου, 2003).

Η διαφοροποιητική αξία των φωνημάτων εκφράζεται άμεσα με τα ελάχιστα ζεύγη (Γαβριηλίδου, 2003).

Ελάχιστο ζεύγος (ή ζεύγος αντίθεσης) λέγεται ένα ζεύγος λέξεων που διαφέρουν κατά ένα φώνημα (Γαβριηλίδου, 2003).

Π.χ. /'ronos/, /'tonos/

Η εναλλαγή των συμφωνικών φωνημάτων /p/ και /t/ επιφέρει σημασιολογική διαφοροποίηση. Οπότε το /p/ και το /t/ είναι φωνήματα ενώ το [o],[v],[s] είναι φθόγγοι.

\*Να σημειωθεί πως η καταγραφή των φθόγγων γίνεται μέσω [ ] πχ. [b] , ενώ των φωνημάτων μέσω / / πχ. /p/.

### **6.8 ΟΙ ΦΘΟΓΓΟΙ/ΦΩΝΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Φωνήεντα:

Χείλη	Γλώσσα		
	Πρόσθια	Κεντρική	Οπίσθια
Κλειστά	i		u
Μεσαία	e		o
Ανοικτά		a	

(Γαβριηλίδου, 2003)

Σύμφωνα:

Φωνή	A	η	α	η	α	η	α	η	α	η	α	η
Τρόπος / θέση	χειλικά		χειλοδοντικά		οδοντικά		φατνιακά		ουρανικά		υπερωικά	
Στιγμαία	P	b			t	d		dz	c*	tʃ*	k	g
Προστριβόμενα							ts					
Ένρινα		m				n				ɲ*		
Υγρά							l			ʎ*		
							r					
Εξακολουθητικά / Τριβόμενα			f	v	θ	ð	s	z	ç*	ʝ*	χ	γ

(Γαβριηλίδου, 2003)

\*Αλλόφωνα

## 6.9 ΑΛΛΟΦΩΝΑ

Κατά την παραγωγή της ομιλίας τα φωνήματα παίρνουν διαφορετικές μορφές, οι οποίες οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες, όπως η συνάρθρωση των γειτονικών φθόγγων, η κατανομή των τόνων και του ρυθμού (Γαβριηλίδου, 2003).

Τα φωνήματα που έχουν μεταβληθεί και έχουν έναν διαφορετικό τρόπο παραγωγής ονομάζονται αλλόφωνα (Γαβριηλίδου, 2003).

Μόνο τα φωνήματα /κ/, /g/, /n/, /l/, /x/, /γ/ μπορούν να μετατρέπονται στα αντίστοιχα αλλόφωνα τους όπως φαίνεται παρακάτω:

/κ/ → /c/: κιάλια → /'caʎa/

/g/ → /tʃ/: γκιώνης → /'tʃonis/

/n/ → /ɲ/: πανιά → /pa'ɲa/ ή /n/ → /ɲ/: άγχος → /'aɲxos/

/l/ → /ʎ/: ήλιος → /'iʎos/

/x/ → /ç/: χιόνι → /'çoni/

/γ/ → /j/:γιαγιά → /ja'ja/

Τα αλλόφωνα βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή με τα αντίστοιχα φωνήματά τους (π.χ. το αλλόφωνο /c/ με το φώνημα /k/), δηλαδή το ένα συμπληρώνει το άλλο και δεν το αντικαθιστά. Έτσι εμφανίζονται σε διαφορετικά φωνητικά περιβάλλοντα, αποκλείοντας όμως τη χρήση του ενός σε περιβάλλον που χρησιμοποιείται το άλλο. Για παράδειγμα η λέξη κιάλια, σύμφωνα με το ΔΦΑ αναγράφεται /'caɫa/ και όχι /'kialia/ (Γαβριηλίδου, 2003).

## 6.10 ΤΡΟΠΟΣ & ΤΟΠΟΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ

Ο τρόπος αναφέρεται στον τύπο της παραγωγής, όσον αφορά την απελευθέρωση αέρα (Γαβριηλίδου, 2003).

Οι έξι γενικά αναγνωρισμένες κατηγορίες τρόπου άρθρωσης είναι οι εξής:

1. Έκκροτα/Στιγμικά (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/): Πλήρης παρεμπόδιση της ροής αέρα, με γρήγορη απελευθέρωση, συνοδευόμενη από μία ακουστική διαφυγή αέρα, παρόμοια με μία έκρηξη.

2. Τριβόμενα/Εξακολουθητικά (/f/, /v/, /θ/, /ð/, /π/, /s/, /z/, /x/, /γ/): Στενός περιορισμός, μέσω του οποίου περνάει ο αέρας, δημιουργώντας έναν συριστικό ήχο.

3. Προστριβόμενα (/ts/, /dz/): Ένας συνδυασμός, ο οποίος ξεκινά με έναν έκκροτο και ακολουθείται από ένα τριβόμενο.

4. Παλλόμενα (/r/): Παράγονται με την εγγύτητα δυο αρθρωτών χωρίς στροβιλισμό.

5. Πλευρικά παλλόμενα (/l/): Παράγονται όπως τα παλλόμενο, με την προσθήκη πλευρικής ροής αέρα.

6. Ρινικά (/m/, /n/, /ŋ/): Παράγονται με αντήχηση στη ρινική κοιλότητα.

Ο τόπος άρθρωσης αναφέρεται στην θέση των αρθρωτών για την παραγωγή κάθε φωνήματος (Γαβριηλίδου, 2003).

Οι αρθρωτές είναι τα φωνητικά όργανα που συμμετέχουν στην πραγματοποίηση της άρθρωσης, δηλαδή τα χείλη, η γλώσσα, η κάτω γνάθος, τα δόντια, τα φατνία, ο ουρανίσκος (ή σκληρή υπερώα), η (μαλακή) υπερώα, η σταφυλή, ο φάρυγγας



και ο λάρυγγας. Από αυτούς, ενεργητικοί αρθρωτές είναι όσοι κινούνται για την παραγωγή των φωνημάτων, δηλαδή η κάτω γνάθος, τα χείλη, η γλώσσα, η μαλακή υπερώα, η σταφυλή, η γλώσσα και ο λάρυγγας. Αντίθετα, οι παθητικοί αρθρωτές είναι αυτοί που δεν κινούνται για την παραγωγή των φωνημάτων, δηλαδή τα δόντια, τα φατνία, ο ουρανίσκος και ο φάρυγγας.

Οι οχτώ θέσεις άρθρωσης είναι:

1. Διχειλικά (/p/, /d/, /m/): Χείλη ενωμένα
2. Χειλοδοντικά (/f/, /v/): Το κάτω χείλος ακουμπά τους άνω κοπτήρες.
3. Οδοντικά (/θ/, /ð/, /π/): Η άκρη της γλώσσας προβάλλει ελαφρώς μεταξύ των κάτω και άνω κοπτήρων .
4. Φατνιακά (/t/, /d/, /s/, /z/, /l/, /r/, /n/): Το εμπρόσθιο μέρος της γλώσσας στο άνω φατνιακό έπαρμα (ούλο).
5. Μεταφατνιακά (/ʃ/, /ʒ/): Το πτερύγιο της γλώσσας προσεγγίζει απαλά την περιοχή του μεταφατνιακού επάρματος. (Δεν υπάρχει στην ελληνική γλώσσα)
6. Ουρανικά (/n/): Το πτερύγιο της γλώσσας ανυψώνεται στην σκληρή υπερώα.
7. Υπερωτικά (/k/, /g/, /x/, /γ/): Το πίσω μέρος (ρίζα) της γλώσσας ανυψώνεται στην μαλακή υπερώα ή στο υπερώιο ιστίο.
8. Γλωττιδικά (/h/): Περιορισμός στην γλωττίδα ή άνοιγμα στον λάρυγγα (Δεν υπάρχει την ελληνική γλώσσα).

### **6.11 ΦΩΝΗΤΙΚΗ/ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Η εξέλιξη της γλώσσας χωρίζεται σε δύο περιόδους, τη φωνητική, που αναπτύσσεται από την γέννηση μέχρι την ηλικία του ενός έτους περίπου, και τη φωνολογική, που αναπτύσσεται από την ηλικία του ενός έτους μέχρι την ηλικία των έξι ετών περίπου. Κατά την φωνητική περίοδο το παιδί παράγει ήχους και συνδυασμό ήχων, για να εκφράσει ανάγκες και συναισθήματα, ενώ κατά την φωνολογική περίοδο κατανοεί ότι οι ήχοι αυτοί έχουν μια φωνολογική υπόσταση και αποτελούν μέρος ενός φωνολογικού συστήματος. Επίσης η γλωσσική ανάπτυξη αποτελείται από την προλεκτική περίοδο (< 1ετών) και τη λεκτική περίοδο (>1 ετών). Η προλεκτική περίοδος αναφέρεται στη φωνητική ανάπτυξη,

αρχίζει από παραγωγή των πρώτων λεκτικών ήχων (π.χ. κλάμα, βάβισμα κ.λπ.) και ολοκληρώνεται με την παραγωγή των πρώτων λέξεων (π.χ. μαμά). Από την παραγωγή των πρώτων λέξεων μπορούμε να μιλάμε για τη λεκτική περίοδο, η οποία αναφέρεται στην φωνολογική ανάπτυξη. Κατά την περίοδο αυτήν το παιδί συσχετίζει την ακουστική δομή των λέξεων με την αντίστοιχη σημασιολογική τους αξία αναπτύσσοντας παράλληλα και την φωνολογική του ικανότητα (Μπέσσας, 2019).

## **6.12 ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (0-1 ετών)**

### **ΠΡΟΛΕΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (<1ετών)**

Οι ήχοι που παράγει το βρέφος τους πρώτους μήνες της ζωής μοιάζουν με τους φωνολογικούς ήχους αλλά δεν είναι. Δηλαδή δεν εμφανίζουν την ακουστική δομή των φωνημάτων. π.χ. Ο ήχος [α] που παράγει το βρέφος πιθανόν κατά την διάρκεια του κλάματος δεν πρόκειται για το φώνημα /α/(Παπαηλιού, 2005).

#### **0-2 μηνών:**

Παρατηρούνται άναρθρες κραυγές που προκύπτουν από εκδηλώσεις όπως το κλάμα, το φτέρνισμα και τον βήχα (αντανακλαστικές φωνοποιήσεις). Ο βήχας πλησιάζει ηχητικά τα σύμφωνα (ο αέρας συναντά εμπόδιο) ενώ το κλάμα τα φωνήεντα (ανεμπόδιστη εκροή αέρα) (Γαβριηλίδου, 2003).

#### **2-4 μηνών:**

Σε αυτούς τους μήνες οι ήχοι παρουσιάζονται πλησιέστεροι προς τα φωνήματα και τις συλλαβές της γλώσσας-στόχου. Συνδυασμοί ήχων που μοιάζουν με φωνήεντα (π.χ. [ua]) και με υπερωικά σύμφωνα ([k][γ][x] πχ [aŋgu]) (Γαβριηλίδου, 2003).

#### **4-6 μηνών:**

Παράγονται φωνοποιήσεις που προσομοιάζουν όλο και περισσότερο με τους ήχους της ομιλίας, ενώ παρατηρούνται και ιδιότυπες φωνοποιήσεις, όπως «τρίλιες με τα χείλη», «κραυγές», «γρυλίσματα» ή «στριγκλιές» (Γαβριηλίδου, 2003).

Τα είδη των φωνοποιήσεων του συγκεκριμένου σταδίου, αλλά και η συχνότητα παραγωγής τους, μεταβάλλονται από μέρα σε μέρα και δείχνουν ότι το βρέφος διερευνά τις φωνητικές του δυνατότητες (Γαβριηλίδου, 2003).

Την ίδια περίοδο παρατηρούνται και ίχνη βαβίσματος, δηλαδή συνδυασμοί ήχων που μοιάζουν με συλλαβές σύμφωνων και φωνηέντων. Ωστόσο, οι συνδυασμοί αυτοί εμφανίζονται σχετικά σπάνια και δεν έχουν τα ρυθμικά χαρακτηριστικά των συλλαβών (Γαβριηλίδου, 2003).

6-10 μηνών:

Στην ηλικία αυτή αρχίζει να αναπτύσσεται το βάβισμα, δηλαδή συνδυασμοί ήχων (φωνηέντων και συμφώνων) οι οποίοι ακολουθούν τα ρυθμικά γλωσσικά πρότυπα π.χ. [bababa]. Όταν οι φωνοποιήσεις επαναλαμβάνονται ρυθμικά, τότε κάνουμε λόγο για αναδιπλασιαζόμενο βάβισμα (Γαβριηλίδου, 2003).

Το βάβισμα είναι μία μορφή παιχνιδιού και δεν υπηρετεί άμεσες βιοτικές ανάγκες. Εκδηλώνεται τόσο κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα όσο και όταν το παιδί είναι μόνο του, δίνοντάς του την ευκαιρία να κατανοήσει και να εξασκήσει τις φωνητικές του δυνατότητές του. Οι συνδέσεις μεταξύ των παραγομένων ήχων και των αρθρωτικών κινήσεων βοηθούν το βρέφος να συγκρίνει τις φωνοποιήσεις του με τους φθόγγους της ομιλίας των ενηλίκων. Έτσι το βάβισμα συμβάλλει στην αντίληψη των φωνητικών χαρακτηριστικών που εμφανίζονται στην ομιλία, μια βασική προϋπόθεση για τη μετέπειτα γλωσσική του ανάπτυξη (Γαβριηλίδου, 2003).

Στο βάβισμα στα τεμάχια που μοιάζουν με σύμφωνα κυριαρχούν συνήθως τα χειλικά ([d], [b], [m]), τα στιγματικά [t], τα υπερωικά ([g], [k]) και τα ένρινα ([n], [m]). Αντίθετα, τα υγρά ([l], [r]) εμφανίζονται σπάνια, ενώ δεν παρατηρούνται πολλά αλλόφωνα, π.χ. [c]. Στα τεμάχια που μοιάζουν με φωνήεντα συναντούμε συνήθως χαμηλά κεντρικά και οπίσθια φωνήεντα ([a], [o]). Συνήθως οι συλλαβές του βαβίσματος είναι της μορφής σύμφωνο-φωνήεν και όχι φωνήεν-σύμφωνο, ενώ δεν παρατηρούνται συνδυασμοί συμφώνων (Παπαηλιού, 2005).

12 μηνών και άνω:

Περίπου στα τέλη του πρώτου χρόνου ένα τυπικά αναπτυσσόμενο βρέφος αρχίζει να παράγει τις πρώτες λέξεις (Παπαηλιού, 2005).

Ωστόσο, ορισμένες από τις φωνοποιήσεις της προηγούμενης περιόδου εξακολουθούν να εμφανίζονται στο ρεπερτόριό του (Παπαηλιού, 2005).

### **6.13 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (1-6 ετών)**

#### **ΛΕΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (>1 ετών)**

Τρεις παράγοντες καθορίζουν τη χρονική σειρά με την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται και παράγει τα φωνήματα: η δυσκολία άρθρωσης, η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και ο λειτουργικός ρόλος του φωνήματος στο συγκεκριμένο φωνολογικό σύστημα που μαθαίνει το παιδί (Γαβριηλίδου, 2003).

Έτσι προκύπτει ότι:

α. τα φωνήεντα αποκτώνται νωρίτερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι τα σύμφωνα. Τα κινητικά πρότυπα που απαιτούνται για την παραγωγή φωνηέντων είναι πιο απλά από αυτά που απαιτούνται για την παραγωγή συμφώνων (Παπαηλιού, 2005).

β. Τα στιγμιαία σύμφωνα(π.χ. [p], [b]) και τα ρινικά (π.χ. [m],[n]) εμφανίζονται νωρίτερα από τα διαρκή (π.χ.[θ], [z]) (Παπαηλιού, 2005).

Σύμφωνα με την Κατή (2009) δεν είναι τυχαίο ότι τα ρινικά και τα κλειστά σύμφωνα, των οποίων οι ήχοι εμφανίζονται στην προγλωσσική περίοδο, είναι τα πρώτα φωνήματα των παιδιών σε όλες τις γλώσσες. Αντίθετα τα υγρά (πλάγια & παλλόμενα) και τα διαρκή σύμφωνα εμφανίζονται αργότερα. Αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι τα διαρκή και τα υγρά φωνήματα έχουν πολυπλοκότερη άρθρωση και απαιτούν ακριβή θέση των αρθρωτών.

Η παραγωγή των φωνημάτων απαιτεί κάποιου είδους αναπτυξιακό αναπροσανατολισμό, με την έννοια ότι, ενώ μέχρι αυτήν την ηλικία οι ήχοι αποτελούσαν μελωδικά σήματα που εξέφραζαν συναισθήματα ή επικοινωνιακές λειτουργίες, τώρα το παιδί πρέπει να αντιληφθεί ότι αποτελούν μέρος ενός φωνολογικού συστήματος και έχουν αναφορική λειτουργία (Παπαηλιού, 2005).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ηλικίες κατάκτησης των συμφώνων και των συμπλεγμάτων τους:

ΗΛΙΚΙΑ	ΦΩΝΗΜΑ
2,6-3	m, p, b, t, k, g
3-3,6	n, d, v ,x, γ
3,6-4	f, s, z, l ,sp, pl, kl, vl, kn, pn, pk, vγ
4-4,6	θ, δ, fl, st, ps, ks, xt, tr
4,6-5	ts, dz ,sf, vr, dr, xn, zy,f t
5-5,6	l, γr, str
5,6-6	r, δr, θr, xtr

(Anderson & Shames, 2013)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **7.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ**

Φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να αναλύει και να συνθέτει τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (Κοντραφούρη, 2015).

Ο όρος συμπίπτει εννοιολογικά με τους όρους φωνολογική επίγνωση και φωνολογική συνειδητότητα (Γαβριηλίδου, 2003).

Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας είναι οι προτάσεις, οι λέξεις, οι συλλαβές και τα φωνήματα. Οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα. Η φωνολογική ενημερότητα είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα, εξαιρετικά μεγάλης σημασίας και, σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες, είναι σημαντικό να έχει κατακτηθεί πριν από τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Η φωνολογική ενημερότητα δεν είναι μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες διαφορετικών επιπέδων επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Μέσω της φωνολογικής ενημερότητας αναδεικνύονται δεξιότητες με κύρια συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Κοντραφούρη, 2015).

Την ονομάζουμε “μεταγλωσσική” και όχι απλώς “γλωσσική”, επειδή δε μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα απλώς για να επικοινωνήσουμε, αλλά παίρνουμε έννοιες λέξεων και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα. Για παράδειγμα, όταν μιλάμε για τη λέξη «νερό», αναφερόμαστε στην έννοια του νερού (είναι κάτι που πίνουμε) ως γλωσσικό στοιχείο και το συνδέουμε με το αντικείμενο του νερού (το τρεχούμενο υγρό της βρύσης) ως στοιχείο πραγματικό. Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία τεσσάρων με πέντε ετών, θα μπορεί να αντιληφθεί ότι η λέξη μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους τμήματα, δηλαδή σε «συλλαβές» και «φωνήματα» (Κοντραφούρη, 2015).

### **7.2 ΤΟΜΕΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ**

Η φωνολογική ενημερότητα σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) χωρίζεται σε τρεις τομείς. Πρόκειται για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου, την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και τέλος την επίγνωση στο

επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ φωνημικής και συλλαβικής δομής.

Η φωνημική δομή σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση του παιδιού ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα. Η φωνημική επίγνωση είναι ένας τομέας που κατακτάται ιδιαίτερα δύσκολα από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενώ είναι ικανά να αντιλαμβάνονται τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση, παραδόξως αδυνατούν να επιτελέσουν τη φωνημική δομή των λέξεων. Αναλυτικότερα, ενώ το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει πως η λέξη /γάτα/ αποτελείται από τα φωνήματα /γ/,/ά/,/τ/,/α/ και η λέξη /γάλα/ από τα φωνήματα /γ/,/ά/,/λ/,/α/ και ότι διαφέρουν σε ένα φώνημα, είναι ικανό παρά ταύτα να διαφοροποιεί σημασιολογικά τις λέξεις κάνοντας σωστή χρήση αυτών τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Για να αναπτυχθεί η ικανότητα φωνημικής επίγνωσης, πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα φωνημικής κατάτμησης και σύντμησης των λέξεων, κάτι που εκ φύσεως δεν μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό (Κοντραφούρη, 2015).

Η συλλαβική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται πως μια λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από συλλαβές. Σε σύγκριση με τον τομέα της φωνημικής επίγνωσης, η συλλαβική επίγνωση είναι αρκετά πιο εύκολη με αποτέλεσμα να μπορεί και να κατακτηθεί νωρίτερα. Αυτό οφείλεται στο ότι οι συλλαβές μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές καθώς και να αναγνωριστούν, αφού αποτελούν μονάδες του αρθρωμένου λόγου. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να αναλύσει μια λέξη (πχ. /παντελόني/) στις συλλαβές της (/πα/-/ντε/-/λό/-/νι/) αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά. Άρα δεν απαιτείται να έχει αποκτήσει το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου, κάτι που κατακτάται σε μεγαλύτερη ηλικία (Κοντραφούρη, 2015).

Ο τρίτος τομέας αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται πως μια λέξη αποτελείται από επιμέρους τμήματα τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα (συλλαβές) και το κάθε τμήμα (συλλαβή) αποτελείται από φωνήματα. Για παράδειγμα η λέξη "γάτα" αποτελείται από δύο συλλαβές "γα-τα" και από τέσσερα φωνήματα "γ-α-τ-α". Εξαιρεση αποτελούν οι μονοσύλλαβες λέξεις οι οποίες δεν περιέχουν επιμέρους συλλαβές, αφού από μόνες τους αποτελούν μία

συλλαβή. Έτσι τις χωρίζουμε μόνο στα επιμέρους φωνήματα τους. Για παράδειγμα η λέξη “μας” αποτελείται από τρία φωνήματα “μ-α-ς” (Πόρποδας,2002).

### **7.3 ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ**

Τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας χωρίζονται στο στάδιο φωνολογικής επίγνωσης που αναφέρεται τις συλλαβές και στο στάδιο φωνημικής επίγνωσης που αναφέρεται στα φωνήματα (Κοντραφούρη, 2015).

Πιο συγκεκριμένα έχουμε:

#### **A. Φωνολογική επίγνωση**

1. Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, πχ. / Εδώ /είναι / η / τάξη / μου /

2. Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ομοιοκαταληκτούν (Ρίμα), πχ. βουνό- στενό

Τα επίπεδα της ομοιοκαταληξίας είναι τα εξής:

Όταν περιλαμβάνει την τελευταία συλλαβή:

**κοιτά -μετά**

Όταν εκτείνεται και σε τμήμα της προηγούμενης συλλαβής:

**δάση -χάσει**

Όταν περιλαμβάνει δυο συλλαβές:

**κεράσι - κοράσι**

Όταν περιλαμβάνει τρεις ολόκληρες συλλαβές:

**σονέτα - χρύσωνέ τα**

Όταν ο ήχος είναι ίδιος μόνο στο τελευταίο τονισμένο φωνήεν:

**διψώ -στεγνό**

(ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ, Ανακτήθηκε 2020)

3. Αναγνώριση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές:



α. Ικανότητα συλλαβικής σύντμησης για δημιουργία λέξεων (φωνολογική σύντμηση) π.χ. πα-τω-μα → πάτωμα

β. Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης λέξεων (φωνολογική κατάτμηση) π.χ. πάτωμα → πα-τω-μα

4. Αναγνώριση της αρχικής συλλαβής μιας λέξης. Π.χ. **πάτωμα**

5. Αναγνώριση της τελικής συλλαβής μιας λέξης π.χ. **πάτωμα**

6. Αναγνώριση της μεσαίας συλλαβής μιας λέξης π.χ. **πάτωμα**

7. Συλλαβική απαλοιφή (αρχική/τελική συλλαβή) π.χ. εάν βγάλω το «πα» από την λέξη «πάτωμα» παίρνω «-τωμα» ή αν βγάλω το «μα» παίρνω «πατω-». Επίσης το παιδί μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι αφαιρώντας μια συλλαβή από μια λέξη μπορούμε να πάρουμε μια άλλη λέξη. π.χ. από την λέξη «κρεμμύδι» εάν αφαιρέσουμε την συλλαβή /κρε/ θα πάρουμε την λέξη «μύδι».

8. Συλλαβική αντιστροφή π.χ. η λέξη πάτωμα αντιστρέφεται και γίνεται «μα-τω-πα»

## B. Φωνημική επίγνωση

1. Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε επιμέρους φωνήματα:

α. Ικανότητα σύντμησης ήχων για δημιουργία νέων λέξεων (φωνημική σύντμηση) π.χ. ν-ε-ρ-ό → νερό

β. Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε συστατικούς ήχους (φωνημική κατάτμηση) π.χ. Νερό → ν-ε-ρ-ό

2. Αναγνώριση του αρχικού ήχου μιας λέξης π.χ. **πάτωμα**

3. Αναγνώριση του τελικού ήχου μιας λέξης π.χ. **πάτωμα**

4. Αναγνώριση του μεσαίου ήχου μιας λέξης π.χ. **εδώ** (κυρίως σε λέξεις με 3 ήχους)

5. Φωνημική απαλοιφή (αρχικό/τελικό φώνημα) π.χ. εάν βγάλω το «π» από την λέξη «πάτωμα» παίρνω «-ατωμα» ή εάν βγάλω το «α» από το τέλος της λέξης παίρνω «πατωμ-». Το παιδί εδώ μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι αφαιρώντας ένα φώνημα από μια λέξη μπορούμε να πάρουμε μια άλλη λέξη π.χ. από την λέξη «τώρα» εάν αφαιρέσουμε το φώνημα /τ/ θα πάρουμε την λέξη «ώρα»

6.Φωνημική αντιστροφή π.χ. η λέξη πάτωμα γίνεται «α-μ-ω-τ-α-π»

#### **7.4 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Η φωνολογική ενημερότητα ως μεταγλωσσική ικανότητα κάνει την εμφάνισή της περίπου στην ηλικία των τριών χρόνων και αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα μεταξύ του τέταρτου και πέμπτου έτους της ζωής των παιδιών (Dodd & Gillon, 2001). Η ανάπτυξη ξεκινά από την αναγνώριση μεγάλων γλωσσικών μονάδων (π.χ. προτάσεις, λέξεις,) και καταλήγει στην αναγνώριση μικρότερων γλωσσικών μονάδων (π.χ. συλλαβές, φωνήματα) (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Αναλυτικότερα, τα παιδιά σε ένα αρχικό στάδιο αναγνωρίζουν ότι οι λέξεις μιας πρότασης είναι ευδιάκριτες η μία από την άλλη. Έπειτα, είναι σε θέση να διακρίνουν ομοιοκατάληκτες λέξεις. Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγουδάκια, ποιήματα και διάφορα στιχουργήματα. Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τέτοιο υλικό στην ηλικία των τριών ετών παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα στην ηλικία των τεσσάρων με έξι ετών (Bryant, Brandley, MacLean & Crossland, 1990). Ακολούθως, τα παιδιά φαίνεται να αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν τις λέξεις σε συλλαβές και να συνθέτουν τις συλλαβές σε λέξεις. Σε ένα επόμενο στάδιο, μπορούν να αναγνωρίσουν λέξεις που αρχίζουν ή τελειώνουν με τον ίδιο ήχο ή ακόμα λέξεις που έχουν τον ίδιο ενδιάμεσο ήχο. Αφού κατακτηθούν τα παραπάνω στάδια, τα παιδιά είναι πλέον ικανά να αναπτύξουν το τελευταίο επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους φωνήματα (Dodd & Gillon, 2001) .

#### **7.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ**

Σύμφωνα με την Κοντραφούρη (2015) το παιδί στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας συναντά διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ο οποίος μπορεί να σχετίζεται με:

- το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας (π.χ. η κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές είναι ευκολότερη από την κατάτμηση συλλαβών σε φωνήματα)
- το μέγεθος μιας λέξης (π.χ. η κατάτμηση είναι ευκολότερη στις μικρές λέξεις απ' ό τι στις μεγάλες)
- τη θέση της μονάδας στη λέξη (π.χ. η αναγνώριση των αρχικών συμφώνων θεωρείται ευκολότερη από την αναγνώριση των τελικών ή των μεσαίων συμφώνων)
- τις φωνολογικές ιδιότητες του φωνήματος (π.χ. τα εξακολουθητικά σύμφωνα όπως /m/, /v/, /f/ κ.λπ. επειδή έχουν μεγαλύτερη διάρκεια προφέρονται και αναγνωρίζονται πιο εύκολα από τα στιγμιαία όπως /k/, /p/, /t/ κ. λπ.)
- τις απαιτήσεις της δραστηριότητας (π.χ. η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας και ο προσδιορισμός του αρχικού φωνήματος είναι πιο εύκολες δραστηριότητες από τη σύντμηση και κατάτμηση των φωνημάτων)

## **7.6 Η ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Τα μικρά παιδιά, παρόλο που αρθρώνουν διάφορες λέξεις στον προφορικό τους λόγο, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να τις χειριστούν συνειδητά. Τα μικρά παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στο συνολικό νόημα της λέξης και όχι στα επιμέρους στοιχεία της. Για παράδειγμα, ένα παιδί τριών ή τεσσάρων ετών κατανοεί τη σημασία της λέξης γάλα, αλλά του είναι δύσκολο να κατανοήσει ότι αποτελείται από επιμέρους φωνήματα. Επομένως, τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις γλωσσικές μονάδες από τις οποίες αποτελούνται οι λέξεις και ακόμη περισσότερο δυσκολεύονται να διακρίνουν τα φωνήματα, δηλαδή τις μικρότερες γλωσσικές μονάδες, οι οποίες επιπλέον είναι μονάδες χωρίς αυτόνομη σημασία (Κατή, 2009).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η δυσκολία απόκτησης της φωνολογικής ενημερότητας οφείλεται στο ότι:

- Τα φωνήματα που αποτελούν τα δομικά στοιχεία της λέξης είναι μικρές και χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο μονάδες.

- Δε χρησιμοποιούνται μεμονωμένα.
- Δεν είναι ευδιάκριτα (αρκετές φορές) στον λόγο καθώς είναι συγχωνευμένα στη δομή της συλλαβής.

Οι παράγοντες αυτοί καθιστούν την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας ως μια ιδιαίτερα δύσκολη γνωστική ικανότητα, ώστε να μπορεί να αποκτηθεί εύκολα από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002).

Η ευχέρεια της φωνολογικής ενημερότητας φαίνεται να μη συμβαδίζει με την ανάλογη ευχέρεια των παιδιών να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Η εξήγηση μιας τέτοιας παραδοχής φαίνεται να μπορεί να ερμηνευτεί, αν επισημάνουμε ότι οι φωνημικές μονάδες που αποτελούν τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου δεν είναι χωρισμένες και, επομένως, δεν προφέρονται μεμονωμένα η μια από την άλλη, αλλά συμπεφέρονται και παράγουν την αντίστοιχη λέξη. Έτσι, η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή των λέξεων τείνει να είναι αρκετά δύσκολη, διότι στον προφορικό λόγο, που ήδη χρησιμοποιούν τα παιδιά και μάλιστα με ιδιαίτερη ευχέρεια, οι αντίστοιχες φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες αλλά προφέρονται μαζί σχηματίζοντας την ανάλογη ηχητική παράσταση της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Με βάση την παραπάνω πρόταση, για να αποκτήσουν τα παιδιά επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, δηλαδή να αποκτήσουν επίγνωση για κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό. Επομένως η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα ανάπτυξης του γραπτού λόγου, δηλαδή αναπαράστασης του προφορικού λόγου με σύμβολα. (Πόρποδας, 2002, σ. 219).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8**

### **8.1 ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

Ανάγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων μέσω ενός κειμένου με σκοπό την επικοινωνία. Με άλλα λόγια, να μπορεί ένα άτομο, ως αναγνώστης να ερμηνεύει τα σύμβολα ενός γραπτού κειμένου με σκοπό την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου. (Πόρποδας, 1997).

Η ανάγνωση δεν είναι απαραίτητα ο μετασχηματισμός του γραπτού λόγου σε προφορικό (η σιωπηλή ανάγνωση δεν έχει τέτοιο χαρακτηριστικό). Είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία που απαιτεί οπτικές, ακουστικές και κινητικές ικανότητες, ώστε να μπορέσει το άτομο να αναγνωρίσει τα γραπτά σύμβολα, να τα συνδυάσει με τους κατάλληλους ήχους και να προσδίδει σε αυτά έννοιες με σκοπό την επικοινωνία (Ζάχος, 1992).

### **8.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Κατά την ανάγνωση, σημαντικό ρόλο παίζει το μάτι, ως προσληπτικό όργανο. Οι κινήσεις των ματιών κατά μήκος της γραμμής από αριστερά προς τα δεξιά δεν είναι συνεχείς, αλλά διακόπτονται από ενδιάμεσες στάσεις. Κατά τη διάρκεια των στάσεων προσλαμβάνονται οπτικές πληροφορίες. Η χρονική διάρκεια των στάσεων, καθώς και ο αριθμός τους εξαρτάται κυρίως από την πολυπλοκότητα του αναγνωστικού κειμένου και την ακρίβεια που θέλουμε να έχει η ανάγνωση. Κάποιες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι ο χρόνος της δυνατής ανάγνωσης είναι περίπου διπλάσιος σε σύγκριση με την σιωπηρή ανάγνωση. Η διαφορά οφείλεται κυρίως στο ότι πρέπει να γίνουν όλες οι αρθρωτικές και αναπνευστικές κινήσεις για την εκφώνηση. Έτσι κατά την αναγνωστική διαδικασία γίνεται αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική (Ζάχος, 1992).

Η ανάγνωση πραγματοποιείται με δύο τρόπους. Με τον πρώτο ο αναγνώστης μεταφράζει τα γραφήματα της λέξης σε φωνήματα σύμφωνα με τους κανόνες της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Έπειτα μέσω του φωνολογικού λεξικού (ηχητικές εικόνες λέξεων) λαμβάνει οδηγίες για την προφορά της λέξης, οι οποίες υποβοηθούν την πραγματοποίηση της ανάγνωσης. Τέλος προχωρά στην σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. (Μπέσσας, 2019).

Έτσι έχουμε (Μπέσσας, 2019):

- α. την οπτική αντίληψη, την αναγνώριση και την διάκριση των γραμμάτων
- β. την αντιστοιχία των γραφημάτων στα αντίστοιχα φωνήματα
- γ. αναγνώριση της λέξης μέσω του φωνολογικού λεξικού (ηχητικές εικόνες λέξεων)
- δ. ανάγνωση (συντονισμός ματιού με αρθρωτικές και αναπνευστικές κινήσεις)
- ε. και τέλος την αντιστοιχία των λέξεων με την σημασία τους (κατανόηση κειμένου).

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα 1 (Πρωτόπαπας, 2008).

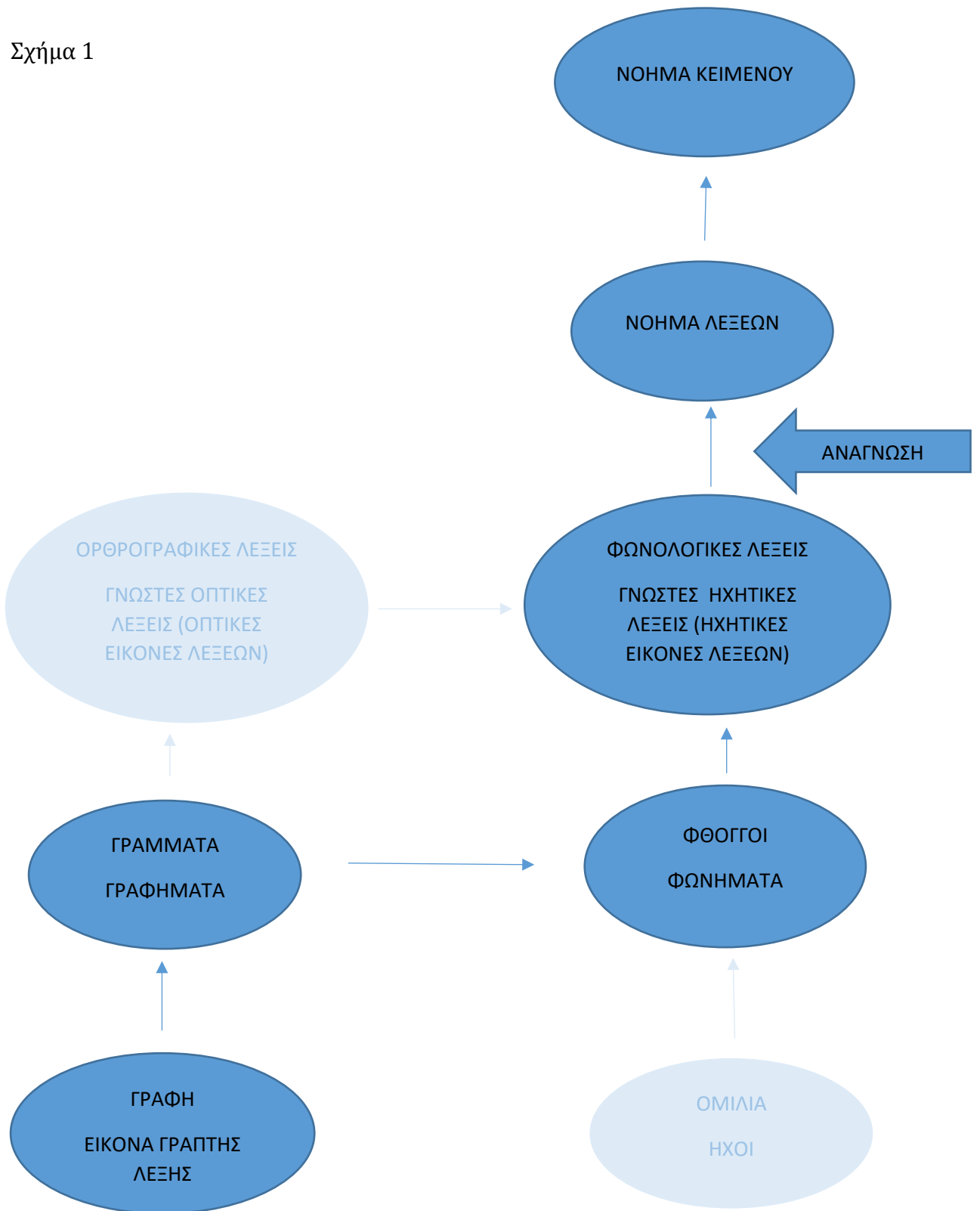
Με τον δεύτερο τρόπο, η οπτική ανάλυση οδηγεί το άτομο αυτόματα στο ορθογραφικό λεξικό (οπτικές εικόνες λέξεων), το οποίο υπάρχει στην μνήμη. Έτσι η λέξη είναι γνωστή και αμέσως δίνονται οι εντολές για την ανάγνωσή της χωρίς να είναι απαραίτητη η κινητοποίηση των τεχνιτών γραφοφωνημικής μετάφρασης (Μπέσσας, 2019) .

Έτσι έχουμε:

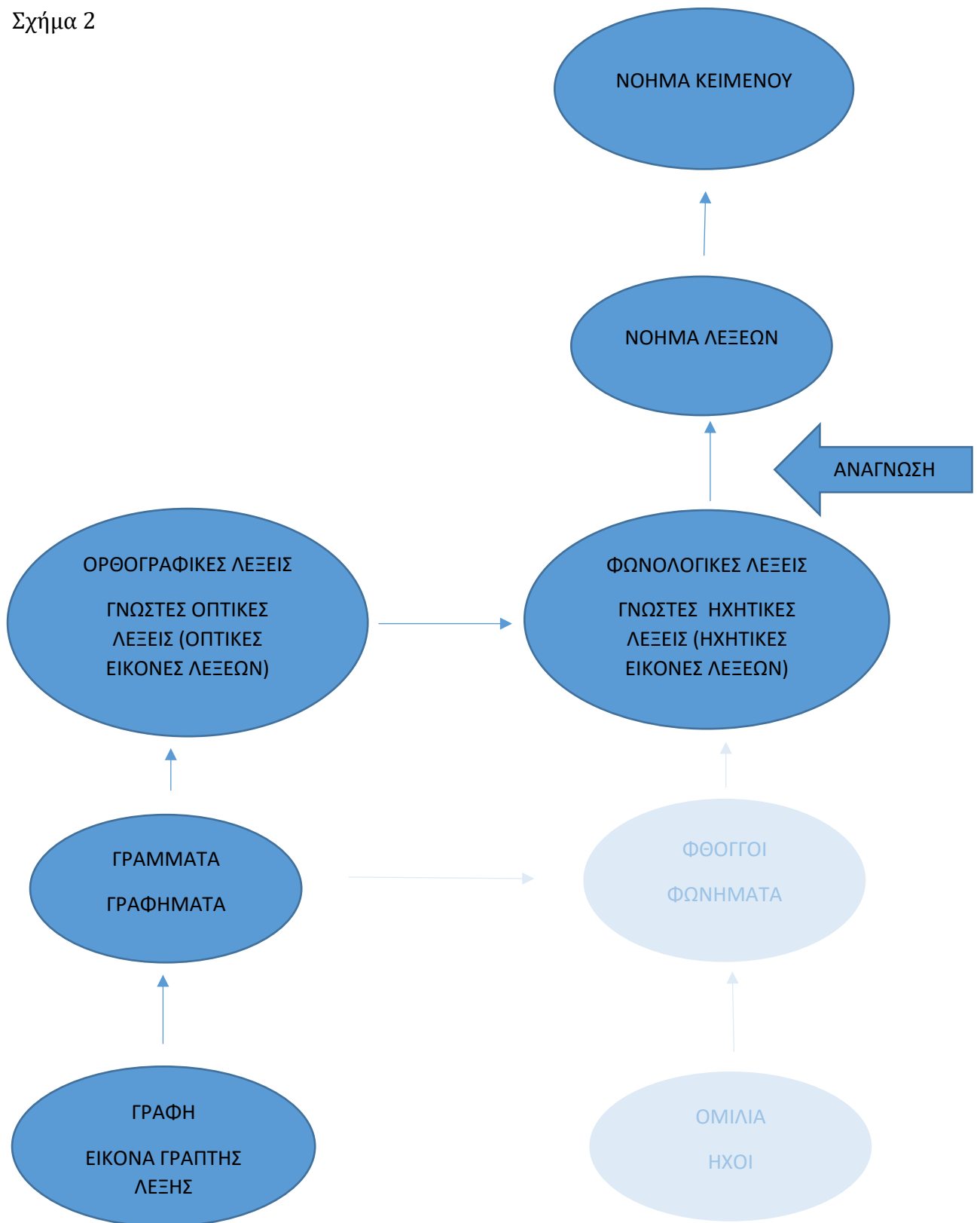
- α. την οπτική αντίληψη, την αναγνώριση και τη διάκριση των γραμμάτων
- β. αναγνώριση μέσω του ορθογραφικού λεξικού (οπτικές εικόνες λέξεων)
- γ. αντιστοιχία της ορθογραφικής λέξης με την φωνολογική λέξη μέσω του φωνολογικού λεξικού.
- δ. ανάγνωση (συντονισμός ματιού με αρθρωτικές και αναπνευστικές κινήσεις)
- ε. και τέλος την αντιστοιχία των λέξεων με την σημασία τους (κατανόηση κειμένου).

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα 2 (Πρωτόπαπας, 2008).

Σχήμα 1



Σχήμα 2

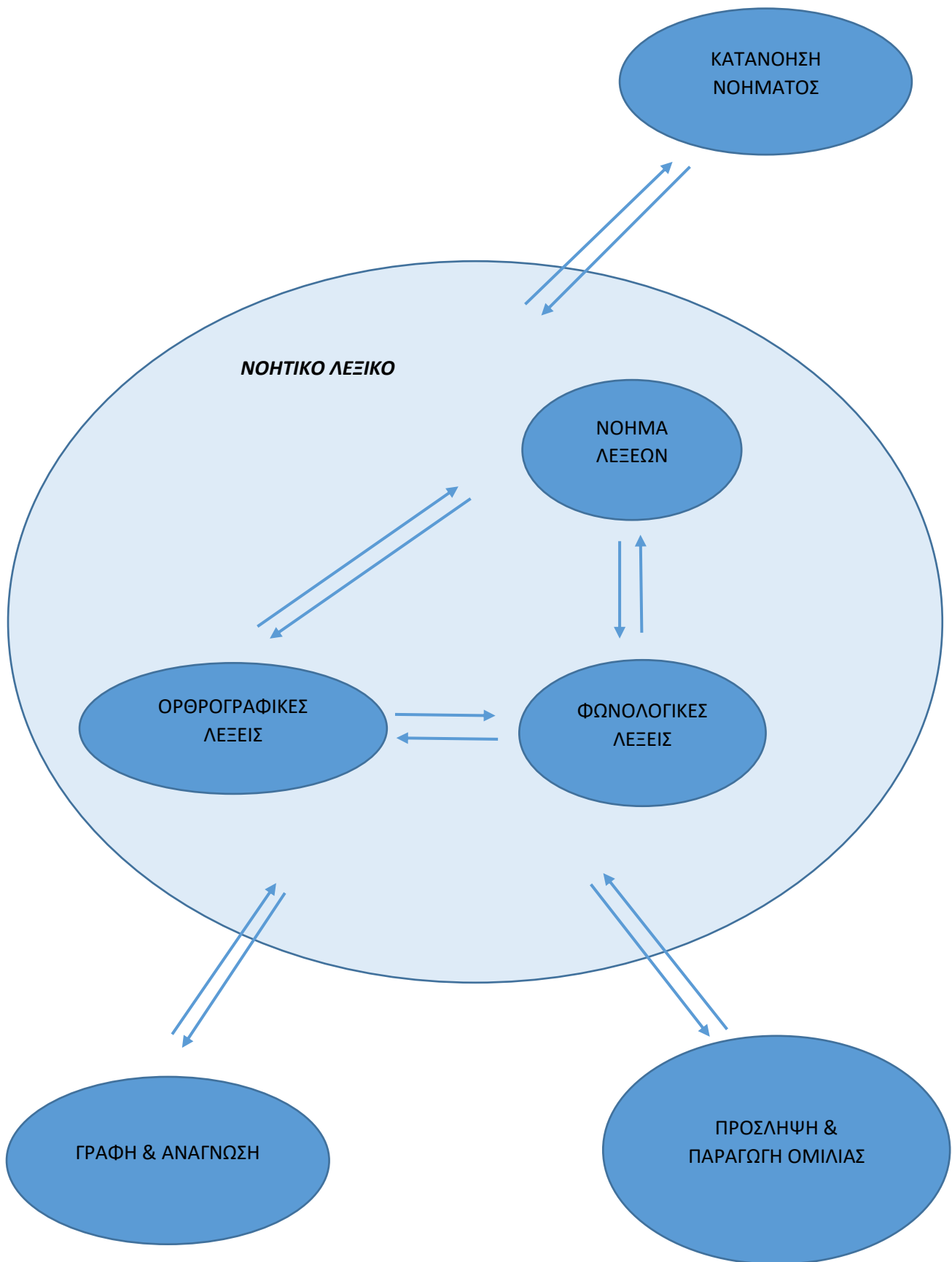




Κάθε φορά που διαβάζουμε μια λέξη, η λέξη αφήνει ένα ίχνος στο ορθογραφικό λεξικό. Με την επανάληψη το ίχνος αυτό ενισχύεται. Επίσης ενισχύεται η σύνδεση της γραπτής λέξης με την αντίστοιχη φωνολογική λέξη στο φωνολογικό λεξικό και με την αντίστοιχη σημασία της στον εννοιολογικό χώρο. Έτσι υπάρχουν αμφίδρομες συνδέσεις, όπου όλα αυτά αντηχούν και αλληλοενισχύονται. Κάθε φορά, λοιπόν, που διαβάζουμε μια λέξη δυναμώνουν όλες οι συνδέσεις μαζί. Για να φτάσουμε γρήγορα και αξιόπιστα στο νόημα μιας λέξης και κατ' επέκταση ενός κειμένου, ξεκινώντας από την εικόνα χρειαζόμαστε δυνατή ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης. Εξαιτίας της αλληλεπίδρασης, χρειαζόμαστε και δυνατές φωνολογικές και εννοιολογικές συνδέσεις. Δηλαδή δυνατό νοητικό λεξικό. Το νοητικό λεξικό είναι μια θεωρητική κατασκευή η οποία περιλαμβάνει τρεις ιδιότητες των λέξεων μαζί: τον τρόπο που γράφονται, τον τρόπο που προφέρονται, και τη σημασία τους (Πρωτόπαπας, 2008).

Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 3), για να γράφουμε και να διαβάζουμε μια λέξη, για να κατανοούμε αυτό που γράφουμε και διαβάζουμε, καθώς και για να παράγουμε και να κατανοούμε την ομιλία, θα πρέπει να έχουμε ισχυρό νοητικό λεξικό. Αν όχι, κάποια από αυτές τις διεργασίες δεν θα μπορεί να επιτευχθεί με επιτυχία. Για παράδειγμα, μπορεί να γράψουμε και να διαβάσουμε κάτι, αλλά να μην το κατανοούμε. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουμε δυνατές εννοιολογικές συνδέσεις. (Πρωτόπαπας, 2008)

Σχήμα 3



Προϋποθέσεις Ανάγνωσης:

1. Η κατάτμηση των λέξεων, προτάσεων, (η οποία μειώνεται σε μεγαλύτερες τάξεις)
2. Οι αναγνωστικές στρατηγικές
3. Οι περιορισμοί και οι προσδοκίες κατά την ανάγνωση
4. Η σημασιολογική, συντακτική απομνημόνευση, η μακροπρόθεσμη απομνημόνευση προτύπων
5. Το κίνητρο και η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής

(Πόρποδας, 2002)

Οι ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάγνωση:

- Οπτική αντίληψη / διάκριση των φωνημάτων
- Ακουστική αντίληψη / διάκριση των φωνημάτων
- Μνήμη (Μακροπρόθεσμη, βραχυπρόθεσμη, οπτική, ακουστική)
- Ικανότητα σειροθέτησης
- Αντίληψη του «όλου» και του «μερικού»
- Η ικανότητα διάκρισης ρυθμού, μελωδίας
- Ταχύτητα επεξεργασίας φωνολογικών ερεθισμάτων (ικανότητα αυτοματοποίησης)
- Οπτικοκινητικός συντονισμός

(Μπαστέα, 2011)

### **8.3 ΓΡΑΦΗ**

Η γραφή αποτελεί την αντίστροφη λειτουργία της ανάγνωσης κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία (Καραγιαννάκη & Μαυροθαλασσίτη, 2015).

Είναι μια μορφή επικοινωνίας, η οποία προϋποθέτει ποικιλία σύνθετων γνωστικών λειτουργιών. Ο συγγραφέας κάθε κειμένου προσπαθεί να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει και στη συνέχεια να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή, χρησιμοποιώντας λέξεις και προτάσεις με στόχο την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος. Απαιτείται λοιπόν σκέψη, αντίληψη, μνήμη, προσοχή, γνώση φωνολογικών και γραμματικών κανόνων, δεξιότητες λεπτής κινητικότητας καθώς και οπτικοχωρικές δεξιότητες. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι

πρόκειται για μια σύνθετη γνωστική διεργασία (Καραγιαννάκη & Μαυροθαλασσίτη, 2015).

## **8.4 ΓΡΑΜΜΑ & ΓΡΑΦΗΜΑ**

Γράφημα είναι το σύνολο των γραμμάτων (ένα η περισσότερα) που αντιστοιχούν σε ένα φώνημα. Ο λόγος που χρησιμοποιούμε τον συγκεκριμένο όρο είναι ότι τα μεμονωμένα γράμματα δεν απεικονίζονται πάντα άμεσα σε μεμονωμένα φωνήματα π.χ. Το δίψηφο «μπ» απεικονίζει το φώνημα /b/. Έτσι το «μπ» είναι το γράφημα που αποτελείται από τα γράμματα «μ» + «π». Πολλές φορές το φώνημα που αντιστοιχεί σε κάποιο γράφημα εξαρτάται από το πλαίσιο αναφοράς του. Για παράδειγμα, το γράφημα «υ» απεικονίζει τα φώνημα /v/ ή /f/ μετά από το γράμμα α, ανάλογα με το γράμμα που ακολουθεί (αυτή, αυγή), ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να απεικονίζει το φώνημα /i/ (λυτή) ή να συμμετέχει σε ομάδες που απεικονίζουν άλλα φωνήματα (ουλή, στάχια, γυάλα κ.ά.). Δεν είναι λοιπόν ακριβές να αναφερόμαστε σε αντιστοιχία γραμμάτων με φωνήματα. Αντί γι' αυτό μιλάμε για αντιστοιχία γραφημάτων με φωνήματα (Πρωτόπαπας, 2008).

## **8.5 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Η διαδικασία της γραφής περιλαμβάνει (Μπέσσας, 2019):

α. την φωνημική ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό της διαδοχής των λεκτικών ήχων μιας λέξης και την γενικευμένη εικόνα του φωνήματος (αποσαφήνιση των λεκτικών ήχων).

β. την αντιστοίχιση φωνημάτων με τα αντίστοιχα γραφήματα

γ. την κωδικοποίηση των οπτικών σχημάτων

δ. τη συγγραφή μέσω κινητικών μοντέλων (οπτικοκινητικός συντονισμός)

ε. και τέλος αντιστοίχιση της γραπτής λέξης με την σημασία της (κατανόηση λέξης)

Η γραφή χωρίζεται σε τρεις μορφές, την αυθόρμητη, την υπαγόρευση και την αντιγραφή. (Μπέσσας, 2019)

Η αυθόρμητη γραφή αποτελεί μια αυθεντική γραπτή εκτύπωση των σκέψεων. Αποτελεί την τέλεια μορφή του γραπτού λόγου. Ξεκινά με την ιδέα, την πρόθεση,

περνά από την εσωτερική δόμηση του κειμένου στην φωνημική ανάλυση των λέξεων, την κατασκευή των γραφικών τους μοντέλων, τον μετασχηματισμό των μοντέλων σε κινητικά μοντέλα, τη συγγραφή και τέλος την αναγνώριση της λέξης που έχει γραφεί. Κατά την αυθόρμητη γραφή το παιδί, χρησιμοποιεί όλες του τις γλωσσικές γνώσεις όπως σημασιολογικές, γραμματικές (σύνταξη, μορφολογία), φωνολογικές και πραγματολογικές (Μπέσσας, 2019).

Στην κατά υπαγόρευση γραφή, η παραγωγή του λόγου δεν πραγματοποιείται από το παιδί που γράφει αλλά από αυτόν που υπαγορεύει. Το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι έτοιμα, προφέρονται από το άλλο άτομο και το παιδί που γράφει αποκωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτό. Ξεκινά με την ακουστική αντίληψη της λέξης, περνά στη συγκράτηση της στην ακουστική μνήμη, ακολουθεί η φωνημική ανάλυση, η κατασκευή του γραφικού μοντέλου της λέξης και ο μετασχηματισμός του γραφικού μοντέλου σε κινητικό μοντέλο. Ακολουθεί η συγγραφή και τέλος η κατανόηση της λέξης που έχει γραφτεί μέσω φωναχτής ή σιωπηρής ανάγνωσης (Μπέσσας, 2019).

Κατά την αντιγραφή, αρχικά πραγματοποιείται οπτική αντίληψη της λέξης, απομνημονεύεται στην οπτική μνήμη, μετασχηματίζεται σε κινητική πραγμάτωση (γράψιμο) και τέλος συγκρίνεται με το πρότυπο (Μπέσσας, 2019).

Οι ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή γραφή είναι:

- Η ακουστική αντίληψη / διάκριση των φωνημάτων
- Η οπτική αντίληψη / διάκριση των φωνημάτων
- Η ικανότητα διάκρισης ρυθμού, μελωδίας
- Μνήμη (Μακροπρόθεσμη, βραχύχρονη, ακουστική, οπτική)
- Η ικανότητα σειροθέτησης
- Αντίληψη του «όλου» και του «μερικού»
- Οπτικοκινητικός συντονισμός
- Ικανότητα προσανατολισμού / κατεύθυνσης

(Μπαστέα, 2011)

## **8.6 Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**

Η ανάγνωση και η γραφή ανήκουν στον γραπτό λόγο. Πρόκειται για δύο διαστάσεις οι οποίες είναι έως κάποιον βαθμό ανεξάρτητες η μία από την άλλη,

ενώ ταυτόχρονα είναι αλληλένδετες. Η ανάγνωση, βασιζόμενη στον προφορικό λόγο που έχει αναπτυχθεί, προηγείται της γραφής. Η γραφή αναπτύσσεται βασιζόμενη σε αυτές τις αναπτυσσόμενες ικανότητες, δηλαδή του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης (Οικονομίδου, 2008).

Ο Frith (1992) διέκρινε τρεις φάσεις ανάπτυξης της ανάγνωσης και της γραφής: την λογογραφική, την αλφαβητική και την ορθογραφική φάση. Πριν το παιδί μάθει να διαβάζει και να γράφει, έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει οπτικά κάποια λεκτικά σύνολα λόγω κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους στην μορφολογία τους. Μπορούν δηλαδή να αποδώσουν τα ονόματα γραπτών επιγραφών, σημάτων, προϊόντων ακόμη και εάν αυτά είναι γραμμένα σε ξένη γλώσσα (π.χ. το σήμα – όνομα των Coca-Cola). Αυτό είναι το πρώτο στάδιο της απόκτησης της ανάγνωσης και στηρίζεται στην απομνημόνευση των υπερισχυόντων μορφολογικών χαρακτηριστικών μιας λέξης. Η φάση αυτή ονομάζεται λογογραφική φάση. Έπειτα, τα παιδιά περνούν στην αλφαβητική φάση, όπου εκεί ανακαλύπτουν τη σχέση μεταξύ γραφήματος και φωνήματος και χρησιμοποιείται η φωνημογραφημική αντιστοιχία. Μετά από τη φάση αυτή, ένα παιδί μπορεί να αρχίσει να αναπτύσσει ικανοποιητικά την ικανότητα για γραφή και να αποκωδικοποιεί λέξεις που του είναι άγνωστες. Τελευταία αναπτύσσεται η ορθογραφική φάση, κατά την οποία ο μαθητής αναγνωρίζει αυτόματα κάποια μορφολογικά σύνολα και έτσι, ακόμα και όταν αυτά δεν είναι σύμφωνα με τους κανόνες της φωνημογραφημικής/γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, διαβάζονται και γράφονται με επιτυχία. (Στην ελληνική γλώσσα, αυτό παρατηρείται στα δίψηφα φωνήεντα ει, οι, αι, στους συνδυασμούς ευ, αυ, στα συμπλέγματα σμ, σγ, κ.λπ., τα οποία δε διαβάζονται όπως γράφονται.) (Οικονομίδου, 2008)

Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει τρεις θεωρίες αναφορικά με το πώς ο αναγνώστης διαβάζει μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη. Η πρώτη θεωρία ονομάστηκε «φωνημική κωδικοποίηση» ή «έμμεση λεξική πρόσβαση», η δεύτερη ονομάστηκε «γραφημική κωδικοποίηση» ή «άμεση λεξική πρόσβαση» και η τρίτη είναι η «διττή κωδικοποίηση».

Φωνημική κωδικοποίηση: Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή για την ανάγνωση μιας λέξης η οποία παρουσιάζεται οπτικά είναι απαραίτητη η μετατροπή της πρώτα σε φωνημική παράσταση. Για να επιτευχθεί αυτή η μετατροπή, ο αναγνώστης

πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες που ορίζει η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Έτσι επιτυγχάνεται η μετατροπή του γραφήματος σε φώνημα.

**Γραφημική κωδικοποίηση:** Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης ανακαλύπτει τη λεξικό-σημασιολογική παράσταση της λέξης, αφού έχει αποκωδικοποιήσει την γραφημική της παράσταση, δηλαδή έχει μετατρέψει τα γράφηματα σε φωνήματα.

**Διττή κωδικοποίηση:** Η θεωρία αυτή βασίζεται στις δυο προηγούμενες και υποστηρίζει ότι για να επιτευχθεί η ανάγνωση μιας λέξης και να εντοπιστεί η λεξικό-σημασιολογική της παράσταση θα πρέπει να αποκωδικοποιηθεί η φωνημική όσο και η γραφημική της παράσταση. Η ταχύτητα με την οποία ένας μέσος αναγνώστης διαβάζει ψευδολέξεις είναι μεγαλύτερη από την ταχύτητα με την οποία αναγνωρίζει κανονικές λέξεις. Η ανάγνωση ψευδολέξεων επιτυγχάνεται μόνο με την εφαρμογή κανόνων της φωνημικο-γραφημικής αντιστοιχίας, διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο να ανακαλέσουν από τη μνήμη. Επίσης ένας μέσος αναγνώστης διαβάζει τις ορθογραφικά ανώμαλες λέξεις με πιο αργή ταχύτητα απ' ό,τι τις κανονικές λέξεις, διότι οι λέξεις αυτές δεν τηρούν τους κανόνες της φωνημικο-γραφημικής αντιστοιχίας (π.χ. η λέξη «πεδί»). Έτσι ο αναγνώστης δυσκολεύεται τόσο την γραφοφωνημική αντιστοιχία όσο και στην λεξικοσημασιολογική αντιστοιχία της λέξης.

## **8.7 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΓΝΩΣΗ & ΓΡΑΦΗ**

Όταν το παιδί αρχίζει να εκτίθεται στον λόγο, δημιουργούνται «φωνολογικές αναπαραστάσεις». Πρόκειται για την κωδικοποίηση των φωνολογικών συνόλων που ακούγονται στην ομιλούμενη γλώσσα. Όσο πιο ακριβείς είναι οι «φωνολογικές αναπαραστάσεις», τόσο καλύτερα αναπτύσσεται και η φωνολογική ενημερότητα. Στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου το παιδί διδάσκεται τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας του. Έτσι αρχίζουν να αναπτύσσονται οι «ορθογραφικές αναπαραστάσεις» της γραπτής γλώσσας. Οι «φωνολογικές αναπαραστάσεις» αρχίζουν να συνδέονται με τις «ορθογραφικές αναπαραστάσεις», έτσι κάθε φώνημα έχει το αντίστοιχο γράφημά του. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας. Υψηλές φωνολογικές δεξιότητες

συνεπάγονται υψηλές δεξιότητες γραφοφωνημικής σύνδεσης και κατ' επέκταση υψηλές ικανότητες ανάγνωσης και γραφής (Κοντραφούρη, 2015).

Έχει διαπιστωθεί ότι μαθητές που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο με χαμηλή φωνολογική ενημερότητα έχουν λιγότερες δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή απ' ό,τι οι μαθητές που διαθέτουν υψηλές ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα είναι ένας προγνωστικός δείκτης μελλοντικής δυσκολίας στην ανάγνωση και στην γραφή (Κοντραφούρη, 2015).

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας δεν αποτελεί πάντα μια εύκολη διαδικασία για τα παιδιά. Κατά την πρώτη σχολική ηλικία, απαιτείται από το παιδί η σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο, πράγμα που δεν είναι και τόσο εύκολο. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην ηλικία των 7 χρόνων μόνο το 80% των παιδιών είναι ικανά να διακρίνουν στις λέξεις τις συλλαβές και τα φωνήματα. Τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται σε αντίστοιχες δραστηριότητες, είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Κοντραφούρη, 2015).

Ένα παιδί για να ανταπεξέρθει στις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής, πρέπει να έχει κατακτήσει τον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να έχει κατανοήσει ότι για τον σχηματισμό λέξεων χρειάζεται ένας αριθμός φωνημάτων. Έτσι είναι πλέον κατανοητή η άμεση σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και την γραφή (Κοντραφούρη, 2015).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### 9.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Παραπάνω από ένας αιώνας έχει περάσει από την πρώτη έρευνα περί δυσλεξίας. Ο πρώτος που έκανε διάγνωση των συμπτωμάτων της, ήταν ο γιατρός Morgan κατά τη μελέτη της περίπτωσης ενός αγοριού. Ο δεύτερος, κατά την προσπάθειά του να διαβάσει αδυνατούσε να αποκωδικοποιήσει τα γράμματα ενώ η όρασή του παρέμενε άθικτη. Ο όρος «δυσλεξία», χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Rudolf Berlin, έναν Γερμανό οφθαλμίατρο, ο οποίος μελέτησε μια περίπτωση λεξικής τύφλωσης προκαλούμενη από εγκεφαλικές κακώσεις (Ζακοπούλου, 2014).

Η Δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες τόσο στην κατανόηση, όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Συνέπεια της δυσλεξίας μπορεί να είναι μία απλή δυσκολία στην ανάγνωση, στην γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική (taexeiola, 2020).

Οι μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και ο όρος «δυσλεξία» αφού εμπεριέχεται στον πρώτο, αποτελούν ένα φλέγον θέμα, με διαστάσεις στους τομείς της εκπαίδευσης, της εργασίας, του οικογενειακού πλαισίου και γενικότερα όλης της κοινωνικής περιμέτρου (Αλαχιώτης, 2009).

Μια ευρύτερη σύγχυση προκαλεί η ύπαρξή τους αφού το παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, στην πλειονότητα των περιπτώσεων βρίσκεται σε ένα αδιέξοδο, αδυνατεί να συναγωνιστεί τις υψηλόβαθμες αποδόσεις των συμμαθητών του και τον ταχύρρυθμο τρόπο εκπαίδευσης, αγχώνεται, πιέζεται, απογοητεύεται με τον εαυτό του. Θα μπορούσαμε να φέρουμε στο μυαλό μας την εικόνα μια κυλιόμενης σκάλας, αυτή κινείται καθοδικά και το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθεί να την ανέβει (Αναστασίου, 1998).

## 9.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Κατά έναν περίεργο τρόπο το να ορίσει κανείς τα δυσλεξία είναι ταυτοχρόνως εφικτό και ανέφικτο. Αφενός φαντάζει εύκολο, λόγω του ότι η πλειονότητα των περισσότερων συμβαλλόμενων ομάδων συμφωνούν ότι ο ορισμός αυτός πρέπει να εμπεριέχει τις σύμφυτες και συγκεκριμένες δυσκολίες που παρουσιάζουν όσοι αντιμετωπίζουν πρόβλημα ανάγνωσης ενός κειμένου. Αφετέρου, είναι παράλληλα ανέφικτο διότι ο ερευνητικός κλάδος δεν έχει καταφέρει έως τώρα να δημιουργήσει έναν παγκοσμίως αποδεκτό ορισμό ο οποίος δεν θα περιέχει στοιχεία ασάφειας και δυσχρηστίας για να συγκεκριμενοποιηθεί. (Μαυρομάτη, 2015)

Πλήθος δυσκολιών αφορούν στον προσδιορισμό της δυσλεξίας, με κυριότερη αυτή του ότι ο όρος θεωρείται ταυτόχρονα διαφορετικός από ή συνώνυμος με άλλους όρους που αφορούν προβλήματα γραφής και ανάγνωσης. (Ζακοπούλου, 2014)

Ο ορισμός της που προτάθηκε από την Παγκόσμια Εταιρία Νευρολογίας (1968) δηλώνει ότι: «Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά τα οποία, παρά το γεγονός ότι παρακολουθούν τη συμβατική διδασκαλία της σχολικής τάξης, δεν είναι ικανά να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας που αντιστοιχούν στις νοητικές τους ικανότητες.

Η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) έδωσε το 1997 τον παρακάτω ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστατική προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό». (Αναστασίου, 1998)

Σύμφωνα με το Αγγλικό Ινστιτούτο Δυσλεξίας η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, μια οργανωτική ανικανότητα που χειροτερεύει την γραφική επιδεξιότητα, το μικρό όριο μνήμης και αντίληψης και έτσι προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Συνέπεια της δυσλεξίας μπορεί να είναι μια απλή δυσκολία στα προαναφερόμενα, μέχρι και πλήρης αναλφαβητισμός.

Ορισμός της δυσλεξίας που βασίζεται στον ορισμό του Σκωτσέζικου Φορέα Δυσλεξίας: Δυσλεξία, είναι μια κατάσταση νευροαναπτυξιακής διαφοροποίησης που προκαλεί δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής ή και ορθογραφίας. Οι δυσκολίες παραμένουν παρόλο που το άτομο έχει λάβει κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δεν συνάδουν με τις γνωστικές ικανότητες και δεν προδιαγράφουν τις επιδόσεις και σε άλλους τομείς. Ο βαθμός στον οποίο η δυσλεξία λειτουργεί σαν εμπόδιο στην μάθηση διαφέρει από άτομο σε άτομο. (Αναστασίου, 1998)

Γενικεύοντας, οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τη Δυσλεξία, και στη ΔΕΠΥ. Όσον αφορά την πρώτη, εμπεριέχονται δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και αριθμητικής, και στην δεύτερη κατηγορία, της οποίας τα αρχικά δηλώνουν «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα», υπάγονται δυσκολίες ανάλογες των όρων της διαταραχής. Συχνό είναι το φαινόμενο συνύπαρξης των δυο διαταραχών χωρίς αυτό να λαμβάνει καθολικές διαστάσεις. (Μπαστέα, 2011)

### **9.3 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η Δυσλεξία διακρίνεται σε δυο βασικούς τύπους, την Εξελικτική και την Επίκτητη, οι οποίοι αφορούν τον τρόπο «προσβολής» του ατόμου.

Αναλυτική αναφορά θα κατατεθεί για τους ορισμούς ξεκινώντας από την Εξελικτική Δυσλεξία, σύμφωνα με την οποία το παιδί είναι φορέας της από την γέννησή του. Αυτό προκύπτει λόγω κληρονομικότητας και διαπιστώνεται στο διάστημα που το παιδί μαθαίνει να διαβάσει. Η εξελικτική δυσλεξία διακρίνεται στην οπτική και την ακουστική.

Άτομα με Οπτική Δυσλεξία δυσκολεύονται να μαθαίνουν μέσω οπτικής λειτουργίας. Οι λειτουργίες που παρουσιάζουν βλάβη είναι η οπτική αντίληψη, η οπτική διάκριση και η οπτική μνήμη. Παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική αναγνώριση συμβόλων και δυσκολεύονται να διακρίνουν γράμματα, αριθμούς που έχουν οπτική ομοιότητα. Αναπόφευκτη είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Πόρποδας, 1981).

Είναι η δυσκολία μάθησης μέσω της οπτικής λειτουργίας. Πολλά προβλήματα που χαρακτηρίζουν το δυσλεκτικό άτομο, όπως η τάση να μπερδεύει λέξεις και γράμματα με σχετική ομοιότητα, οφείλονται σε αδυναμία της οπτικής μνήμης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, την κάκιστη αντιγραφή, την αργή ανάγνωση και την συνεχή επανάληψη ορθογραφικών λαθών. Σε πολλά δυσλεκτικά παιδιά παρατηρείται να κάνουν ορθογραφικά και αναγνωστικά λάθη σε λέξεις τις οποίες γνωρίζουν καλά και που σπάνια έκαναν λάθη. Τα πιο χαρακτηριστικά ορθογραφικά λάθη που γίνονται είναι τα φωνητικά όπου το δυσλεκτικό άτομο γράφει την λέξη ακριβώς όπως την ακούει. Υπάρχουν και οι σπάνιες περιπτώσεις όπου το δυσλεκτικό παιδί γράφει ολόσωστα μία άγνωστη και δύσκολη λέξη, αλλά λανθασμένα μία εύκολη και γνωστή. Πολλές φορές αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, για τον λόγο αυτό διαβάζουν αργά και συλλαβιστά (Κανδαράκης, 2004).

Ο δεύτερος τύπος, αυτός της Ακουστικής Δυσλεξίας, αφορά πρόβλημα στη διάκριση ακουστικά όμοιων ήχων. Άτομα με αυτόν τον τύπο δυσλεξίας αδυνατούν να τονίσουν διαφορές ή ομοιότητες μεταξύ δυο ήχων καθώς επίσης και να συνθέσουν ήχους σε λέξεις. Η ακουστική δυσλεξία θεωρείται πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας καθώς είναι πιο δύσκολη η αντιμετώπισή της και χαρακτηρίζεται από έλλειμμα στην ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά στο νου του, τους ξεχωριστούς ήχους της ομιλούμενης γλώσσας, να καταφέρνει να συνθέτει τους ήχους, να κατονομάζει πρόσωπα και πράγματα και να τηρεί την ακουστική ακολουθία. Άξιο τονισμού κρίνεται το γεγονός ότι άτομα με ακουστική δυσλεξία συνήθως δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην ακοή τους. Τα άτομα με ακουστική δυσλεξία δυσκολεύονται στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές, στη σύνθεση συλλαβών σε λέξεις με περιεχόμενο και στη διάκριση ακουστικών

λεπτομερειών καθώς και στην αναπαραγωγή ηχητικών συνόλων, τα οποία αποτελούν και ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

Ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζει χαμηλότερη επίδοση στη γραφή και στην ορθογραφία από ότι στην αναγνωστική του επίδοση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να αναγνωρίζει μικρές διαφορές μεταξύ των ήχων που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα. Δεν μπορεί να συνδέσει τους ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε όταν ζητήσουμε από ένα παιδί να γράψει ένα καθ' υπαγόρευση κείμενο. Τα άτομα με ακουστική δυσλεξία δεν είναι σίγουρα ότι ακούν σωστά τις λέξεις ή τις φράσεις ενός κειμένου. Έτσι αισθάνονται την ανάγκη και ζητούν επανάληψη της υπαγόρευσης συνεχώς. Ενδεικτικά ένα παιδί με ακουστική δυσλεξία χρειάζεται στην καλύτερη περίπτωση τρία με πέντε λεπτά για να γράψει καθ' υπαγόρευση μία απλή πρόταση. Η διάκριση μεταξύ αυτών των δυο τύπων δυσλεξίας (Εξελικτικής και Επίκτητης) δεν είναι εύκολη και συνήθως στα δυσλεξικά παιδιά παρατηρούνται και οι δυο τύποι (η λεγόμενη μεικτή δυσλεξία) (Στασινός, 2003).

Σε αυτή την μορφή δυσλεξίας, το παιδί δυσκολεύεται στο άκουσμα σύνθετων λέξεων, λέξεων με ομοιότητα στην αρχή και στην κατάληξη, συνδέει τις λέξεις με τις έννοιες τους, ενώ αδυνατεί στην ανάλυση των λέξεων (Κανδαράκης, 2004).

Στον δεύτερο τύπο δυσλεξίας, αυτόν της Επίκτητης, τα συμπτώματα προήλθαν εξαιτίας εγκεφαλικού τραυματισμού ή εγκεφαλικής ασθένειας ενώ στην αρχή είχαν αναπτυχθεί φυσιολογικά. Συγκεκριμένα σε αυτόν τον τύπο δυσλεξίας, οι μαθησιακές ικανότητες υπήρχαν κανονικά αλλά ελαττώθηκαν ή χάθηκαν λόγω τραυματισμού (Στασινός, 2003).

## **9.4 ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΑΛΗΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

*«Η δυσλεξία είναι ένα επαγγελματικό πεδίο μάχης.*

*Τίποτα δεν είναι περισσότερο κατάλληλο για να προκαλέσει*

*αποπληξία μεταξύ των εμπόλεμων και σύγχυση μεταξύ των θεατών.»*

W. Swan, 1985

Τα τελευταία χρόνια, λόγω κυρίως της ελλιπούς ενημέρωσης, εμφανίζεται μια σειρά από μύθους ή εύστοχα αποκαλούμενους ως «προκαταλήψεις». Η αποσαφήνιση της δυσλεξίας θεωρείται η πεμπτουσία, καθώς, αφενός η σύγχυση της αποτελεί τροχοπέδη στην θεραπευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και αφετέρου προκαλεί κοινωνική συστολή και ψυχολογικό στρες στα άτομα τα οποία είναι φορείς της (Αναστασίου, 1998).

Αμφιλεγόμενο κρίνεται το θέμα της δυσλεξίας και το ενδιαφέρον περί αυτού έχει σημαντικά αυξηθεί. Το τελευταίο δεν αφορά μόνο γονείς, εκπαιδευτικούς και επιστήμονες αλλά κατάφορα απασχολεί και τα ΜΜΕ. Η βασική πηγή γνώσεων γύρω από τη φύση της δυσλεξίας δεν εκμαιεύεται από τους επιστήμονες-επαίοντες όπως θα έπρεπε, αλλά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία βασισμένα σε ευρήματα μη έγκυρα και εμπεριστατωμένα, επηρεασμένα από σκοπιμότητες, αποπνέουν λάθος αντίληψη σχετικά με το ευαίσθητο θέμα της διαταραχής αυτής. Εκπαιδευτικοί πέφτουν στο δόλο να ενημερωθούν από τις εκάστοτε απόψεις των ΜΜΕ και όχι από τα ερευνητικά ευρήματα κάνοντας αυτό το λάθος, αν όχι «αμάρτημα» (Μπαστέα, 2011).

Οι όροι «δυσλεξία» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» συχνά συγχέονται, αν και άλλοι ειδικοί χρησιμοποιούν τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ως μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει άλλες, μαζί και η δυσλεξία (Μπαστέα, 2011).

Επειδή τα πορίσματα της δυσλεξίας διαπιστώνονται στο κατ' εξοχήν υπερτιμημένο πολιτιστικό πεδίο της γραφής, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις, όπως εκφράζονται για τη φύση, την έκφραση, τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις της, είναι συχνά αλληλοσυγκρουόμενες. Έχουν εκφραστεί απόψεις ότι η δυσλεξία οφείλεται αποκλειστικά σε γενετικά αίτια και άλλες ότι οφείλεται σε ακατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους. Ακόμη υποστηρίζεται ότι δεν μπορεί να συσχετίζεται με τη νοητική λειτουργία, ούτε με το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού (Αλαχιώτης, 2009).

Που είναι όμως πραγματικά η αλήθεια και που αυτή συσκοτίζεται;

Μόνο τεκμηριωμένα επαρκή ερευνητικά δεδομένα μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα που να καταλήγουν σε εύληπτους ορισμούς. Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε αυτό που είχε τονίσει ο Δαρβίνος για την αναζήτηση της αλήθειας:

«Πρέπει να αρχίσω με μια τακτοποιημένη ποσότητα δεδομένων και όχι με ένα αξίωμα πίσω από το οποίο νομίζω πάντα πως είναι κρυμμένο κάποιο λάθος» (Μπαστέα, 2011).

#### Πεδία Αντιπαραθέσεων

Αν προσπαθήσουμε να ομαδοποιήσουμε τα κύρια πεδία, γύρω από τα οποία δημιουργούνται λανθασμένες πεποιθήσεις θα αναφέρουμε τα εξής:

##### A) Νοημοσύνη

Υποστηρίζεται ότι δυσλεξία εμφανίζουν άτομα κανονικής ή υψηλής νοημοσύνης. Ευρήματα έχουν έρθει να αναιρέσουν την παραπάνω άποψη καθότι διαπιστώνουν ότι ο βαθμός νοημοσύνης έχει θετική συσχέτιση με την καλή αναγνωστική ικανότητα. Η πεποίθηση ότι η δυσλεξία αφορά αποκλειστικά άτομα με μέτριο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι αδιέξοδη. Ο όρος «δυσλεξία» έχει χρησιμοποιηθεί συχνά για παιδιά που εμφανίζουν ασυμβατότητα ανάμεσα στο δείκτη ευφυΐας (υψηλό ή φυσιολογικό) και την αναγνωστική τους ικανότητα (χαμηλή). Διαπιστωμένο ως σήμερα είναι το γεγονός ότι παιδιά με νοημοσύνη κάτω του μετρίου μπορούν και αυτά να παρουσιάσουν δυσλεξία. Τα δεδομένα των ερευνών είναι ικανά να στηρίξουν την άποψη ότι φαινόμενα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας μπορούν να εμφανιστούν και άρα να αναζητούνται ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης (Μπαστέα, 2011).

##### B) Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και οικογενειακό περιβάλλον

Προϋπόθεση για να θέσουμε σε διάγνωση ένα άτομο είναι η ύπαρξη τουλάχιστον μέσου μορφωτικού επιπέδου στο οικογενειακό περιβάλλον. Με βάση την ανώτερη προϋπόθεση, θα έπρεπε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη φτωχού μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικού περιβάλλοντος εμποδίζει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών τύπου δυσλεξίας. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι άγνωστος. Αν όμως δεχτούμε ότι η πρωταρχική αιτία της δυσλεξίας δεν οφείλεται στις δυσμενείς κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες ζωής, τίποτε προφανώς δεν εμποδίζει αυτές να συμβάλλουν στην επιδείνωση της εικόνας των μαθησιακών δυσκολιών, που συνιστούν την οντότητα της δυσλεξίας (Μπαστέα, 2011).

### Γ) Σχολικό περιβάλλον

Κρίσιμος στη διαδικασία της μάθησης είναι ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος. Όμως το κατάλληλο κάθε φορά πρόγραμμα διδασκαλίας ανταποκρίνεται στο μέσο όρο των ικανοτήτων των μαθητών που αποτελούν κάθε τάξη. Έχει αναφερθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες υφίστανται όταν το σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Όμως σίγουρα είναι υπερβολικό να μεταφέρουμε την ευθύνη της μη ανταπόκρισης του κάθε μαθητή στις διαδικασίες μάθησης αποκλειστικά στο σχολικό πρόγραμμα. Βέβαια, έχει βρεθεί ότι συχνές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας ή των εκπαιδευτικών επιδρούν αρνητικά στη μάθηση και δεν προδιαθέτουν τη συχνότερη εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών στους μαθητές (Μπαστέα, 2011).

Μερικές ακόμα απόψεις που αποτελούν πάρα μόνο μύθους είναι οι εξής:

1. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μειωμένη σχολική επίδοση έχουν δυσλεξία.
2. Η αριστεροχειρία προκαλεί δυσλεξία
3. Η δυσλεξία οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια
4. Όσα παιδιά συγχέουν το «Ε» με το «3» και το «Δ» με το «Θ» έχουν δυσλεξία
5. Η δυσλεξία επηρεάζει τον προφορικό λόγο των παιδιών
6. Τα δυσλεξικά παιδιά βλέπουν τα σχήματα ή τα γράμματα ανάποδα. Αν ένα παιδί έχει καθρεπτική γραφή και δεν γράφει τα γράμματα ανάποδα, τότε είναι αδύνατον να έχει δυσλεξία.
7. Τα παιδιά μεγαλώνοντας ξεπερνούν τη δυσλεξία τους.

(Διονυσόπουλος, 1997-2011)

## **9.5 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Η ικανότητα μάθησης ανήκει στις βασικές γενετικές προδιαγραφές των ανθρώπινων όντων. Απαιτεί όμως, κατάλληλο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον για να λάβει κάθε φορά την άριστη ανάπτυξή της. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι όλοι οι άνθρωποι δεν διαθέτουν τον ίδιο βαθμό μαθησιακών ικανοτήτων και



επιτευγμάτων. Εφόσον η δυνατότητα μάθησης και γνώσης αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής, επαγγελματικής και πολιτισμικής καταξίωσης είναι απαραίτητο το εκπαιδευτικό σύστημα και η σύγχρονη κοινωνία να παρέχει τις κατάλληλες μεθόδους για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Δυσλεξίας. Θα πρέπει όμως, οι τρόποι αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών να στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα. Αναγκαία προϋπόθεση κάθε εννοιολογικού προσδιορισμού είναι η λεκτική σαφήνεια και η επιστημονική ακρίβεια των χρησιμοποιούμενων όρων. Υπάρχουν όροι που προκύπτουν από ερευνητικά ευρήματα και προσεγγίζουν την ακρίβεια των μαθηματικών εννοιών και άλλοι όροι που μοιάζουν με μαγικούς καθρέπτες που ο καθένας βλέπει τον εαυτό του ή το είδωλο που αυτός επιθυμεί. Σε ποια αλήθεια κατηγορία ανήκει η έννοια της δυσλεξίας; Είναι ένα ερώτημα που δέχεται πολλαπλές απαντήσεις (Μπαστέα, 2011).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση είναι τα εξής:

1. Είναι πολύ ανήσυχο ή διασπάται η προσοχή του πολύ εύκολα
2. Δυσκολεύεται να συνυπάρξει με παιδιά της ίδιας ηλικίας
3. Δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού
4. Έντονα προβλήματα ορθογραφίας
5. Εργάζεται ασυνήθιστα αργά
6. Υπερκινητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολύ ώρα, αποσπάται εύκολα
7. Δυσκολία στο να ξεχωρίσει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, ή και τους ήχους
8. Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα
9. Δυσκολία στην γραφή
10. Φτωχή μνήμη
11. Δυσκολία στο να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα
12. Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη

13. Δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές
14. Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα
15. Ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους)
16. Συναισθηματική αστάθεια
17. Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές)
18. Δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους
19. Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό
20. Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται
21. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στο τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους
22. Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες
23. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης
24. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή
25. Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις

26. Είναι λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά
27. Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης
28. Το παιδί συχνά δεν αποτελειώνει κάτι που αρχίζει
29. Μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη
30. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις
31. Κρατάνε μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε λάθος

(Στεργίου, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον, 2009)

Η δυσλεξία ή αλλιώς διαταραχή της ανάγνωσης αποτελεί την πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως της δεξιότητας της ανάγνωσης, ενώ δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζονται και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή την ακοή (Μπαστέα, 2011).

## **9.6 Ο ρόλος της Ορθογραφίας στην Ανάγνωση και η σχέση της με την Δυσλεξία**

Το δυσλεξικό άτομο έχει κατάφωρη δυσκολία στην ανάγνωση. Αυτό δικαιολογείται εξαιτίας της σημαντικής έλλειψης στην φωτογραφική απομνημόνευση της ορθογραφικής εικόνας των λέξεων. Συνεπώς, συμπεραίνουμε βασιζόμενοι σε αυτό το δεδομένο, ορθογραφία και ανάγνωση είναι αμοιβαία ανάλογες. Έτσι, βελτίωση στην ανάγνωση επέρχεται ύστερα από βελτίωση στην ορθογραφία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσπάθεια ανάγνωσης λέξεων με λάθος ορθογραφία. Πχ αισστιαζο, πρωσσεγκησοι, ειληωκκαμινως.

Οι παραπάνω λέξεις όμως, αν ήταν γραμμένες με την αναγνωρίσιμη ορθογραφία δεν θα ήταν δύσκολο να αναγνωστούν. Δηλαδή: εστιάζω, προσέγγιση, ηλιοκαμένος.

Ο τυπικός αναγνώστης διαθέτει «Οπτικό Λεξικό» από το οποίο μπορεί αυτόματα να κάνει ανάκληση της σωστά ορθογραφημένης λέξης με συνέπεια να την διαβάσει σωστά όταν την συναντήσει σε ένα κείμενο. Η ανάγνωσή του έχει ως αποτέλεσμα να είναι ταχεία και ευχερής. Αυτά ωστόσο δεν θεωρούνται δεδομένα για έναν δυσλεξικό αναγνώστη. (Πόποροποδας, 1981)

Ο δυσλεξικός δεν μπορεί να έχει πλούσιο «Οπτικό Λεξικό». Αυτό καταρτίζεται πολύ πιο αργά και με μεγαλύτερη δυσκολία από ό,τι στα άλλα παιδιά. Έτσι, όταν κάνει ανάγνωση παρουσιάζει κομπιάσματα και λάθη, και όταν γράφει αντιμετωπίζει κάθε λέξη που δεν είναι στο "Οπτικό Λεξικό" του σαν να είναι η πρώτη φορά που την γράφει. Έτσι, γράφει τυχαία, επομένως άλλοτε σωστά και άλλοτε λανθασμένα ακόμα και λέξεις τις οποίες έχει γράψει πολλές φορές (Μαυρομάτη, 2015).

## **9.7 ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Ακούγοντας τη λέξη «δυσλεξία» παραπεμπόμαστε στις αρνητικές προεκτάσεις που φέρει αυτή η έννοια ως μια μαθησιακή δυσκολία. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ή νευρικής βλάβης ούτε προκαλείται εξαιτίας κάποιας δυσπλασίας του εγκεφάλου, των αυτιών ή των ματιών. Είναι προϊόν της σκέψης και ένας ιδιαίτερος τρόπος αντίδρασης στο αίσθημα της σύγχυσης. Η νοητική λειτουργία που την προκαλεί είναι μια φυσική ικανότητα, κάτι το ιδιαίτερο που εξυψώνει το άτομο. Όλοι οι δυσλεξικοί δεν αναπτύσσουν τα ίδια ταλέντα έχουν όμως όλοι κάποια κοινά πνευματικά χαρακτηριστικά (Davis, 1992).

Βασικές ικανότητες των μαθητών αυτών:

1. Μπορούν να χειρίζονται την ικανότητα του εγκεφάλου να δημιουργεί και να διαφοροποιεί αυτά που αντιλαμβάνεται
2. Έχουν πολύ αυξημένη συνείδηση του περιβάλλοντος τους
3. Είναι πιο περίεργοι απ' το μέσο άτομο
4. Είναι πολύ δημιουργικοί

5. Είναι εφευρετικοί
6. Σκέφτονται κυρίως με εικόνες παρά με λέξεις (Η εικονική σκέψη είναι 400 με 2000 φορές πιο γρήγορη από αυτή των ανθρώπων που σκέφτονται λεκτικά)
7. Είναι εξαιρετικά διαισθητικοί και διορατικοί
8. Σκέφτονται και αντιλαμβάνονται πολυδιάστατα (χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους)
9. Μπορούν να βιώνουν τη σκέψη ως πραγματικότητα
10. Έχουν ζωηρή φαντασία
11. Έχει έφεση στις τέχνες, την υποκριτική, τη μουσική, τον αθλητισμό, τα μηχανικά, την αφήγηση, τις πωλήσεις, τις επιχειρήσεις, την διακόσμηση, την οικοδόμηση, ή την εφαρμοσμένη μηχανική
12. Μαθαίνει καλύτερα μέσω της εμπράγματης εμπειρίας, των παρουσιάσεων, του πειραματισμού, της παρατήρησης, και των οπτικών βοηθημάτων

(Davis, 1992)

Διάσημοι δυσλεξικοί ήταν ο Άντερσεν, ο Ντα Βίντσι, ο Αϊνστάιν, ο Τσόρτσιλ, ο Ντίσνεϊ και είναι η Γούπι Γκόλντμπεργκ, ο Ταραντίνο, ο Μπ. Γέιτς κ.α. Αυτές οι ικανότητες αν δεν καταπιεστούν, ανατραπούν ή καταστραφούν από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς καταλήγουν σε δύο χαρακτηριστικά: ευφυΐα ανώτερη του φυσιολογικού και ασυνήθιστα δημιουργικά ταλέντα, όπως για τον Αϊνστάιν ήταν ή φυσική και για τον Ντίσνεϊ η τέχνη (Αναστασίου, 1998).

## **9.8 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η διάγνωση της δυσλεξίας βασίζεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ωστόσο πρέπει να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Η όραση, η ακοή και η κινητικότητα να κυμαίνονται σε φυσιολογικά επίπεδα
2. Θα πρέπει εκ των προτέρων να εξασφαλιστεί ότι δεν υπάρχουν άλλα οργανικά θέματα υγείας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την επιληψία
3. Διακυμάνσεις στα επίπεδα νοημοσύνης
4. Κατάλληλο οικογενειακό και γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον

5. Συνεπή, κανονική και πλήρη σχολική εκπαίδευση, χωρίς τη δημιουργία κενών στη μαθησιακή διαδικασία

(Διονυσόπουλος, 1997; 2011)

Συνεπώς από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα, ότι η διάγνωση της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας δεν είναι κάτι το απλό και εύκολο, πολύ περισσότερο επειδή αφορά παιδιά και απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη προσοχή και εμπειρία από τους ειδικούς.

Στην περίπτωση της δυσλεξίας αναφέρονται μια σειρά από ενδείξεις όπως είναι σύμφωνα με τους Wheeler & Watkins:

1. Ιδιαίτερη σύγχυση και προβλήματα προσανατολισμού
2. Ιδιαίτερη δυσκολία σε γραφή και ανάγνωση
3. Προβλήματα και δυσκολία με τον χειρισμό των δακτύλων
4. Προβλήματα στην οπτική αντίληψη
5. Ανωμαλίες εγκεφαλικής επικράτησης
6. Αδυναμία μνήμης
7. Αρνητικοί μητρικοί και περιγεννητικοί παράγοντες
8. Κινητικές δυσλειτουργίες και πιθανότητα γλωσσικής καθυστέρησης
9. Καθυστερημένη ανάπτυξη
10. Καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου
11. Κάποιες νευρολογικές δυσλειτουργίες
12. Οικογενειακή ή κληρονομούμενη δυσκολία

(Μπαστέα, 2011)

## **9.9 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Η δυσλεξία, μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, είναι η συχνότερη νευροσυμπεριφοριστική ανωμαλία. Το ποσοστό

εμφάνισής της ποικίλλει, ανάλογα με τις μελέτες και τα κριτήρια. Ανέρχεται από το 5% ως το 17,5% των μαθητών, με τη συχνότητα να είναι μεγαλύτερη στα αγόρια. Η δυσλεξία διακρίνεται στην επίκτητη ή την αναπτυξιακή. Στην πρώτη περίπτωση λόγω κάποιας εγκεφαλικής βλάβης, ενώ στη δεύτερη λόγω γενετικών στοιχείων. Ως όρος ετέθη το 1887, με την αιτιολογία της να παραμένει θολή για πολλές δεκαετίες καθώς οι έρευνες εστιάζονταν στον εντοπισμό εγκεφαλικών βλαβών, νευροανατομικών ευρημάτων δηλαδή, ενώ μόνο τελευταία άρχισαν να προσανατολίζονται εντατικά στο γενετικό επίπεδο (Davis, 1992).

Το 1925 επετεύχθη μια πρώιμη συνδυαστική προσέγγιση της εγκεφαλικής και γενετικής παραμέτρου, διά της προσπάθειας συσχέτισης της δυσλεξίας με την αριστεροδεξιοχειρία, η οποία έχει κληρονομική βάση. Σήμερα, οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στο γενετικό επίπεδο μέσω της μελέτης δυσλεξικών και φυσιολογικών εγκεφάλων με στόχο την ανίχνευση μικροδιαφορών μεταξύ τους. Τέτοιες εγκεφαλικές διαφορές αφορούν, λ.χ., την ελλιπή κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου όπου εδράζεται το κέντρο ελέγχου των γλωσσικών λειτουργιών, τη λέπτυνση της λευκής ουσίας του εγκεφάλου, τη μυελίνη δηλαδή των νευροαξόνων που συμβάλλει στην ταχύτητα μεταβίβασης της πληροφορίας μεταξύ των νευρώνων, την υστέρηση της μετανάστευσης των νευρώνων κατά την ανάπτυξη του φλοιού στα βαθύτερα στρώματα του νεοφλοιού ή σε λάθος περιοχή κατά την εμβρυϊκή ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη δημιουργία των νευρωνικών δικτύων (Αλαχιώτης, 2009).

Όσον αφορά τα γονίδια, να σημειωθεί πως έχουν άμεσο αντίκτυπο σε όλες τις συμπεριφορές του ατόμου, ακόμη και στις μαθησιακές δυσκολίες. Από το οικογενειακό επίπεδο αποκαλύπτεται ότι το 25%-65% των παιδιών που παρουσίασαν δυσλεξία είχαν έναν γονιό δυσλεκτικό. Ο συντελεστής κληρονομησιμότητας, από μελέτες οικογενειών, βρέθηκε να είναι 40%, δηλαδή η αιτιολογία είναι κατά 40% γενετική και οφείλεται σε γονιδιακές παραλλαγές που φέρουν τα δυσλεκτικά άτομα και δεν έχουν τα φυσιολογικά, με την περιβαλλοντική παράμετρο να είναι ισχυρή. Ο εν λόγω συντελεστής υπερβαίνει το 50% στις περιπτώσεις διδύμων δυσλεκτικών, διαφοροποιούμενος ανάλογα με την ικανότητα/ δεξιότητα που μελετάται. Π.χ. για την καλή ανάγνωση ο εν λόγω συντελεστής είναι 21%-62%, για την αναγνώριση λέξεων 45%, για την

ορθογραφική ικανότητα/ δεξιότητα, όπως και για τη φωνολογική αποκωδικοποίηση της σχέσης γράμματος- ήχου, ο συντελεστής κληρονομησιμότητας είναι επίσης υψηλός. Τα στοιχεία αυτά είναι ισχυρότερα στα μονοζυγωτικά δίδυμα σε σχέση με τα διζυγωτικά· όπως και η πιθανότητα να είναι και τα δύο δίδυμα δυσλεκτικά αν το ένα είναι δυσλεκτικό· στα μονοζυγωτικά η πιθανότητα αυτή προσεγγίζει το 68% και στα διζυγωτικά μόνο το 38%. Τέτοιες διαφορές είναι καθαρά γενετικές, αφού το περιβάλλον είναι κοινό (Αλαχιώτης, 2009).

Πρόσφατη χαρτογράφηση ολόκληρου του γονιδιώματος δυσλεκτικού κατέδειξε μια περιοχή του 6<sup>ου</sup> χρωμοσώματος της οποίας τα γονίδια KIAA0319 και DCDC2, φαίνεται να παίζουν ιδιαίτερο ρόλο για την εκδήλωση της δυσλεξίας. Πέραν των αναφερθέντων γονιδίων εμπλέκονται και άλλα· κατάσταση που υποδηλώνει ότι η δυσλεξία είναι ένας ποσοτικός χαρακτήρας, εξαρτάται δηλαδή από πολλά γονίδια, και γι' αυτό επηρεάζεται πολύ και από το περιβάλλον, όπως λ.χ. η νοημοσύνη μας, το ύψος μας κ.ά. Η κατάσταση αυτή σε σύζευξη με τον συνδυασμό των γονιδιακών παραλλαγών των προδιαθεσικών γονιδίων που φέρει κάθε δυσλεκτικό άτομο έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ποικίλων τύπων δυσλεξίας· όπως και διαφορετικού βαθμού εκδήλωσής της (Αλαχιώτης, 2009).

Συνοπτικά ως αίτια της δυσλεξίας θα μπορούσαν να αναφερθούν και τα ακόλουθα:

### 1. Γενετικά

Έρευνες έχουν δείξει ότι ανωμαλίες στο χρωμόσωμα 6, αλλά και στο χρωμόσωμα 15, συνδέονται με την αναπτυξιακή δυσλεξία. Συγκεκριμένα, ο φαινότυπος της φωνολογικής ενημερότητας χαρτογραφήθηκε στο χρωμόσωμα 6p21-p22 και η ανάγνωση λέξης στο χρωμόσωμα 15q21. Ωστόσο, η μελέτη των Northen και συνεργατών υποστηρίζει ότι το χρωμόσωμα που εμπλέκεται στη δυσλεξία είναι το 15q21 (Μπαστέα, 2011).

### 2. Ανάπτυξη εγκεφάλου

Επίσης ο Albert Galaburda (Νευρολόγος καθηγητής πανεπιστημίου Βοστώνης) (Dyslexia International & Literacy International, χ.χ.) της Ιατρικής Σχολής του Harvard υποστηρίζει ότι τα δυσλεξικά άτομα παρουσιάζουν φαινόμενα έκτοπης



ανάπτυξης του εγκεφαλικού φλοιού. Πιο συγκεκριμένα έχουν διαπιστωθεί νευρωνικές αλλαγές στο θαλαμικό πυρήνα και στον πρωτοταγή φλοιό, οι οποίες εξηγούν τα αισθητηριακά-αντιληπτικά προβλήματα των δυσλεξικών και επίσης δευτερογενώς προκαλούν αλλαγές στις ανώτερες γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες (Μπαστέα, 2011).

### 3. Έλλειψη ασυμμετρίας εγκεφαλικών ημισφαιρίων

Ενώ συνήθως υπάρχει μεγαλύτερη ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου η οποία προκαλεί εγκεφαλική ασυμμετρία, στα δυσλεξικά άτομα αυτή η ασυμμετρία δεν παρουσιάζεται (Μπαστέα, 2011).

### 4. Αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου

Μελέτες έχουν διαπιστώσει αλλαγές στο μέγεθος του εγκεφάλου π.χ. του έξω γονατώδους σώματος που συμμετέχει στην οδό που συνδέει τον αμφιβληστροειδή με τον πρωτοταγή οπτικό φλοιό και του έσω γονατώδους σώματος που συνδέει τον πρωτοταγή ακουστικό φλοιό με το εγκεφαλικό στέλεχος. Επίσης, διαπιστώθηκε από τις ίδιες μελέτες το μήκος των νευρώνων που προέρχεται από τους ανωτέρω πυρήνες είναι μικρότερο. Αυτό έχει ως συνέπεια τη μικρότερη ταχύτητα μετάδοσης ερεθισμάτων μεταξύ περιοχών που σχετίζονται με την οπτική και ακουστική λειτουργία (Μπαστέα, 2011).

### 5. Ευρήματα από μαγνητικές τομογραφίες (M.R.I)

Σημαντικά ευρήματα έχουν υπάρξει από αρκετές μελέτες που χρησιμοποίησαν μαγνητικές τομογραφίες σε ομάδες δυσλεξικών ατόμων και σε ομάδες σύγκρισης. Διαπιστώθηκε ότι μπορεί αξιόπιστα να χρησιμοποιηθεί για τη διάκριση μορφών δυσλεξίας. Ένα σημαντικό εύρημα ήταν η άτυπη μορφολογία των ελίκων εκατέρωθεν της σχισμής του Sylvius, όπως επίσης στον κροταφικό και βρεγματικό λοβό των δυο ημισφαιρίων (Μπαστέα, 2011).

### 6. Ευρήματα από τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων (P.E.T.)

Μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει την απεικονιστική μέθοδο τομογραφίας εκπομπής ποζιτρονίων έχουν δείξει ότι οι δυσλεξικοί αν και αποτυγχάνουν να ενεργοποιήσουν τις αριστερές οπίσθιες κροταφικές και πρόσθιες βρεγματικές περιοχές, ωστόσο, εμφανίζουν υπερδραστηριότητα στον δεξιό κροταφικό φλοιό. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την υπόθεση της δυσλειτουργίας των

αριστερών βρεγματο-κροταφικών περιοχών. Άλλες μελέτες συμπεραίνουν ότι η δυσλεξία πιθανόν να είναι αποτέλεσμα αποσύνδεσης των οπίσθιων και πρόσθιων γλωσσικών περιοχών, καθώς η τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων έδειξε ότι οι δυσλεξικοί ενεργοποιούσαν, κατά τη διαδικασία εξέτασης, μόνο την πρόσθια (Broca περιοχή) και την οπίσθια περιοχή γύρω από την αύλακα του Sylvius με ταυτόχρονη απουσία ενεργοποίησης της περιοχής της νήσου του Rett (Μπαστέα, 2011).

#### 7. Σακκαδικές κινήσεις

Έρευνες διαπιστώνουν τον ελλιπή οφθαλμοκινητικό έλεγχο στους δυσλεξικούς ο οποίος περιλαμβάνει αδυναμίες σταθεροποίησης των οφθαλμικών κινήσεων κατά τη διάρκεια της σταθεροποίησης και ύστερα από μια σακκαδική κίνηση. Έχει προταθεί, επιπλέον, ότι οι δυσλεξικοί εμφανίζουν ασταθείς σακκαδικές κινήσεις κατά την ανάγνωση, οι οποίες τους διαχωρίζουν ευκρινώς από τους φυσιολογικούς αναγνώστες. Η ύπαρξη μιας διαταραχής στον οφθαλμοκινητικό προγραμματισμό πιθανόν να δημιουργεί δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία. Όμως, έστω κι αν οι σακκαδικές κινήσεις εμφανίζονται σε ορισμένα άτομα με δυσλεξία το γεγονός αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί ως η γενεσιουργός αιτία της δημιουργίας δυσλεξίας αλλά κυρίως ως αποτέλεσμα της (Μπαστέα, 2011).

#### 8. Προκλητά δυναμικά

Πρόσφατες μελέτες έχουν εστιάσει στη μελέτη σχεδιασμού διαγνωστικών μετρήσεων βασισμένων στη χρήση των προκλητών δυναμικών προκειμένου να διαγνωστεί η νευροψυχολογική διάγνωση της δυσλεξίας και άλλων συναφών επίκτητων γλωσσικών διαταραχών. Η επιτυχής διάγνωση των προγραμμάτων αυτών καταδεικνύει ότι τα προκλητά δυναμικά μπορούν αξιόπιστα να διαγνώσουν τις ατομικές αναγνωστικές ικανότητες καθώς και τις ικανότητες κατανόησης του προφορικού λόγου εφόσον αυτές οι μέθοδοι μπορούν να διακρίνουν τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να διεκπεραιώσει μια εργασία, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες παραδοσιακές νευροψυχολογικές μεθόδους διάγνωσης (Μπαστέα, 2011).

## 9.10 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Στον βαθμό που φιλοδοξείται να οριστεί μια ιδιαίτερη οντότητα, όπως η δυσλεξία, απαιτείται όπως συμβαίνει στη μακραίωνη θετιστική παράδοση της ιατρικής να αναγνωρίσουμε την ύπαρξη ενός ή περισσότερων παθογνωμικών συμπτωμάτων ικανών να την προσδιορίσουν (Μαυρομάτη, 2015).

Οι Wheeler & Watkins θεωρούν ότι στη δυσλεξία εμφανίζονται 14 συμπτώματα, τα εξής:

1. Σύγχυση προσανατολισμού
2. Δυσκολία στη γραφή και την ανάγνωση
3. Προβλήματα στον χειρισμό των δαχτύλων
4. Δυσκολία στην οπτική αντίληψη
5. Ανωμαλίες εγκεφαλικής επικράτησης και πλευρίωσης
6. Αδυναμία στη χωρητικότητα της μνήμης
7. Αρνητικοί μητρικοί και περιγεννητικοί παράγοντες
8. Κινητικές δυσλειτουργίες
9. Καθυστερημένη ανάπτυξη
10. Καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου
11. Ελάχιστες νευρολογικές δυσλειτουργίες
12. Οικογενειακή ή κληρονομούμενη δυσκολία
13. Διαφορές φύλου
14. Γλωσσική καθυστέρηση

Πιο συγκεκριμένα, ειδικά αναφερόμενοι στην ηλικία του εκάστοτε παιδιού μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής συμπτώματα, τα οποία, ένα ή δύο από αυτά δεν καθιστούν δυσλεξικό ένα άτομο, αλλά η ύπαρξη πολλών εκ των αναφερόμενων (Μπαστέα, 2011).

Προσχολική Ηλικία 3-4 ετών	-Καθυστέρηση στην έναρξη ομιλίας -Μεγαλύτερη δυσκολία από την συνηθισμένη στην προφορά λέξεων -Αδυναμία ανάκλησης της σωστής λέξης για κάθε σκοπό
-------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Δυσκολία στην εκμάθηση του αλφαβήτου, των αριθμών, των χρωμάτων, των ημερών της εβδομάδας, του πώς να συλλαβίσει, του πώς να γράψει το όνομά του</li> <li>-Δυσκολία απαγγελίας ποιημάτων ή/και στην εύρεση λέξεων με ομοιοκαταληξία</li> <li>-Καθυστέρηση ανάπτυξης λεπτών κινητικών δεξιοτήτων πχ. Πως θα κρατήσει το μολύβι, πως θα κουμπώσει το φερμουάρ</li> </ul>
Νηπιαγωγείο ως 9-10 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων</li> <li>-Καθυστέρηση στην εκμάθηση σύνδεσης ήχων και γραμμάτων</li> <li>-Συγχέουν μικρές λέξεις</li> <li>-Συνεχή λάθη σε ανάγνωση και ορθογραφία</li> </ul>
Ηλικία 10-13 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ανώριμη ανάγνωση</li> <li>-Αλλαγή σειρά γραμμάτων σε μια λέξη</li> <li>-Αποφυγή φωναχτής ανάγνωσης</li> <li>-Δυσκολία στη γραφή, δυσανάγνωστη γραφή</li> <li>-Δυσκολία στην ορθογραφία, γράφουν στην ίδια σελίδα την ίδια λέξη με δυο διαφορετικούς τρόπους</li> <li>-Αδυναμία εκμάθησης πτυχών ανάγνωσης και ορθογραφίας πχ επιθήματα, ρίζες λέξεων</li> </ul>
Ηλικία 14-19 ετών	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Αργή ανάγνωση με πολλά λάθη</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Εξακολουθούν να γράφουν την ίδια λέξη με διαφορετικού τρόπους</li> <li>-Αποφεύγουν τα τεστ που απαιτούν ανάγνωση και γραφή</li> <li>-Δυσκολία στη σύνθεση περίληψης κειμένου</li> <li>-Δυσκολία στην απομνημόνευση κειμένου</li> <li>-Περιορισμένο λεξιλόγιο</li> </ul>
Ενήλικες	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Απόκρυψη προβλημάτων ανάγνωσης</li> <li>-Αποφυγή γραφής</li> <li>-Δυσκολία στον συλλαβισμό λέξεων</li> <li>-Αυξημένες ικανότητες προφορικής επικοινωνίας</li> <li>-Βασίζονται περισσότερο στη μνήμη τους και όχι στην ανάγνωση νέων πληροφοριών</li> <li>-Δυσκολία με τον προγραμματισμό και την οργάνωση</li> <li>-Συχνά εργάζονται σε μια δουλειά μη ισάξια των πνευματικών τους ικανοτήτων</li> <li>-Διαισθητικά άτομα, μπορούν να «διαβάζουν» τους άλλους ανθρώπους</li> </ul>

(ONMED.GR, 2014-2020)

### 9.11 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως θα δούμε και παρακάτω, είναι η ιδιαίτερη δυσκολία που βιώνουν τα δυσλεκτικά άτομα όταν προσπαθούν να διαβάσουν και να γράψουν. Η άποψη που επικρατεί σήμερα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα είναι ότι η δυσλεξία συνιστά μία κληρονομική διαταραχή, η οποία έχει συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο.

Σχετικά με τον τομέα της ανάγνωσης, οι απαραίτητες για την άρτια παραγωγή της δεξιότητες, είναι η αναγνωστική ακρίβεια, η ευχέρεια και η κατανόηση του γραπτού κειμένου. Ο ορισμός του BPS (*British Psychological Society*) συνδέει την ακρίβεια και την ευχέρεια ως εξής: «Η δυσλεξία ισχύει όταν η αναγνωστική ακρίβεια και ευχέρεια ή/και η ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός αυτός επικεντρώνεται στη γνώση και της γραφής και της ανάγνωσης σε επίπεδο "λέξης" και υποστηρίζει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και έντονο παρά τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης που μπορεί να δίνονται» (Ζακοπούλου, 2014).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα δυσλεξία, αρνούνται να διαβάσουν δυνατά, φέρουν απέχθεια προς την ανάγνωση και το βιβλίο. Είναι τα παιδιά τα οποία δεν θα επιλέξουν ένα βιβλίο για τις καλοκαιρινές τους διακοπές. Αυτό δεν το κάνουν επειδή δεν θέλουν να διαβάσουν, αλλά γιατί γνωρίζουν πως για τα ίδια η διαδικασία της ανάγνωσης απαιτεί πολύ κόπο και το πόρισμα δεν οδηγεί στην απόλαυση του διαβάσματος που είναι η αναγνωστική κατανόηση. Αν θα θέλαμε να δούμε ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση καλό θα ήταν να σταθούμε και στην ανάγνωση ως αποκωδικοποίηση των λέξεων αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση. Συχνά γίνεται λόγος και για την αναγνωστική αυτοεκτίμηση, που εμπεριέχει την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του παραπεμπόμενο από τις αναγνωστικές του ικανότητες. Αυτό καθορίζει την στάση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση και συνεπώς στο βιβλίο. Ένα τέτοιο παιδί με το να το εξαναγκάζουμε να διαβάσει μέσα στην τάξη, το εκθέτουμε. Το ίδιο γνωρίζει τις δυσκολίες του, ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει. Από την άλλη πλευρά οι συμμαθητές του αδυνατούν να συλλάβουν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι ούτε αδιάφορος, ούτε τεμπέλης, με αποτέλεσμα να τον στοχοποιούν (Στασινός, 2003).

Συγκεκριμένα τα προβλήματα της ανάγνωσης κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. Αντικαταστάσεις – Αντικαθιστά λέξεις οι οποίες έχουν οπτική ή ηχητική ομοιότητα
2. Προσθήσεις – Προσθέτει μικρές συνήθως λέξεις
3. Αφαιρέσεις ή Παραλείψεις λέξεων

4. Μαντέματα – Διαβάζει την πρώτη συλλαβή της λέξης και μαντεύει την συνέχεια
5. Παρατονισμοί – Γενικότερη δυσκολία στο τονικό τμήμα της γλώσσας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
6. Καθρεπτική Ανάγνωση – Ανάγνωση της λέξης ανάποδα από το τέλος προς την αρχή σαν να τη βλέπει μέσα από καθρέπτη. Πχ 3 ← → ε

Ανάγνωση ωστόσο δεν είναι μόνο το μάθημα της γλώσσας. Ας συλλογιστούμε πως θα λύσει ένας μαθητής μια μαθηματική άσκηση. Το πρόβλημα πρέπει να διαβαστεί και στην συνέχεια να κατανοηθεί για να επέλθει η επίλυση του (Παπαδοπούλου, 2017).

## **9.12 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΓΡΑΦΗ**

Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα που μαρτυρούν τη δυσλεξική φύση ενός παιδιού είναι τα εξής:

1. Τετραποδική αντί τριποδική λαβή μολυβιού
2. Δυσανάγνωστη γραφή
3. Συχνή αλλαγή γραφικού χαρακτήρα
4. Γράφει με πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς κενά ανάμεσα στις λέξεις, χωρίς σημεία στίξης, χωρίς τόνους ή χωρίς κεφαλαία γράμματα
5. Ξεκινάει να γραφεί από το μέσο της σελίδας ή παραλείπει γραμμές
6. Δεν μπορεί να αντιγράψει πλήρως και χωρίς λάθη ή παραλήψεις ένα κείμενο
7. Παρουσία σύγχυσης δεξιού-αριστερού, ελλειμματική λεπτή κινητικότητα, αδεξιότητα κινήσεων (infokids.gr, 2019)
8. Αλλοπρόσαλλη ορθογραφία
9. Ασυνέπεια γραφής της ίδιας λέξης στο κείμενο
10. Αντιμεταθέσεις γραμμάτων, συλλαβών λέξεων πχ. πότρα αντί πόρτα
11. Παραλείψεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων πχ. πόρι αντί ποτήρι

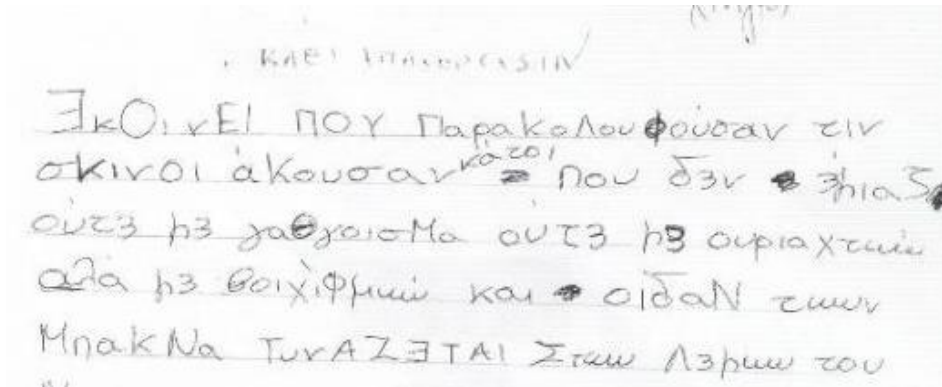
12. Προσθήκες γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων πχ. δορόμος αντί δρόμος

13. Παρατονισμοί γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων πχ. σπιτί αντί σπίτι

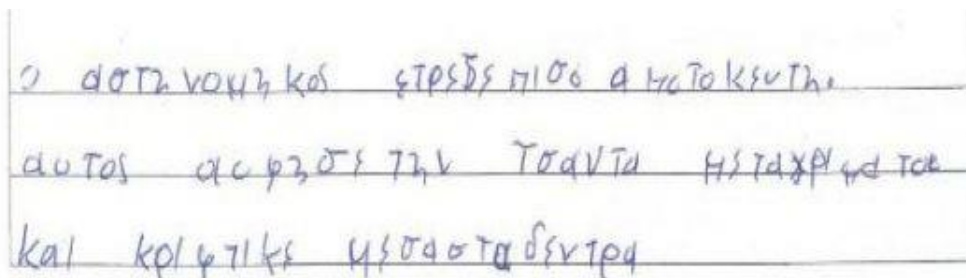
14. Καθρεπτική γραφή πχ. Ιίτνος αντί Ντίνος

(ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ, 2019)

Δείγματα δυσλεξικής γραφής:



(taexeiola, 2020)



(taexeiola, 2020)

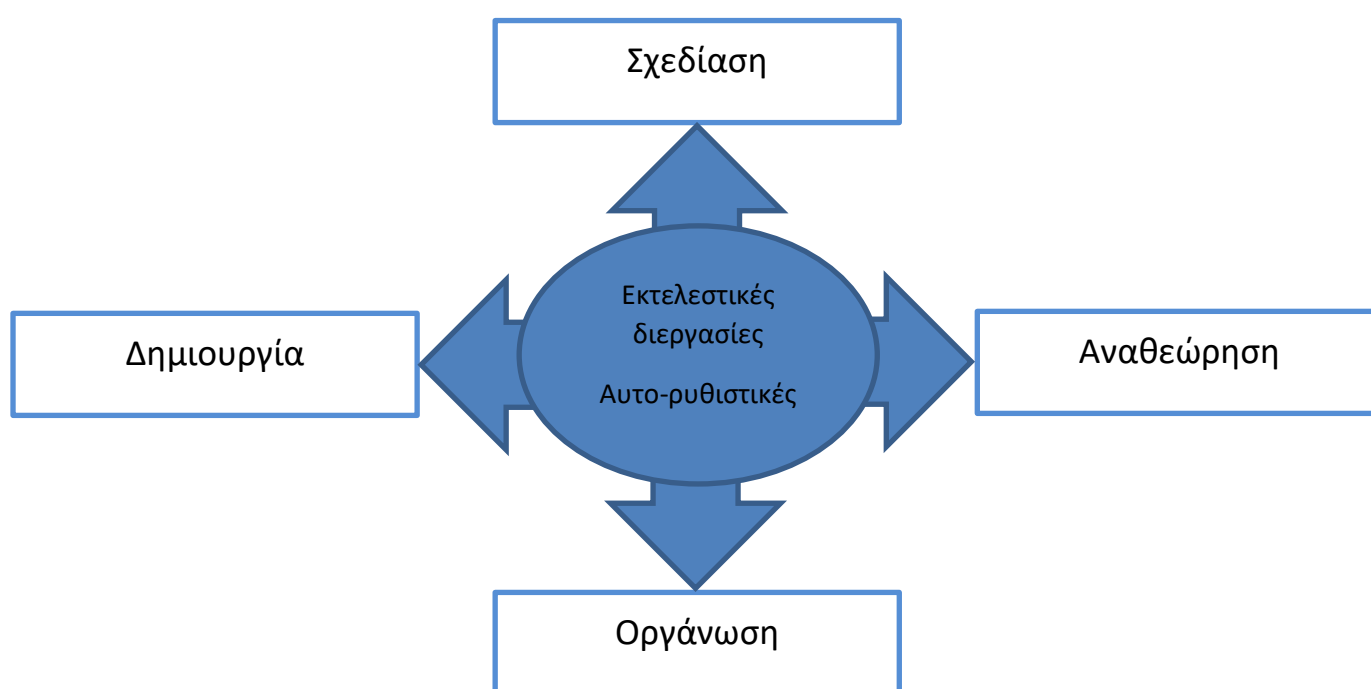
Στο παρακάτω σχήμα αναπαρίσταται ένα γνωστικό μοντέλο παραγωγής του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, στον τομέα της σχεδίασης, αναφερόμαστε στην ανάκληση εννοιών, στην ύπαρξη κάποιου προϋπάρχοντος σχεδίου. Στην οργάνωση εμπεριέχεται η δόμηση και η διάταξη του προϋπάρχοντος σχεδίου. Η οργάνωση είναι στενά συνδεδεμένη με την σχεδίαση και την παραγωγή. Εν συνεχεία, η διαδικασία παραγωγής αποτελείται από δυο λειτουργίες, α) την παραγωγή κειμένου και β) τη μεταγραφή του κειμένου. Η παραγωγή κειμένου αναφέρεται στο πως οι ιδέες που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της σχεδίασης, μετατρέπονται σε γλωσσικές παραστάσεις. Τέλος, η αναθεώρηση



αναφέρεται στη διαδικασία μετατροπής του παραγόμενου κειμένου έτσι ώστε να είναι συμβατό με το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει ο γράφωντας.

Όσον αφορά τις εκτελεστικές διεργασίες, ο ρόλος τους είναι να λειτουργούν σαν ένα κέντρο ελέγχου και διοίκησης επηρεάζοντας όλες τις πλευρές της γλώσσας, της συμπεριφοράς και των γνωστικών λειτουργιών. Ο όρος αυτό-ρύθμιση αναφέρεται σε συμπεριφορές που χρειάζονται για να καθοδηγήσουν, να ελέγξουν και να διευθύνουν τις επιδόσεις του ατόμου (Μπαστέα, 2011).

#### ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ



(Μπαστέα, 2011)

#### 9.13 Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

Πολλές έρευνες υποδηλώνουν ότι μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν έχουν συχνά φτωχές φωνολογικές ικανότητες ακόμη κι αν συγκριθούν με νεότερους μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να παραμένει άσχετα από την ηλικία δεδομένου ότι έχει αναφερθεί πως δυσλεξικοί ενήλικες είχαν χειρότερες επιδόσεις σε τεστ μέτρησης ή και διαγραφής φωνημάτων από μια λέξη σε σχέση με παιδιά ίδιου αναγνωστικού επιπέδου (Σκαναβή, 2019).

Όπως έχει αναφερθεί η ορθογραφία βασίζεται στην ικανότητα διάσπασης της λέξης σε μικρότερα τμήματα (φωνήματα), οπότε χαμηλή φωνολογική αντίληψη επηρεάζει τη σωστή ορθογραφία ίσως μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι επηρεάζει την ανάγνωση. Μακροχρόνιες έρευνες σε παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης έδειξαν ότι οι ορθογραφικές τους δεξιότητες ήταν χειρότερες από τις αναγνωστικές τους. Ωστόσο η φωνολογική τους αντίληψη φαίνεται ότι είναι αντίστοιχη (ή χειρότερη) με αυτήν παιδιών του ίδιου ορθογραφικού επιπέδου. Τα παρόμοια ορθογραφικά λάθη που κάνουν παιδιά με δυσλεκτική δυσγραφία και οι τυπικοί ορθογράφοι του ίδιου (ορθογραφικού) επιπέδου υποδηλώνουν ότι οι ορθογραφικές τους ικανότητες αναπτύσσονται με αντίστοιχο τρόπο με τα νεότερα τυπικά παιδιά (της ομάδας ελέγχου).

Αν και τα παιδιά με δυσλεξία αργούν να αναπτύξουν τις φωνολογικές τους δεξιότητες, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν παρόμοια γλωσσολογικά προβλήματα αυτά που συναντούν και οι νεότεροι κανονικοί μαθητές. Έτσι, χρησιμοποιούν αντίστοιχες στρατηγικές βασισμένες στον ήχο μιας λέξης όταν προσπαθούν να τις γράψουν με αποτέλεσμα οι μαθητές με δυσλεκτική δυσγραφία να κάνουν παρόμοια ορθογραφικά λάθη με αυτά των νεότερων μαθητών. Παρά τις ομοιότητες αυτές ο χρόνος και η προσπάθεια που αφιερώνεται από δυσλεκτικούς μαθητές για την κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας είναι πολύ μεγαλύτερος από το χρόνο που αφιερώνουν άλλοι μαθητές. Μια πιθανή εξήγηση για το γεγονός αυτό είναι ότι οι φωνολογικές και ορθογραφικές τους δεξιότητες δεν υποστηρίζουν η μία την άλλη στον ίδιο βαθμό που γίνονται σε κανονικούς μαθητές. Πράγματι όπως αναφέρθηκε, η φωνολογική τους αντίληψη είναι σχετικά ασθενής σε σχέση με τις ορθογραφικές τους δεξιότητες οι οποίες συμβαδίζουν με το μορφωτικό τους επίπεδο (αλλά όχι και με την ηλικία τους). Αυτή η έλλειψη αντιστοιχίας εμποδίζει την πρόοδο του μαθητή τόσο στην ανάγνωση όσο και στην γραφή. Θεωρητικές μελέτες προτείνουν ότι φωνολογική και ορθογραφική γνώση δεν υπάρχουν η μία ανεξάρτητα από την άλλη, αλλά και οι δυο μαζί συνδυάζονται για την αναπαράσταση μιας λέξης. Επιπλέον δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη της μιας εάν η ανάπτυξη της άλλης παρουσιάζει προβλήματα. Επομένως η έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στη φωνολογική και ορθογραφική

δεξιότητα υπονοεί ότι η σύνδεση μεταξύ τους στα δυσλεξικά παιδιά είναι ασθενής (Μπαστέα, 2011).

#### **9.14 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ**

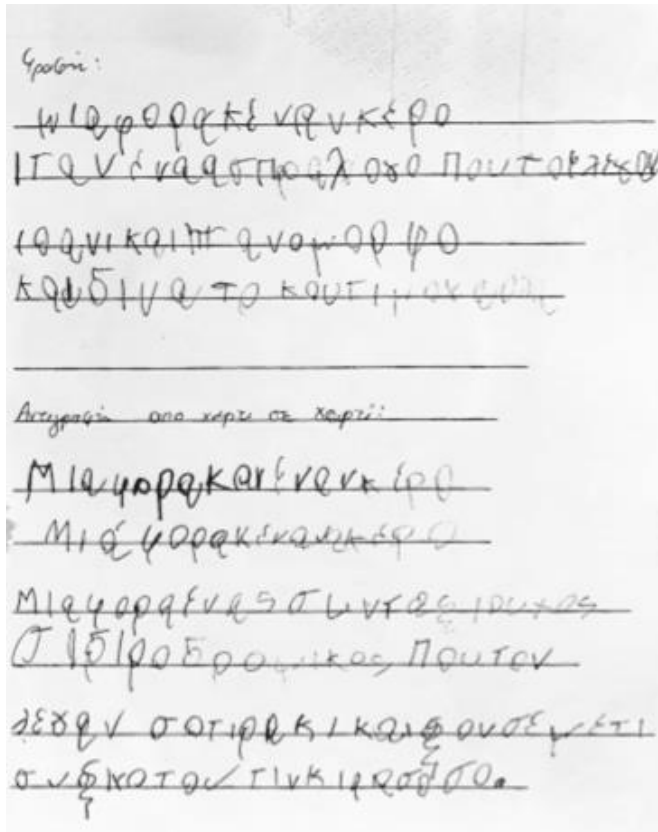
Σε αυτό το σημείο αξίζει να αποσαφηνιστεί ο όρος «Ορθογραφία». Η Ορθογραφία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και αναφέρεται στον ορθό τρόπο γραφής των λέξεων σχετικά με τους φωνολογικούς και μορφοσυντακτικούς κανόνες του γλωσσικού κώδικα κάθε γλώσσας (Πόπορποδας, 1981).

Όταν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο και τα σύμβολα, ξεκινά η διαδικασία σύνθεσης του «οπτικού λεξικού» Οι λέξεις κωδικοποιούνται στη μνήμη και δημιουργούν το οπτικό λεξικό (Μαυρομάτη, 2015).

Ένας δυσλεξικός μαθητής στο σχολικό του ταξίδι, αποκτά τη δεξιότητα σωστής κωδικοποίησης της ορθογραφίας ορισμένου αριθμού λέξεων στη μνήμη πολύ αργότερα συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές και ο αριθμός αυτός παραμένει πάντοτε μικρότερος. Πρέπει να τονιστεί ότι για τα παιδιά με δυσλεξία η στρατηγική της γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης δεν οδηγεί στη μείωση των ορθογραφικών λαθών καθώς οι φθόγγοι ε,ι,ο μπορούν να απεικονιστούν στο μυαλό των δυσλεξικών με περισσότερα από ένα σύμβολα.

Συμπεραίνουμε πως εάν ένας δυσλεξικός μαθητής κληθεί να γράψει μια λέξη η οποία δεν ανήκει στο οπτικό του λεξικό, οι πιθανότητες να τη γράψει άρτια γραμμένη είναι απειροελάχιστες. Ακόμη όμως και να υπάρχει στο οπτικό του λεξικό υπάρχει δυσκολία ανάκλησης (Εξέλιξη, 2017).

Κατά την αντιγραφή λέξεων / προτάσεων ή κειμένου έχουμε αποκωδικοποίηση των γραφομένων και ανακωδικοποίηση. Το άτομο κατά την γραφή προσλαμβάνει τα γραφημικά σύμβολα, τα αναγνωρίζει, ανακαλεί τα αντίστοιχα φωνημικά πρότυπα, τα αρθρώνει εσωτερικά, τα σημαντικά περιεχόμενα των συμβόλων ενεργοποιούν τα φωνημικά πρότυπα, τα οποία ενεργοποιούν τα αντίστοιχα γραφοκινητικά πρότυπα και τέλος επιχειρείται η καταγραφή τους (Εξέλιξη, 2017).



(taexeiola, 2020)

Η αντιγραφή δεν είναι μόνο οπτική αναγνώριση και απλή αναπαραγωγή των γραφημάτων αλλά είναι απαραίτητο για να γίνεται σωστά, να υπάρχει και σημασιολογική αναγνώριση. Σημαντικό ρόλο κατέχει η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής (Εξέλιξη, 2017).

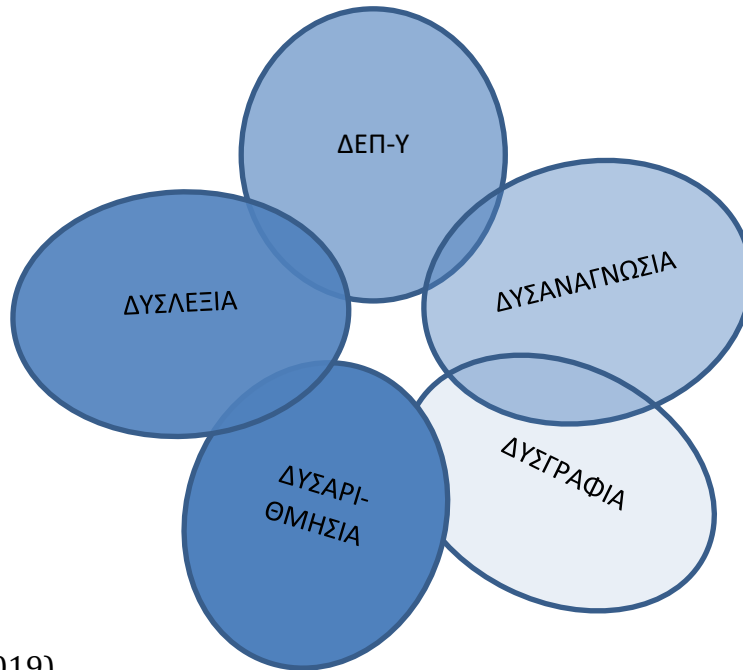
### 9.15 ΔΙΑΣΠΑΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) πολύ συχνά συνυπάρχει με την δυσλεξία.



(Σκαναβή, 2019)

Όπως εύστοχα αναπαρίσταται στο διάγραμμα, οι δυσκολίες διατήρησης της προσοχής συναντώνται καθ' όλη την έκταση του ευρέως φάσματος των μαθησιακών δυσκολιών, συνεπώς και της δυσλεξίας.



(Σκαναβή, 2019)

Από το παραπάνω σχήμα απορρέει εύλογα το συμπέρασμα της αμφίδρομης και αλληλένδετης σχέσης των όρων. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων συνυπάρχουν η δυσλεξία, με την δυσαναγνωσία, την δυσαριθμησία, τη δυσγραφία και τη ΔΕΠ-Υ.

Ωστόσο, πολλές φορές η συμπεριφορά ενός δυσλεξικού παιδιού μπορεί να μας παραπλανήσει και αυτό συμβαίνει γιατί λόγω της δυσκολίας του στα γλωσσικά μαθήματα χάνει το ενδιαφέρον του για το μάθημα μέσα στην σχολική τάξη ή και στην μελέτη στο σπίτι, παραιτείται, η προσοχή του αποσπάται και αρχίζει να ασχολείται με άλλα πράγματα δίνοντας έτσι μια ψευδή εικόνα (Στασινός, 2003).

## 9.16 ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Ο L. Kosc σημειώνει: «Είναι προφανές ότι οι ποικίλοι συνδυασμοί της συμπτωματολογίας της αναπτυξιακής δυσαριθμησίας, μπορεί να συμβαίνουν κυρίως σε συνδυασμό με τα συμπτώματα και άλλων μειωμένων συμβολικών εγκεφαλικών λειτουργιών, ειδικά με δυσλεξία και δυσγραφία ή και με άλλες

διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος, εντός ενός πλαισίου ενδείξεων ελαφριάς εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, ανάλογης της μετατραυματικής δυσαριθμσίας (acalculia), που οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη».

Η Ι. Δόξα (1994) διατυπώνει την άποψη ότι η δυσλεξία είναι μια οριακή δυνατότητα στη διαπραγμάτευση του συμβολικού υλικού. Έτσι μερικά δυσλεξικά άτομα εκτός τις δυσκολίες στη γραπτή γλώσσα αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ενότητες των μαθηματικών. Περιοχές του κεντρικού νευρικού συστήματος που χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση και την ορθογραφία, χρησιμοποιούνται επίσης για τη μάθηση και άλλου συμβολικού υλικού όπως οι αριθμοί, οι αριθμητικές πράξεις, οι μαθηματικοί τύποι, οι γραφικές παραστάσεις, τα σχήματα κ.α (Μπαστέα, 2011).

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό δυσλεξικών μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στα μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στα απλές αριθμητικές πράξεις και κυρίως στην προπαίδεια, στους αλγόριθμους των πράξεων, στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων και σε προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, όπως η αξία θέσης των ψηφίων και η γραφή και ανάγνωση αριθμών. Όλες οι σχετικές εκτιμήσεις συγκλίνουν στο ότι το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό (60-70 %). Υπάρχει και η άποψη ότι η δυσαριθμσία δεν αποτελεί διακριτή και αυτόνομη οντότητα στον χώρο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θεωρώντας υπερβολική τη χρήση του όρου δυσαριθμσία και ισχυριζόμενοι ότι οι μαθηματικές δυσκολίες μπορούν να συμπεριληφθούν υπό τον όρο «δυσλεξία». Εντούτοις υπάρχουν δυσλεξικοί μαθητές που δεν έχουν δυσαριθμσία και μαθητές με δυσαριθμσία που δεν πάσχουν από δυσλεξία ή άλλου είδους γλωσσικές δυσκολίες. Γι' αυτό πρέπει να γίνονται και οι δύο διαγνώσεις στην οποιαδήποτε περίπτωση προκειμένου για την καταλληλότερη διδακτική παρέμβαση (Μπαστέα, 2011).

Τι δυσκολεύει συνήθως ένα δυσλεξικό μαθητή στα μαθηματικά:

1. Διαβάζει λάθος τις οδηγίες της άσκησης ή του προβλήματος, οπότε η λύση είναι ανέφικτη
2. Διαβάζει και γράφει ανάποδα τους αριθμούς . π.χ. 24 αντί 42, 6 αντί 9, ε αντί 3, 7 αντί 1

3. Λανθασμένη ανάγνωση των συμβόλων π.χ. + αντί χ, + αντί –
4. Δυσκολίες στο μέτρημα και στην προπαίδεια – αυτό μπορεί να οφείλεται σε γενικότερες δυσκολίες στην έννοια της διαδοχής
5. Η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν βοηθά καθόλου στην επίλυση πράξεων με το μυαλό. Συνηθισμένο φαινόμενο οι μαθητές με δυσλεξία να χρησιμοποιούν τα δάχτυλα για να εκτελέσουν αριθμητικές πράξεις, ακόμα και σε μεγάλη ηλικία
6. Για να λυθεί ένα μαθηματικό πρόβλημα χρειάζεται η ικανότητα της παράπλευρης σκέψης- κάτι που συχνά λείπει από τον δυσλεξικό μαθητή
7. Η κακή αντίληψη του χώρου προκαλεί δυσκολίες στη γεωμετρία και τριγωνομετρία
8. Η κακή αντίληψη του χρόνου προκαλεί δυσκολία στην εκμάθηση της ώρας
9. Δεν μπορούν να εξηγήσουν τον τρόπο λύσης που βρίσκουν

(Ipraidia, 2015)

### **9.17 ΛΟΙΠΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

Άλλα συμπτώματα σχετικά με την όραση, ακοή, ομιλία, κινητικές δεξιότητες, μαθηματικά, χρόνο, μνήμη, συμπεριφορά, υγεία, ανάπτυξη και προσωπικότητα των δυσλεξικών είναι:

1. Το άτομο ακούει λάθος ήχους ή τους ακούει πιο σιγανούς, πιο δυνατούς, μακρύτερους ή κοντινότερους από ό,τι είναι στην πραγματικότητα
2. Φαινομενικά δεν ακούει ή δεν προσέχει αυτά που λέγονται
3. Δυσκολία στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών
4. Υπερβολική ονειροπόληση
5. Παραπονιέται για ζαλάδα, πονοκέφαλους ή πόνους στο στομάχι κατά την ανάγνωση
6. Παραπονιέται ότι έχει το αίσθημα ή ότι βλέπει ανύπαρκτη κίνηση καθώς διαβάζει, γράφει, ή αντιγράφει
7. Φαίνεται να έχει δυσκολία με την όραση, παρόλο που οι οφθαλμολογικές εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα
8. Έχει οξεία όραση και είναι πολύ παρατηρητικό άτομο ή μπορεί να του λείπει η αντίληψη βάθους και περιφερειακή όραση

9. Έχει πολύ καλή ακοή, ακούει πράγματα που δεν έχουν ειπωθεί ή που δεν είναι εμφανή σε άλλους. Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από τους ήχους
10. Δυσκολία στο να μετατρέπει τις σκέψεις του σε λέξεις. Μιλά με απότομες-κοφτές φράσεις. Αφήνει τις προτάσεις του ανολοκλήρωτες. Όταν βρίσκεται κάτω από συνθήκες πίεσης τραυλίζει. Δεν προφέρει σωστά μεγάλες λέξεις ή μεταθέτει τις φράσεις, τις λέξεις, και τις συλλαβές κατά την ομιλία
11. Αδέξιος, ασυντόνιστος, όχι καλός στα αθλήματα με μπάλες ή τα ομαδικά αθλήματα. Δυσκολίες όσον αφορά τις λεπτές ή και τις μεγάλες κινήσεις
12. Όσον αφορά την διεξαγωγή των μαθηματικών εξαρτιέται από το να μετράει με τα δάχτυλα και από άλλα κολπάκια που επινοεί. Γνωρίζει τις απαντήσεις των προβλημάτων αλλά δεν μπορεί να τις αποδείξει στο χαρτί
13. Μπορεί να μετράει αλλά έχει δυσκολία στο να μετράει αντικείμενα ή τις χρηματικές συναλλαγές
14. Μπορεί να κάνει αριθμητικές πράξεις αλλά αποτυγχάνει στην επίλυση προβλημάτων. Δεν μπορεί να κατανοήσει την άλγεβρα ή τα ανώτερα μαθηματικά
15. Εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη όσον αφορά εμπειρίες, τοποθεσίες και πρόσωπα
16. Γράμματα και αριθμοί φαίνονται να κινούνται, να διογκώνονται, να συρρικνώνονται ή να εξαφανίζονται
17. Φτωχή μνήμη όσον αφορά τις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί
18. Σκέφτεται πρώτιστα με τις εικόνες και το συναίσθημα, όχι με ήχους ή λέξεις (λίγος εσωτερικός διάλογος)
19. Εξαιρετικά ανοργάνωτος ή καταναγκαστικά τακτικός
20. Μπορεί να είναι ο κλόουν της τάξης, ταραχοποιός, ή υπερβολικά ήσυχος
21. Εμφάνισε κατ'ασυνήθιστο τρόπο πρώιμη ή αργή ανάπτυξη (ομιλία, μπουσούλημα, περπάτημα, δέσιμο των παπουτσιών)
22. Επιρρεπείς σε μολύνσεις αυτιών, ευαισθησία σε κάποιες τροφές, τα συντηρητικά, και τα χημικά προϊόντα
23. Μπορεί να κοιμάται πάρα πολύ βαθιά ή πάρα πολύ ελαφριά
24. Ασυνήθιστα υψηλή ή χαμηλή αντοχή στον πόνο



25. Ισχυρό αίσθημα της δικαιοσύνης συναισθηματικά ευαίσθητος, προσπαθεί για την τελειότητα

26. Τα λάθη και τα συμπτώματα αυξάνονται εντυπωσιακά με τη σύγχυση, τη χρονική πίεση, τη συναισθηματική πίεση, ή την κακή υγεία

(Στεργίου, 2009)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10**

### **10.1 Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες της φωνολογικής ενημερότητας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά. Άραγε, όμως, ποιο είναι το αιτιολογικό υπόβαθρο που συσχετίζει τη φωνολογική ενημερότητα με τη δυσλεξία; (Οικονομίδου, 2008)

Η φωνολογική ενημερότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία της μνήμης εργασίας, το μικρότερο είδος μνήμης που αποθηκεύει προσωρινά (για μερικά λεπτά ή δευτερόλεπτα) ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η μνήμη εργασίας αποτελείται από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα και άλλα τρία υποσυστήματα: το φωνολογικό σύστημα, για την συγκράτηση ακουστικών ερεθισμάτων, το οπτικοχωρικό σύστημα, για τη συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων και το σύστημα επεισοδιακής μνήμης, ένα είδος μνήμης που αποθηκεύει πληροφορίες για μερικά λεπτά ή μέρες (βραχύχρονη μνήμη) ή για μήνες ή χρόνια (μακρόχρονη μνήμη). Σκοπός του συστήματος επεισοδιακής μνήμης είναι η συγκράτηση πληροφοριών από το φωνολογικό και το οπτικοχωρικό σύστημα και η ανάκληση αυτών των πληροφοριών από τη βραχύχρονη επεισοδιακή μνήμη, εξυπηρετώντας έτσι το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα στην επεξεργασία των πληροφοριών. Τα τρία αυτά υποσυστήματα ελέγχονται από το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα (Κοντραφούρη, 2015).

Ο ρόλος του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος είναι να ρυθμίζει τα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας των ερεθισμάτων και να προτείνει στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν στην επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών (Κοντραφούρη, 2015).

Η μνήμη εργασίας και συγκεκριμένα το φωνολογικό σύστημα σε συνεργασία με το σύστημα της επεισοδιακής μνήμης παίζει σημαντικό ρόλο στην αποθήκευση των φωνημάτων για τις διάφορες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. διαχωρισμό λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, φωνολογική σύντμηση και κατάτμηση κ.λπ.) και κατ' επέκταση

για τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής. Για πιο σύνθετες λειτουργίες, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, συμβάλλει ενεργά και το οπτικοχωρικό σύστημα για οπτική και χωρική αντίληψη των γραμμάτων (Κοντραφούρη, 2015).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η μη ομαλή λειτουργία της μνήμης εργασίας οδηγεί αναπόφευκτα σε ελλιπή ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ελλειμματική μνήμη εργασίας. Σε δοκιμασίες που απαιτούν άμεση επανάληψη αριθμών και λέξεων (λειτουργία της μνήμης εργασίας), τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου (Jeffries & Everatt, 2004).

Επίσης από μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν αργή επεξεργασία των φωνολογικών ερεθισμάτων. Η αδυναμία ενός παιδιού με δυσλεξία να επεξεργαστεί τα φωνολογικά ερεθίσματα μέσα σε φυσιολογικά χρονικά όρια συνεπάγεται επιβραδυνόμενη επεξεργασία της φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι, η δεξιότητα ανάγνωσης και γραφής σε επίπεδο ροής επηρεάζεται από την επιβραδυνόμενη ταχύτητα επεξεργασίας φωνολογικών πληροφοριών. Ακόμη και όταν η δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας του παιδιού με δυσλεξία φθάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο, η ροή της ανάγνωσης και της γραφής υπολείπονται. Κατά την ανάγνωσή τους παρατηρούμε κόμπιασμα, παύσεις, επανάληψη λέξεων, φωνολογικά λάθη, ενώ η ταχύτητα της γραφής τους παρεκκλίνει πολύ από το φυσιολογικό (Κοντραφούρη, 2015).

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελείται και από άλλες τρεις συνιστώσες: της φωνολογικής επεξεργασίας, της φωνολογικής κωδικοποίησης στην εργαζόμενη μνήμη και της φωνολογικής κωδικοποίησης στη λεξιλογική πρόσβαση (Γουώτη, 2015). Πιο συγκεκριμένα:

Η φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στις ικανότητες διαχείρισης των φωνολογικών πληροφοριών (φωνητική δομή της προφορικής γλώσσας) για την επεξεργασία της γραπτής (ανάγνωση, γραφή) αλλά και της προφορικής (ομιλία) γλώσσας (Γουώτη, 2015).

Η φωνολογική κωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη αναφέρεται στην μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φωνητικά σύμβολα βάσει του

φωνολογικού συστήματος, με στόχο τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη) (Γουώτη, 2015).

Η φωνολογική κωδικοποίηση στη λεξικολογική πρόσβαση αναφέρεται στην μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε έναν φωνολογικό κώδικα για την οπτική αναγνώριση της λέξης (οπτική βραχυπρόθεσμη μνήμη) (Γουώτη, 2015).

Επομένως, η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο ικανό να εξηγήσει πολλές από τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία (Κοντραφούρη, 2015). Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται:

α. Χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες που απαιτούν ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (ανεπάρκεια στη φωνολογική επεξεργασία) όπως:

- δυσκολία να κατανοήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φθόγγους. Με άλλα λόγια αδυνατούν να κατανοήσουν ότι οι προτάσεις, οι λέξεις, οι συλλαβές είναι αυτόνομα και αποτελούνται από επιμέρους συστατικά.
- δυσκολία στην αναγνώριση των λεκτικών συνόλων που ομοιοκαταληκτούν ή είναι ομόηχα.
- δυσκολία στην σύντμηση και κατάτμηση συλλαβών και φωνημάτων με σκοπό την δημιουργία λέξεων.
- δυσκολία στην επεξεργασία λέξεων, δηλαδή να κάνουν προαφαιρέσεις φωνημάτων ή να αλλάζουν την σειρά τους, έτσι ώστε να σχηματίζουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις.
- δυσκολία στην αντίληψη της θέσης του κάθε φθόγγου μέσα στην λέξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να παραλείπουν, αντιμεταθέτουν, αντιστρέφουν γράμματα και συλλαβές, τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά την γραφή. Τα έντονα ορθογραφικά λάθη που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στις γραμματικές καταλήξεις σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τις αδυναμίες τους να επεξεργαστούν φωνολογικά τον λόγο. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται να αναφέρουν λεκτικά σύνολα που έχουν την ίδια κατάληξη (π.χ «-αίνω» π.χ. καταλαβαίνω) και συνήθως δίνουν κάποια τα οποία μοιάζουν ηχητικά πολύ μεταξύ τους (π.χ. παλεύω).

β. Αδυναμία στη γρήγορη, αυτοματοποιημένη κατονομασία εικόνων (οπτική βραχυπρόθεσμη μνήμη)

γ. Χαμηλό αριθμητικό μνημονικό πεδίο (ανεπάρκεια στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη)

δ. Φτωχή επανάληψη ψευδολέξεων (ανεπάρκεια στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη)

ε. Μεγάλη δυσκολία στην εκμάθηση καταλόγων και στην ανάκληση μιας ιστορίας (ανεπάρκεια στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη)

ζ. Αδυναμία σε πιο σύνθετες φωνολογικές δοκιμασίες, όπως οι γλωσσοδέτες (σύνθετα πολυσύλλαβα λεκτικά σύνολα), π.χ. Άσπρη πέτρα ξέξασπρη κι από τον ήλιο ξεξασπρότερη (ανεπάρκεια στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη).

Όλα λοιπόν τα παραπάνω δεδομένα αντανακλούν την ύπαρξη μιας ιδιαίτερα στενής σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση και στη γραφή παιδιών με δυσλεξία (Jeffries & Everatt, 2004).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ύπαρξη δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών δε συνεπάγεται απαραίτητως την εμφάνιση δυσλεξίας κατά την σχολική τους περίοδο. Με άλλα λόγια, η ελλιπής ανάπτυξη της μεταγλωσσικής αυτής δεξιότητας αποτελεί μία υποψήφια αλλά όχι αναγκαία συνθήκη για την εμφάνιση της δυσλεξίας, διότι υπάρχουν επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της (Κοντραφούρη, 2015).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παρακάτω βίντεο, αναπαρίστανται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα παιδιά με δυσλεξία, τα οποία είναι διαφορετικά το ένα από το άλλο και όχι πανομοιότυπα μεταξύ τους. Παιδιά με δυσλεξία με το πέρασ της ζωής τους, έχουν αναδειχθεί σε σπουδαίους καλλιτέχνες, επιστήμονες, αρχιτέκτονες, μάγεις. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ως μήνυμα, την προτροπή αντιμετώπισης των ατόμων με δυσλεξία με διαφορετικό τρόπο, αφού αυτοί έχουν συνεισφέρει στη βελτίωση του κόσμου. «Dyslexic people have changed the world. See dyslexia differently».

BINTEO:

<https://www.youtube.com/watch?v=11r7CFIK2sc>

Στο παρακάτω βίντεο περιγράφεται εύστοχα με παιδική αναπαράσταση η σχολική ζωή ενός μαθητή με δυσλεξία. Οι μαθητές αυτοί δεν είναι οκνηροί, νωθροί ή φυγόπονοι, δεν αποφεύγουν την μελέτη λόγω τεμπελιάς αλλά λόγω αδυναμίας. Δεν οφείλεται το νοητικό τους επίπεδο, που συχνά οι συμμαθητές τους αυτό έχουν ως άποψη γι'αυτούς, δηλαδή τους θεωρούν κουτούς, αλλά η διαταραχή τους.

BINTEO:

<https://www.youtube.com/watch?v=nCMISd9eunI>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11**

### **11.1 ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που σχετίζεται με τον γραπτό λόγο. Πρόκειται για μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, παρά την επαρκή εκπαίδευση, τη φυσιολογική νοημοσύνη, την απουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων και τις επαρκείς κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Επομένως ένα παιδί με δυσλεξία είναι ένα παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς αισθητηριακά και ψυχιατρικά προβλήματα, το οποίο υπό φυσιολογικές συνθήκες εκπαίδευσης αδυνατεί να κατακτήσει τον γραπτό λόγο (Κοντραφούρη, 2015).

Η διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής καθίσταται εφικτή μετά την εκμάθηση του αλφάβητου και της αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος, η οποία στα περισσότερα παιδιά επιτυγχάνεται κατά την φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, δηλαδή στην πρώτη σχολική ηλικία. Άρα σε μικρότερη ηλικία δεν μπορούμε να μιλάμε για δυσλεξία (Κοντραφούρη, 2015).

Εντούτοις, η πρόβλεψη ότι κάποια παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε κίνδυνο να παρουσιάσουν δυσλεξία, όταν έρθει η ώρα να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να γίνει βασιζόμενη στην αξιολόγηση κάποιων γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Την εξέχουσα θέση μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων κατέχει η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να αναλύει την ομιλία στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική ενημερότητα. Επομένως τα παιδιά αυτά, για να μπορέσουν να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, χρειάζονται μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία να ενισχύει κατά κύριο λόγο την φωνολογικής τους ενημερότητα (Κοντραφούρη, 2015).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2009). *Γενετική Δυσλεξία*. ΤΟ ΒΗΜΑ .
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία Θεωρία και Έρευνα Όψεις Πρακτικής*. Ατραπός.
- ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ. (2019). ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ. Ανάκτηση από Δυσλεξία :  
<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1>
- ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ. (2020). *Ομοιοκαταληξία*. Ανάκτηση στις 25.3.2020 από  
<https://el.wikipedia.org/wiki/Ομοιοκαταληξία>
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανού.
- Γουώτη, Ε. (2015). *Ταξιδεύοντας με το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Λεξίτυπον.
- Διονυσόπουλος, Α. (1997;2011). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Τι είναι Δυσλεξία, Συμπτώματα, Διάγνωση, Αντιμετώπιση, Μύθοι*. Ανάκτηση από  
[http://www.fa3.gr/eidiki\\_agogi/5-math-dysk-dylexia-nythoi.htm](http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/5-math-dysk-dylexia-nythoi.htm)
- Εξέλιξη. (2017). *Δυσλεξικοί μαθητές και ορθογραφία* . Ανάκτηση από  
<https://kentroexelixi.gr/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CF%81%CE%B8%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/>
- Ευρυμάθεια. *Δυσλεξία και άλλες διαταραχές*. Ανάκτηση από  
<http://www.evrymathia.com.gr/dislexia/Δυσλεξία-και-άλλες-διαταραχές>
- Ζακοπούλου, Β. (2014). *Δυσλεξία - Νέες προσεγγίσεις, νέες προοπτικές*. GOTSIS .
- Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση- Γραφή, Ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Κέντρο ψυχογλωσσολογικών Μελετών, Αθήνα.



- Κανδαράκης. (2004). *Η Δυσλεξία θεωρητική προσέγγιση και παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντραφούρη, Α. (2015). *Αξιολόγηση φωνολογικής ενημερότητας με τη χρήση Η/Υ*. Τει Πελοποννήσου, Τμήμα λογοθεραπείας, Καλαμάτα.
- Καραγιαννάκη, Δ. & Μαυροθαλασσίτη, Ε. (2015). *Μαθησιακές επιδόσεις παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές πρώτης σχολικής ηλικίας σε γραφή και ανάγνωση με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων*. Τμήμα λογοθεραπείας, Τει Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μαυρομάτη, Δ. (2015). *Δυσλεξία: Ένα πετραδάκι στα παπούτσια μου!* Ανάκτηση από <https://www.doramavrommati.gr/index.php/dyslexia/item/δυσλεξία-ένα-πετραδάκι-στα-παπούτσια-μου.html>
- Μπαστέα, Γ.-Α. (2011). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Αθήνα: ΣΜΥΡΝΙΩΤΑΚΗΣ.
- Μπέσσας, Α. Ν. (2019). *Δυσλεξία μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Μένανδρος.
- Οικονομίδου, Μ. (2008). *Δημιουργία ασκήσεων για την βελτίωση της ανάγνωσης στα παιδιά με δυσλεξία σχολικής ηλικίας*. Τμήμα Λογοθεραπείας, Τει Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Παναγούλη, Γ. (2013). *Φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Τει Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Παπαδοπούλου, Θ. (Σκηνοθέτης). (2017) *Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία & Ανάγνωση* [Ταινία].
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπαντωνίου, Μ. και Καμπούρογλου, Μ. (2007). *Ανάπτυξη και διαταραχές της επικοινωνίας και του λόγου στον αυτισμό*. Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ).

Πρόποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πρόποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του λόγου*. Αθήνα: Μεταμορφωτική.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Από την εικόνα στην λέξη*. Θεσσαλονίκη.

Σκαναβή, Ε. (2019). Η συνύπαρξη της ΔΕΠΥ με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ανάκτηση από <http://www.adhdhellas.org/component/k2/item/300-i-synyparksi-tis-depy-me-tis-mathisiakes-dyskolies>

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο*. Gutenberg.

Στεργίου, Ε. (2009). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συναισθηματικές συνιστώσες και οικογενειακό περιβάλλον*. Ιωάννινα.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Bryant, P.E. (1990). Phonological development and reading. In: Pumphrey, P.D. and Elliot, C. (eds) *Children's difficulties in reading, spelling and writing*. London: Falmer Press.

Bryant, P. E. & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In Beech, J.R. and Colley, A.M. (Eds) *Cognitive approaches to reading*. Chichester, John Wiley and Sons.

Davis, R. D. (1992). *The Gift of Dyslexia*. London: Profile Books Ltd.

Dodd, B., & Gillon, G. (2001). "Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment and literacy". *Advances in Speech Language Pathology* 3(2), 139-147.

Frith, U. (1992) Cognitive development and cognitive deficit. *The Psychologist*, Vol.5 (1), pp. 13-19.

infokids.gr. (2019). infokids.gr. Ανάκτηση από Ποια συμπτώματα στον γραπτό λόγο του παιδιού πρέπει να σας ανησυχήσουν:  
<https://www.infokids.gr/poia-symptomata-ston-grapto-logo/>

iPaidia,N.(2015,Ιανουάριος24).iPaideia.Ανάκτησηαπό  
<https://www.ipaidia.gr/paidagogika-themata/mathimatika-kai-disleksia-1>

Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196-214.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). "Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latentvariable longitudinal study". *Developmental Psychology* 36, 596–613.

ONMED.GR.(2014-2020). Ανάκτηση από ΥΓΕΙΑ Α-Ω:  
<https://www.onmed.gr/ygeia>

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ**

Anderson, N.B. & Shames, G.H. (2013) *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. Κύπρος: Εκδόσεις Broken Hill.

Shipley, K. G. & McAfee, J. G. (2013). *Διαγνωστικές Προσεγγίσεις στη Λογοπαθολογία*. Αθήνα: GOTSIS.

taexeiola. (2020). *Τι είναι η Δυσλεξία: Ορισμός, Συμπτώματα και Αντιμετώπιση*  
Πηγή: <https://www.taexeiola.gr/mathisiakes-dyskolies>.

## ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1.<https://pixabay.com/el/photos/μάθετε-μαθηματικά-παιδί-κορίτσι-2405206/>

2.<https://psychagogein.gr/%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%B9%CE%B1/%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%B5%CF%82/attachment/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%B1-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CE%BF/>