

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**Θέμα: Η επίδραση της φωνολογικής ενημερότητας  
στην ανάγνωση παιδιών με φωνολογική διαταραχή.  
Υλικό λογοθεραπευτικής παρέμβασης**

**Σπουδάστριες :**

**Ζηκάκη Βασιλική**

**A.M. 18420**

**Κολτσίδα Κοτινοπούλου Ραχήλ**

**A.M. 17720**

**Επόπτρια Καθηγήτρια: Νησιώτη Μελπομένη**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021**

**Αφιερώνεται στους γονείς μας για τον αέναο  
αγώνα να μας σπουδάσουν.....**

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Σκοπός της παρούσης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης σε παιδιά, που παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή και η παράθεση σχετικού υλικού παρέμβασης στον τομέα της φωνολογίας για τον παιδικό πληθυσμό.

Η φωνολογική ενημερότητα είναι αναγκαία μεταγλωσσική δεξιότητα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά. Ο παιδικός πληθυσμός με φωνολογικές διαταραχές, σε περίπτωση μη ύπαρξης οργανικής βλάβης, παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα στο τομέα της φωνολογικής ενημερότητας και κατά συνέπεια δυσκολίες στην ανάγνωση που αποτυπώνονται ως σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ο γραπτός λόγος κυριαρχεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Η πρώιμη παρέμβαση στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας είναι αναγκαία καθώς η επιστημονική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική ενημερότητα δύναται να διδαχθεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, παραθέτουμε σχετικό υλικό παρέμβασης το οποίο μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

### **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:**

φωνολογική ενημερότητα, φωνολογική διαταραχή, ανάγνωση

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the relationship between phonological awareness and reading in children with phonological disorders and to provide relevant intervention material in the field of phonology for the child population.

Phonological awareness is a necessary metalanguage skill for the development of reading ability and acts as a prognostic indicator and the appearance of reading difficulties in children. The child population with phonological disorders, in case of no organic damage, presents serious deficits in the field of phonological awareness and consequently difficulties in reading as well as serious learning difficulties, since the written word dominates in all the cognitive subjects of the school.

Early intervention in the field of phonological awareness is necessary as scientific research concludes that phonological awareness can be taught to children with learning disabilities. In this context, we present relevant intervention material that can be administered to preschool and primary school children.

### **KEY WORDS:**

phonological awareness, phonological disorder, reading

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....3

Εισαγωγή.....7

### 1. Φωνολογία

- 1.1 Ορισμός Φωνολογίας.....8
- 1.2 Φώνημα – Φθόγγος- Αλλόφωνο .....9
- 1.3 Χαρακτηριστικά Φθόγγων.....10-12
- 1.4 Φωνολογικό σύστημα.....13
- 1.5 Φωνολογικοί κανόνες.....13-14
- 1.6 Φωνολογική ανάπτυξη.....15-16
- 1.7 Ηλικίες κατάκτησης φωνημάτων.....16-17
- 1.8 Φωνολογική επεξεργασία.....18

### 2. Φωνολογική Ενημερότητα

- 2.1 Ορισμός φωνολογικής ενημερότητας.....19-20
- 2.2 Επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας.....20-24
- 2.3 Φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.....24-26

### 3. Φωνολογική Διαταραχή

- 3.1 Ορισμός φωνολογικής διαταραχής.....27-28
- 3.2 Φωνολογική διαταραχή και Φωνολογικές διεργασίες.....29-31
- 3.3 Φωνολογική διαταραχή και γραπτός λόγος.....32-33

## **4. Ανάγνωση**

- 4.1 Ορισμός ανάγνωσης.....34-35
- 4.2 Συστατικά ανάγνωσης.....36
- 4.3 Στάδια μάθησης ανάγνωσης.....37-40
- 4.4 Σχέση φωνολογικής ενημερότητας- ανάγνωσης.....40-42

## **5. Παρέμβαση**

- 5.1 Παρέμβαση φωνολογικής ενημερότητας.....43-45
- 5.2 Προγράμματα φωνολογικής ενημερότητας.....46-51
- 5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν μια δραστηριότητα φωνολογικής ενημερότητας.....52
- 5.4 Δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας.....53-78

## **6. Επίλογος.....79**

## **Βιβλιογραφία.....80-89**

## **Παράρτημα.....90-93**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο τομέα της φωνολογίας και αναλύονται βασικοί όροι. Καταγράφονται οι ορισμοί της φωνολογίας, ο ορισμός του φωνήματος, του φθόγγου και των αλλοφώνων. Γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά των φθόγγων, στο φωνολογικό σύστημα της ανθρώπινης ομιλίας και στους κανόνες που διέπουν το εν λόγω σύστημα. Παρουσιάζονται βασικά στοιχεία της φωνολογικής ανάπτυξης και ειδικότερα οι ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων. Ακόμη, γίνεται αναφορά στη διαδικασία της φωνολογικής επεξεργασίας που διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στην απόκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται η φωνολογική ενημερότητα. Παρατίθενται οι ορισμοί, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναλύονται τα επίπεδα τα οποία διαμορφώνουν τη φωνολογική ενημερότητα. Ακόμη, μελετάται η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας κατά τη προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τη φωνολογική διαταραχή και τις φωνολογικές διεργασίες. Επιπλέον, επισημαίνεται και παρουσιάζεται η σχέση και οι επιπτώσεις της φωνολογικής διαταραχής με τον γραπτό λόγο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, μελετάται ο ορισμός και τα συστατικά της ανάγνωσης. Περιγράφονται τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης, βάσει των αναπτυξιακών και δομικών μοντέλων. Παρουσιάζεται αναλυτικά η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης, καθιστώντας σαφές ότι ελλείμματα στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας οδηγούν συνεπακόλουθα σε αναγνωστικές δυσκολίες. Στο τελευταίο κεφάλαιο, τονίζεται η δυνατότητα και η αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης στη φωνολογική ενημερότητα. Καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά και ο τύπος των δραστηριοτήτων που είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει η παρέμβαση. Τέλος, παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας, που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσης πτυχιακής εργασίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

## 1.1 Ορισμός Φωνολογίας

Φωνολογία «ονομάζεται ο τομέας της γλώσσας που ασχολείται με τους φθόγγους που χρησιμοποιούνται τακτικά στο προφορικό λόγο έχοντας ως σκοπό να κοινοποιηθούν σημασίες» (Nespor, 1999). Είναι το σύστημα που δημιουργείται στα πρώτα χρόνια ενός ανθρώπου και μέσα στα όρια αυτού ορίζονται οι διαφορές ανάμεσα στους φθόγγους, οι οποίοι διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες. Η φωνολογία μαζί με τους τομείς της σύνταξης και της σημασιολογίας αποτελούν τα τρία επίπεδα στα οποία επιτυγχάνεται η γλωσσική εξέλιξη του ατόμου (Nespor, 1999). Σύμφωνα με τον Δράκο (2003), οι τρεις αυτοί τομείς αλληλεπιδρούν, καθώς οι φωνολογικές εκφράσεις (φωνολογία) ακολουθούν το σύστημα γραμματικής και συντακτικού (σύνταξη) προκειμένου να προκύψουν προτάσεις με συγκεκριμένο νοήμα (σημασιολογία). Επρόκειτο για έναν ιδιαίτερο κλάδο της γλωσσικής έρευνας που εμφανίστηκε στο πρώτο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Γαβριηλίδου, 2003: 56).

Ο όρος «φωνολογία» δύναται να χρησιμοποιηθεί και πιο γενικά να συμπεριλαμβάνοντας και τον όρο «φωνητική» (Παπαηλιού, 2005: 21). Η φωνολογία εστιάζει στην οργάνωση και στο συνδυασμό των ηχητικών μονάδων της ομιλίας στο επίπεδο της λέξης, της πρότασης και του ρέοντα λόγου, τόσο από την πλευρά της αναπαράστασης των φωνημάτων στον εγκέφαλο, όσο και από εκείνη της παραγωγής τους. Η φωνολογία εξετάζει τη διαδραστική σχέση των φθόγγων σε μια γλώσσα διότι ασχολείται με τη μελέτη και ταξινόμηση εκείνων των ήχων της ομιλίας που έχουν διαφοροποιητική αξία για το εκφερόμενο γλωσσικό μήνυμα που ονομάζονται «φωνήματα» (Οκαλίδου, 2010).



## 1.2 Φώνημα – Φθόγγος- Αλλόφωνο

*«Όταν οι ήχοι μελετώνται ως τμήμα του γλωσσικού συστήματος ονομάζονται φωνήματα»* (Bernthal, 2017). Τα φωνήματα δεν είναι φυσικές οντότητες, είναι αφηρημένες θεωρητικές κατασκευές του κλάδου της γλωσσολογίας (Πρωτόπαπας, 2003) και εξετάζονται μέσω δύο διαστάσεων: είτε ως κινητική παραγωγή (ομιλία), είτε ως μονάδες για την έκφραση της σημασίας (λόγος).

Κατά τη Γιαβριηλίδου (2003), το φώνημα *«είναι μονάδα της φωνολογίας που είναι ελάχιστη, εναλλάξιμη, διακριτική μονάδα δεύτερης άρθρωσης και σημειώνεται σε / /»* . Είναι ελάχιστη γιατί δεν μπορεί να αναλύθει περαιτέρω, εναλλάξιμη γιατί στο ίδιο περιβάλλον μπορεί να εναλλαχθεί με άλλες ομοειδείς μονάδες και διακριτική γιατί κατά την εναλλαγή της με άλλες ομοειδείς μονάδες διακρίνει λέξεις με διαφορετικές σημασίες. Η Nespor χαρακτηρίζει τα φωνήματα *«ως τεμάχια με διαφοροποιητική σημασία που έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν σημασίες στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου φωνολογικού συστήματος»*. Τα φωνήματα αναπαριστώνται γραφικά με ένα σύμβολο της ελληνικής αλφαβήτου (Nespor, 1999).

Οι φυσικές εκδηλώσεις ενός φωνήματος ονομάζονται φθόγγοι και αναπαριστούνται γραφικά μεταξύ αγκυλών [ ] και με ένα σύμβολο του φωνητικού αλφαβήτου (Nespor, 1999). Ως φθόγγος *«ορίζεται μια αφηρημένη ενότητα, η οποία καθορίζεται με βάση τον τρόπο προφοράς της πλειοψηφίας των ομιλητών»* (Γαβριηλίδου, 2003: 27) .

Προκειμένου να παραχθούν οι φθόγγοι είναι απαραίτητο ένα ρεύμα αέρα, το οποίο θα διαμορφωθεί με διάφορους τρόπους ώστε να παραχθεί μια ποικιλία φθόγγων (Nespor, 1999). Οι φθόγγοι διακρίνονται σε ορισμένες κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της παραγωγής τους: α) φώνηση, β) ύπαρξη εμποδίου στην φωνητική οδό, γ) τόπος εμποδίου, δ) τρόπος του εμποδίου (Νικολόπουλος, 2008). Οι φθόγγοι χωρίζονται σε σύμφωνα και φωνήεντα (Πρωτόπαπας, 2003).

*«Τα διάφορα φωνήματα στις επιμέρους γλώσσες αντιπρόσωπεύονται συχνά από συναφείς φωνητικά φθόγγους που καλούνται αλλόφωνα ή φωνητικές ποικιλίες»* (Γαβριηλίδου, 2003). *«Αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας μοιάζουν μεταξύ τους τόσο ακουστικά όσο και αρθρωτικά όμως δεν εμφανίζονται ποτέ στο ίδιο φωνητικό περιβάλλον βρίσκονται δηλαδή σε συμπληρωματική κατανομή καθώς δεν διαφοροποιούν την σημασία μιας λέξης, τότε θεωρούνται αλλόφωνα του ίδιου φωνήματος»* (Γαβριηλίδου, 2003: 58).

### 1.3 Χαρακτηριστικά φθόγγων

Στην ελληνική, οι φθόγγοι χωρίζονται σε συμφωνικούς και φωνηεντικούς. Οι συμφωνικοί φθόγγοι αποκτούν ορισμένους χαρακτηρισμούς ανάλογα με τον τρόπο και τόπο άρθρωσης. Ο τόπος άρθρωσης έχει σχέση με το είδος του εμποδίου ή με τον τρόπο, που το εμπόδιο εμφανίζεται.

Έτσι με βάση τον τρόπο άρθρωσης τα σύμφωνα μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξής :

- κλειστά/στιγμαιαία σύμφωνα: κατά την εκφορά των κλειστών ή στιγμαίων συμφώνων οι δύο αρθρωτές εφάπτονται με αποτέλεσμα έστω στιγμαιαία να εμποδίζουν την έξοδο του αέρα. Αυτά είναι: μπ, ντ, γκ, ʝ, κ, π, τ, ς.
- Τριβόμενα/ εξακολουθητικά: κατά την παραγωγή αυτών ο αέρας περνά αργά με αποτέλεσμα να δημιουργείται τριβή. Αυτά είναι: φ, β, σ, ζ, θ, δ, χ, γ, ς, ʝ. (Γαβριηλίδου, 2003· Nespor, 1999)
- Ηχηρά: Ο αέρας που προέρχεται από τους πνεύμονες θέτει σε πλαμική κίνηση τις μεμβράνες των φωνητικών χορδών, ενώ η γλωττίδα είναι κλειστή. Τα ηχηρά είναι: m, l, r, n, b, d, g, ʝ, j, v, ð, γ, j.
- Άηχα: Ο αέρας προερχόμενος από τους πνεύμονες περνάει ανάμεσα από τις δύο μεμβράνες των φωνητικών χορδών, ενώ η γλωττίδα είναι κλειστή προκαλώντας έναν ελαφρύ ψίθυρο. Τα άηχα σύμφωνα είναι: p, t, k, c, s, f, θ, x, ς.
- Στοματικά: Το ρεύμα του αέρα ξεκινά από τους πνεύμονες, πηγαίνει στους βρόγχους και από εκεί στην τραχεία στο λάρυγγα. Εάν από εκεί εξέλθει μέσω της στοματικής κοιλότητας, τότε οι φθόγγοι λέγονται στοματικοί.
- Ρινικά: Εάν όμως ο αέρας φτάνοντας στον λάρυγγα κατευθυνθεί προς την ρινική κοιλότητα τότε θα παραχθούν οι ρινικοί φθόγγοι. Αυτοί είναι το m, n.
- Πλευρικά: Είναι τα σύμφωνα, κατά την παραγωγή των οποίων ο αέρας περνάει από τις πλευρές της γλώσσας. Αυτά είναι το [l] και το πλευρικό ουρανικό [ʎ].
- Παλλόμενα: Παράγονται θέτοντας σε παλμική κίνηση ένα όργανο της στοματικής κοιλότητας είτε την γλώσσα, είτε την σταφυλή προς ένα άλλο όργανο, ώστε να παραχθεί ένας διακοπτόμενος φραγμός του ρεύματος του αέρα (Οκαλίδου, 2010: 34· Ladefoged, 2006: 34-37).

Με βάση τον τόπο άρθρωσης τα σύμφωνα μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξής:

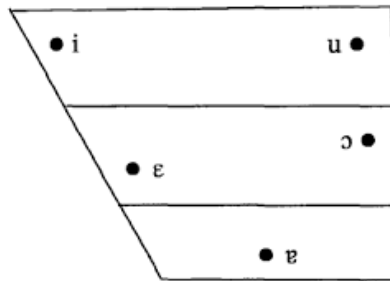
- Διχειλικά: Για την παραγωγή αυτών συμμετέχουν και το άνω και το κάτω χείλος. Τα διχειλικά σύμφωνα είναι τα εξής [p, b, m].
- Χειλοδοντικά: Παράγονται με την βοήθεια των κάτω χειλιών και των άνω δοντιών. Τα χειλοδοντικά σύμφωνα είναι τα εξής [f, v].
- Μεσοδοντικά: Η άκρη της γλώσσας κατά την παραγωγή τους βρίσκεται μεταξύ των δοντιών. Τα μεσοδοντικά σύμφωνα είναι [θ, ð].
- Οδοντικά: Είναι τα σύμφωνα τα οποία παράγονται ακουμπώντας την μύτη της γλώσσας στο πίσω μέρος των επάνω δοντιών. Τα οδοντικά σύμφωνα είναι [t, n, l, r, d].
- Συριστικά/ φατνιακά: Κατά την παραγωγή τους, η μύτη της γλώσσας ακουμπά στα φατνία. Τα συριστικά είναι [s, z].
- Ουρανικά: Η παραγωγή των ουρανικών γίνεται με την άκρη της γλώσσας να ακουμπά στο σκληρό ουρανίσκο. Τα ουρανικά είναι: [c, ʃ, ʒ, ʝ, ɲ, ʎ].
- Υπερωικά: Παράγονται με το πίσω μέρος της γλώσσας να ακουμπά την υπερώα. Τα υπερωικά είναι [k, g, x, ŋ] (Ladefoged, 2006: 31-33).

Οι φωνηεντικοί φθόγγοι χαρακτηρίζονται ανάλογα με το σχήμα της στοματικής κοιλότητας κατά την διάρκεια της παραγωγή τους. Επομένως, τα κριτήρια χαρακτηρισμού των φθόγγων είναι α) η στρογγύλωση των χειλιών, β) η θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα, γ) το υψηλότερο σημείο της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα (Νικολόπουλος, 2008).

- Στρογγύλωση χειλιών: Όταν τα χείλη είναι στρογγυλεμένα όπως κατά την παραγωγή του [o] και [u] ονομάζονται στρογγυλά φωνήεντα. Όταν όμως τα χείλη είναι τεταμένα, όπως κατά την παραγωγή του [i] [a] [e] τότε χαρακτηρίζονται μη στρογγυλά.
- Θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα: Εάν η γλώσσα βρίσκεται σε ύψος ανάλογο με εκείνο της ανάπαυσης, ύψος που έχει η γλώσσα και όταν δεν μιλάμε και απλώς αναπνέουμε τότε η θέση αυτή καλείται 'μέση' και τα φωνήεντα που αρθρώνονται με την γλώσσα σε αυτό το σημείο, καλούνται αντίστοιχα μέσα. Μέσα- χαμηλά φωνήεντα είναι το [e] και [o]. Όταν όμως το σώμα της γλώσσας βρίσκεται υψηλότερα από την θέση ανάπαυσης τα φωνήεντα καλούνται υψηλά. Υψηλά φωνήεντα είναι το [i] και το [u]. Όταν

βρίσκεται χαμηλότερα από την θέση ανάπαυσης τα φωνήεντα καλούνται χαμηλά. Χαμηλά φωνήεντα είναι το [a].

- Θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα: Τα φωνήεντα μπορούν να λάβουν ανάλογη θέση με την θέση ανάπαυσης. Τότε τα φωνήεντα καλούνται κεντρικά. Κεντρικά φωνήεντα είναι το [a]. Τα φωνήεντα που βρίσκονται πιο μπροστά από την θέση ανάπαυσης καλούνται πρόσθια. Πρόσθια είναι το [i] [e]. Τα φωνήεντα που αρθρώνονται με την γλώσσα να βρίσκεται πιο πίσω από την θέση ανάπαυσης ονομάζονται οπίσθια. Οπίσθια φωνήεντα είναι το [u] [o] (Ladefoged, 2006).



Σχήμα 1.1 Φωνηεντικό τραπέζιο (Nespor, 1999: 43).

## 1.4 Φωνολογικό σύστημα

Το σύνολο των φωνημάτων μια γλώσσας αποτελεί το φωνολογικό σύστημα. Η γλώσσολογία περιγράφει το φωνολογικό σύστημα όπως και όλα τα επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας, ως ένα μαθηματικό σύστημα που απαρτίζεται αφενός, από βασικές μονάδες ή κατηγορίες και αφετέρου, από αρχές ή κανόνες χρήσης αυτών των μονάδων. Υποθέτουμε πως ο κάθε ομιλητής/τρια μιας γλώσσας γνωρίζει:

- τις κατηγορίες ήχων που η συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιεί συστηματικά για να διαφοροποιήσει σημασίες, συνήθως τα φωνήματα και άλλα στοιχεία, όπως ο τονισμός των λέξεων
- τις αρχές που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών (Κάτη, 2009).

## 1.5 Φωνολογικοί Κανόνες

Τα φωνήματα διέπονται από φωνολογικούς κανόνες. Με κριτήρια την άρθρωση και την ηχηρότητα που έχουν, χωρίζονται σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Οι ομάδες αυτές έχουν διαχωριστεί, βάσει των φωνολογικών κανόνων που παρουσιάζουν τα φωνήματα. Οι φωνολογικοί κανόνες αναφέρονται σε φυσικές τάξεις δηλαδή, σε χαρακτηριστικά που είναι κοινά για ένα σύνολο φωνημάτων.

Αντίθετα, οι μη φυσικές τάξεις αφορούν τα φωνήματα των οποίων τα χαρακτηριστικά δεν είναι κοινά. Τα κοινά χαρακτηριστικά των φωνημάτων, ονομάζονται διακριτικά χαρακτηριστικά και είναι:

- [+/- συμφωνικό]: Όλα τα σύμφωνα είναι [+ συμφωνικά] και όλα τα φωνήεντα είναι [-συμφωνικά].
- [+/- φωνηεντικό]: Όλα τα φωνήεντα και τα /l/, /r/ είναι [+ φωνηεντικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα είναι [- φωνηεντικά].
- [+/- ρινικό]: Τα /m/, /n/ είναι [+ ρινικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα φωνήεντα και σύμφωνα είναι [- ρινικά].
- [+/- στιγμιαίο]: Όλα τα φωνήεντα και τα τριβόμενα σύμφωνα είναι [- στιγμιαία], ενώ όλα τα κλειστά σύμφωνα είναι [+ στιγμιαία].
- [+/- ηχηρό]: Όλα τα φωνήεντα, τα ρινικά σύμφωνα, τα /l/, /r/, από τα κλειστά τα /b/, /d/, /g/ και από τα τριβόμενα τα /v/, /ð/, /γ/, /z/ είναι [+ ηχηρά]. Τα υπόλοιπα κλειστά /k/, /p/, /t/ και τα τριβόμενα /f/, /x/, /θ/, /s/ είναι [- ηχηρά].

- [+/- περιφερειακό<sup>1</sup>]: Η διάκριση αυτή αφορά τα σύμφωνα. Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /m/ και /k/, /g/, /x/, /γ/ είναι [+ περιφερειακά] και τα /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /n/, /l/, /r/ είναι [- περιφερειακά].
- [+/- μπροστινό]: Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /m/, /n/ και από τα φωνήεντα τα /i/, /e/ είναι [+ μπροστινά], ενώ τα /k/, /g/, /x/, /γ/ και από τα φωνήεντα τα /u/, /o/ είναι [- μπροστινά].
- [+/- συριστικό]: Τα /s/, /z/ είναι [+ συριστικά]. Όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα και φωνήεντα είναι [- συριστικά].
- [+/- υψηλό]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Τα /i/, /u/ είναι [+ υψηλά] και τα /e/, /o/ είναι [- υψηλά].
- [+/- χαμηλό]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Το /a/ είναι [+ χαμηλό], ενώ όλα τα άλλα φωνήεντα είναι [- χαμηλά] (Γαβριηλίδου, 2003).

---

<sup>1</sup> Περιφερειακό καλείται το φώνημα όπου κατά την άρθρωση του ο αέρας δεν περνά από το κέντρο της γλώσσας.

## 1.6 Φωνολογική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος ξεκινά από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού και εξακολουθεί να υφίσταται και μετά από το πρώτο χρόνο ζωής ενός ανθρώπου. Ωστόσο, εμφανίζονται διαφορές ανάμεσα στο πρώτο χρόνο και τα υπόλοιπα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με το γεγονός ότι κατά την διάρκεια της ανάπτυξης πραγματοποιείται από φωνολογική άποψη η πιο έκδηλη ανάπτυξη στο γλωσσικό σύστημα (Πήτα, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της ομιλίας ενός βρέφους είναι μια διαδικασία που ξεκινά τους δύο πρώτους μήνες και ολοκληρώνεται γύρω στα εφτά, εξαρτώμενη πάντα από τις φωνολογικές ιδιαιτερότητες της γλώσσας (Νικολόπουλος, 2008).

Οι σημαντικότερες καταστάσεις φωνολογικής ανάπτυξης είναι:

- οι πρώτες άναρθρες φωνές που διαρκούν από 0 έως 3 μήνες και περιορίζονται σε συγκεκριμένους ήχους, όπως το κλάμα που είναι και ο πρώτος ήχος ενός νεογέννητου,
- το βάβισμα το οποίο εμφανίζεται περίπου τον 4ο με 5ο μήνα, αποτελεί μια παραλλαγή του πρώτου σταδίου, έχει να κάνει κυρίως με αναδιπλασιαζόμενες συλλαβές (π.χ. gangang) και θεωρείται ο πρώτος σταθμός της γλωσσικής ανάπτυξης,
- τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα, τα οποία αρχίζουν να εμφανίζονται από τον 8ο μήνα και παρουσιάζουν διαφορές στην ηχητική παραγωγή του ανθρώπου, με υποψίες ρυθμού και επιτονισμού, παρά το γεγονός ότι ο λόγος απαρτίζεται από ασυναρτησίες και
- το ολοφραστικό στάδιο στο τέλος του πρώτου έτους, στο οποίο οι ασυνάρτητοι ήχοι δίνουν τη θέση τους στις πρώτες λέξεις δηλαδή στις πρώτες αρθρούμενες φωνολογικές παραγωγές (Πήτα, 2009).

Η μετάβαση από το βάβισμα, τον ασυνάρτητο λόγο, στην παραγωγή των πρώτων πενήντα λέξεων σηματοδοτεί την έναρξη της ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος και πραγματώνεται στην ηλικία των 18 μηνών (Οκαλίδου, 2010). Ωστόσο η μετάβαση αυτή επηρεάζεται από τα ερεθίσματα που ασκεί η γλώσσα των ενηλικών στις φωνολογικές δομές του παιδικού λόγου (Νικολόπουλος, 2008).

Οι πρώτες πενήντα λέξεις του παιδιού έχουν απλή συλλαβική δομή της μορφής ΣΦ ή ΣΦΣ, απαρτίζονται από περιορισμένο ρεπερτόριο φωνημάτων, έχουν σημαντικές

φωνολογικές ομοιότητες με το βάβισμα και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία στην προφορά (Παπαηλιού, 2005).

Συμπερασματικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι τα βρέφη σε διαφορετικά στάδια φωνολογικής ανάπτυξης εξασκούν διαφορετικές παραμέτρους του φυσιολογικού συστήματος. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται μεταξύ των φωνολογικών χαρακτηριστικών του πρώιμου και ύστερου λεξιλογίου δείχνουν ότι υπάρχει μια συνέχεια μεταξύ προγλωσσικής και γλωσσικής περιόδου της φωνολογικής ανάπτυξης (Παπαηλιού, 2005).

## **1.7 Ηλικίες κατάκτησης φωνημάτων**

Στην ελληνική γλώσσα, έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες για την διερεύνηση της ανάπτυξης του φωνολογικού συστήματος των παιδιών και τον προσδιορισμό της ηλικίας κατάκτησης των διαφόρων φωνημάτων, οι οποίες παρουσιάζονται στην ανασκόπηση των Mennen & Okalidou (2007).

Από αυτές, μόνο τέσσερις εστίασαν στην κατάκτηση των φωνημάτων και των συμπλέγματων στη συνεχή ομιλία ενώ φαίνεται ότι όλες περιορίστηκαν σε μικρό δείγμα υποκειμένων (< 11 παιδιών). Ενδεικτικά μια τέτοια μελέτη είναι της Μαγουλά (2000), η οποία ασχολήθηκε με την ηλικία κατάκτησης των συμφώνων σε παιδιά ηλικίας 1;6 – 2;6 τόσο στην συνεχή ομιλία, όσο και στην αυθόρμητη. Λίγα χρόνια αργότερα, η Κολοκύθα και Παπαλέξη (2011) μελέτησαν την ηλικία κατάκτησης συμφώνων και συμπλεγμάτων και ανέλυσαν τις φωνολογικές διεργασίες σε παιδιά ηλικίας 3;0- 4;0, μέσω της κατονομασίας λέξεων. Παρότι οι έρευνες αυτές χρησιμοποίησαν το ίδιο κριτήριο, την ορθή παραγωγή του φωνήματος από το 75% των παιδιών της κάθε ηλικιακής ομάδας, καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η ηλικία στην οποία κατακτάται το /t/ από το 75% των ελληνόπουλων είναι τα 1,5 – 2,0 έτη σύμφωνα με τη Μαγουλά (2000), τα 2,6- 3,0 έτη, σύμφωνα με την έρευνα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995) και 3,7- 4 έτη, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2000).

Σχετικά με τα συμφωνικά συμπλέγματα, οι διαφορές μεταξύ των ερευνών του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών και της Παπαδοπούλου είναι σχετικά μικρές και φαίνεται ότι αυτά εμφανίζονται στο λόγο των παιδιών μετά τα 3,6 έτη, ενώ στα 6,0 έτη



κάποια συμπλέγματα όπως το/ dj /, το /tʃ/ και το /ftʃ/ δεν έχουν ακόμα κατακτηθεί (Φραγκούλη, 2014).

Ωστόσο, η έρευνα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοθεραπευτών (1995), έγινε σε μεγαλύτερη έκταση γι' αυτό κυριαρχεί, ως προς τα αποτελέσματα. Φαίνεται όμως, να μην έχει γίνει ποτέ συγκριτική μελέτη μεταξύ κατεκτημένων φωνημάτων και συμπλεγμάτων στην κατονομασία και στην συνεχή ομιλία γι' αυτό και το ζήτημα περί φωνολογικής ανάπτυξης και φωνολογικών διεργασιών χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αφού υπάρχει ανάγκη τα δεδομένα να επικαιροποιηθούν (Πιτερού & Ψαρέα, 2015).

Η έρευνα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών που δημοσιεύθηκε το 1995, είχε σκοπό την ανάπτυξη και στάθμιση της Δοκιμασίας Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης, η οποία αποτέλεσε και το κύριο ερευνητικό εργαλείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το 1989 έως το 1992 σε δείγμα 300 παιδιών του νομού Αττικής, ηλικίας 2,6 έως 6,0 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω (βλέπε παράρτημα).

Σύμφωνα με την Κατή (1992), τα πρώτα φωνήματα των παιδιών σε όλες τις γλώσσες αποτελούν τα ρινικά και τα κλειστά σύμφωνα (/p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/, /m/, /n/). Αργότερα εμφανίζονται τα υγρά και τα διαρκή σύμφωνα (/f/, /v/, /θ/, /ð/, /x/, /γ/, /s/, /z/, /l/, /r/). Πρέπει να επισημανθεί ότι υφίστανται ατομικές καθώς και διαγλωσσικές διαφορές. Έτσι, σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται να προηγούνται τα οδοντικά /d/, /t/, /n/ από τα ουρανικά /g/, /k/ ενώ σε άλλες μπορεί να συνειδητοποιούνται πρώτα και συχνότερα τα ηχηρά (/b/, /g/, /d/), άηχα (/p/, /t/, /k/) ή το αντίθετο. Ωστόσο, δεν έχει παρατηρηθεί σειρά εμφάνισης στην οποία να προηγούνται τα τριβόμενα και τα υγρά των κλειστών και ρινικών. Η κατάκτηση των φωνημάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων ολοκληρώνεται στο 7ο με 8ο χρόνο της ζωής του ανθρώπου (Νικολόπουλος, 2008).

## 1.8 Φωνολογική επεξεργασία

Ως φωνολογική επεξεργασία ορίζεται «η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να είναι ικανό να τα χρησιμοποιεί ως γλωσσικές μονάδες για τον σχηματισμό των λέξεων» (Παντελιάδου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στις ικανότητες χειρισμού των φωνολογικών πληροφοριών (φωνητική δομή της προφορικής γλώσσας) για την επεξεργασία της γραπτής (ανάγνωση, ορθογραφία) αλλά και της προφορικής (ακρόαση, ομιλία) (Γιώτη, 2015).

Σύμφωνα με τους Wagner και Targesen, υπάρχουν τρία είδη φωνολογικής επεξεργασίας που εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα σχετικά στην ανάπτυξη της ικανότητας της γραπτής γλώσσας: η φωνολογική επίγνωση, η φωνολογική μνήμη και η ταχύτητα ανάκλησης (Βούλγαρης, 2011).

Η φωνολογική επεξεργασία δεν βοηθά αποκλειστικά στην κατανόηση της προφορικής γλώσσας αλλά διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ιδιαίτερα στα αλφαβητικά συστήματα γραφής (Βούλγαρης, 2011). Κατά τον Smith (2004), είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγάλο βαθμό (Μπότσας, 2007).

Εξάλλου, έχει αποδειχθεί πως δυσκολίες σε αυτήν προκαλούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011). Χαρακτηριστικά δυσκολίες στην δημιουργία νοητικής αναπαράστασης των φωνολογικών στοιχείων στην μνήμη, αργή ανατροφοδότηση των ήδη υπάρχουσων δυσκολιών στην μνήμη, δυσκολία στην φωνολογική επίγνωση αλλά και στην πραγμάτωση φωνολογικών στοιχείων είναι δυνατό να εκδηλωθούν προκαλώντας δυσκολίες στην γλωσσική εκφορά (Βούλγαρης, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

### 2.1 Ορισμοί φωνολογικής ενημερότητας

Ο όρος «phonological awareness» όπως αποδίδεται στην αγγλική βιβλιογραφία ή «φωνολογική ενημερότητα ή επίγνωση», όπως αποδίδεται στην ελληνική, αναφέρεται στην ικανότητα για φωνολογική επεξεργασία του λόγου (Caravolas, 2002).

Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι μια ικανότητα *«που επιτρέπει στον ομιλητή να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα»*. *«Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από την σημασιολογία της λέξης»* (Πόρποδας, 2002).

Η Παντελιάδου (2011) ορίζει την φωνολογική ενημερότητα *«ως μεταγλωσσική δεξιότητα μέσω της οποίας το παιδί υπερβαίνει την επικοινωνιακή ικανότητα της γλώσσας και επικεντρώνεται στην εσωτερική της δομή»*. Η φωνολογική ενημερότητα αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι οι λέξεις απαρτίζονται από δομικά μέρη, καθώς και να μπορεί να χρησιμοποιεί αυτά τα μέρη.

Οι Πρωτόπαπας και Μουζάκη επισημαίνουν ότι η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται *«ως μεταγλωσσική δεξιότητα διότι δεν μεταχειριζόμαστε την γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για εμάς, όπως συνήθως αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές όπως η έννοια της λέξης και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα»* (Μουζάκη, 2010).

Η φωνολογική επίγνωση έγκειται *«στην ικανότητα της συνειδητής γνώσης ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες οι οποίες αναπαρίστανται με γραφήματα στον γραπτό λόγο»* (Παντελιάδου, 2011). Επομένως, η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει το παιδί να περάσει με ομαλό τρόπο από τον προφορικό λόγο στον γραπτό (Μουζάκη, 2008). Συγκεκριμένα, η αντίληψη και η συνειδητοποίηση των φθόγγων μιας λέξης δύνανται να προχωρήσει και στην γραπτή απόδοση της λέξης, χωρίς κανένα φωνολογικό λάθος (Μαυρομάτη, 2004).

Μια άλλη ερευνήτρια, η Smith ορίζει την φωνολογική επίγνωση *«ως την ευαισθησία στη δομή των ήχων μιας γλώσσας και τη συνειδητή ικανότητα εντοπισμού, σύνθεσης και χειρισμού των διαφορετικών ηχητικών μονάδων»*. Η ικανότητα δηλαδή

να αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ομιλία αποτελείται από μεμονωμένους ήχους (Smith, 2003).

Σύμφωνα με το US Department of Education, η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να μπορεί να εντοπίζει ή να χειρίζεται τους ήχους ανεξαρτήτως νοήματος. Ο όρος αυτός εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων: αναγνώρισης, εντοπισμού, διαγραφής, ανάλυσης ή σύνθεσης λέξεων, συλλαβών, αρχικών και τελικών φωνημάτων, εντοπισμού, αναγνώρισης και παραγωγής ομοιοκαταληξίας ή παρήχησης. Το ίδιο τμήμα χαρακτηρίζει λίγα χρόνια αργότερα τον όρο φωνολογική επίγνωση ως όρο «ομπρέλα» κάτω από τον οποίο περικλείονται όλες οι μορφές της φωνολογικής δομής μιας γλώσσας (United States of America Department of Education, 2012).

Συνοψίζοντας τα στοιχεία των ανωτέρω ορισμών, ως βασικό χαρακτηριστικό της φωνολογικής ενημερότητας καταγράφεται η συνειδητότητα του ατόμου να χειρίζεται τους ήχους της γλώσσας με επιτυχία, καθιστώντας την μια μεταγλωσσική ικανότητα, που είναι απαραίτητη για την ομαλή κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Τέλος, η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται από την νηπιακή ηλικία έως τα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Gillon, 2004) και αποτελεί έναν από τους τρεις κύριους τομείς που πραγματοποιείται για την μελέτη της φωνολογικής επεξεργασίας (Αϊδίνης, 2007: 223).

## **2.2 Επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας**

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Πόρποδα, τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης μπορούν να αφορούν την φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) ή στις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δύο στοιχεία (Πόρποδας, 2003).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν τρία επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης τα οποία φαίνονται να σχετίζονται με την μάθηση της ανάγνωσης. Αυτά είναι η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου και η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας, που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002).

### ➤ Φωνημική Επίγνωση

Η φωνημική συνειδητοποίηση είναι «η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την ηχητική ταυτότητα των λέξεων, δηλαδή να ξεχωρίζει τα φωνήματα που τις αποτελούν και να τα χειρίζεται» (Παναγιώτα, 2004).

Ο Πόρποδας ισχυρίζεται πως η φωνημική επίγνωση είναι «η ικανότητα του ατόμου να κατανόει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από διάφορα φωνημικά στοιχεία καθώς και, να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα φωνημικά στοιχεία των λέξεων» (Πόρποδας, 2002). Η σύνθεση των ήχων προηγείται της ικανότητας ανάλυσης (Κούμπιας, 2004).

Πολλές φορές η φωνολογική επίγνωση ταυτίζεται με την φωνημική. Παρόλα αυτά η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα χειρισμού φωνημάτων στις λέξεις ενώ η φωνολογική επίγνωση στον χειρισμό οριακών αλλά και, μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων (Τάφα, 2011: 65).

Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατανοούν τις φωνημικές διαφορές των λέξεων στον προφορικό λόγο και ως ακροατές και ως ομιλητές. Για παράδειγμα, στις λέξεις /πόδι/ /ρόδι/ αντιλαμβάνονται την φωνημική διαφορά των λέξεων ότι η μια ξεκινάει με το φώνημα /p/ και η άλλη με το φώνημα /r/, πράγμα που διαφοροποιεί τη σημασία μεταξύ των λέξεων. Ωστόσο, στο ίδιο παράδειγμα λέξεων το παιδί δυσκολεύεται να συνειδητοποιήσει ότι η λέξη /πόδι/ αποτελείται από το φώνημα /p/-/o/-/δ/-/i/ και η λέξη /ρόδι/ από τα φωνήματα /r/ -/o/ -/δ/ -/i/ (Πόρποδας, 2002).

Η κατάκτηση της ικανότητας φωνημικής επίγνωσης προϋποθέτει την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των λέξεων στα φωνημικά της στοιχεία. Αυτό όμως απαιτεί την ικανότητα νοητικής αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, 2002: 218). Η φωνημική επίγνωση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, πράγμα που επιβεβαιώθηκε και από μεταγενέστερες έρευνες (Yilmaz 2013 όπ. αναφ. στο Μαρία, 2019).

### ➤ Συλλαβική επίγνωση

Η συλλαβική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανόει ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμερους συλλαβικά τμήματα καθώς και να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Πληθώρα ερευνών στον ελληνικό χώρο, απέδειξαν πως η συλλαβική επίγνωση προηγείται χρονικά από την κατάκτηση της

φωνημικής επίγνωσης, διότι μοιάζει να είναι πιο εύκολη (Πόρποδας, 2002). Αυτό γίνεται αντιληπτό αρκεί να σκεφτούμε ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν σε μονάδες του αρθρωμένου λόγου. Έτσι ένα παιδί μπορεί να αναλύσει μια λέξη (π.χ. παντελόني) στις συλλαβές της (πα-ντε-λό-νι), αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά. Άρα, δεν απαιτείται νοητικός χειρισμός της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, 2002).

➤ Επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής/ ενδοσυλλαβική επίγνωση

Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής, αναφέρεται «στην ικανότητα συνειδητοποίησης ότι η συλλαβή αποτελείται από δομικά τμήματα, το αρχικό τμήμα της συλλαβής (*onset*) που αποτελείται από το σύμφωνο ή και το σύμπλεγμα συμφώνων που υπάρχει στην συλλαβή και το τελικό τμήμα της συλλαβής (*rime*) το οποίο αποτελείται από φωνήεν και ένα σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Στην αγγλική γλώσσα η λέξη «*stop*» χωρίζεται σε δύο τμήματα το */st/* που αποτελείται από το */s/* και */t/* και το τελικό τμήμα είναι το */op/* που αποτελείται από το */o/* και */p/*» (Πόρποδας, 2002).

Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα δεν είναι ακόμη σίγουρο πως η κατανόηση της συλλαβής απαιτεί την κατανόηση της ενδοσυλλαβικής δομής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες λέξεις στα ελληνικά είναι πολυσύλλαβες και αποτελούνται από συλλαβές ανοιχτού τύπου, που έχουν την εξής δομή: σύμφωνο/ ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν και σε μερικές περιπτώσεις φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν μόνο του ή από φωνήεν και σύμφωνο. Η δομή αυτή καλείται γραμμική όπου τα φωνήματα είναι δομημένα διαδοχικά. (Πορποδάς, 2002)

Ο Κωτούλας (2004) και ο Καλομοίρης (2007) ισχυρίζονται πως στην ελληνική γλώσσα, μια γλώσσα με ρηχοδιαφανές ορθογραφικό σύστημα δεν υπάρχει το επίπεδο της ενδοσυλλαβικής επίγνωσης (Αϊδίνης, 2007· Μαρία, 2019). Η αναγκαιότητα της σημαντικότητας αυτού του επιπέδου για την ελληνική γλώσσα βρίσκεται υπό εξέταση (Πόρποδας, 2002).

Οι Catado & Ellis (1998) αναφέρθηκαν στη διάκριση της φωνολογικής ενημερότητας σε άδηλη και έκδηλη. Η άδηλη φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζεται ως «εννιαία γνώση των χαρακτηριστικών των ήχων των λέξεων» ενώ ως έκδηλη ορίζεται η «η έκδηλη γνώση των μεμονωμένων ήχων μέσα στις λέξεις» (όπ. αναφ. στο Αϊδίνης, 2007: 225).

Λίγα χρόνια αργότερα, δύο άλλοι ερευνητές οι Mutter & Diethelm (2001) επανέφεραν το ζήτημα της άδηλης και έκδηλης φωνολογικής ενημερότητας,

προτείνοντας τρία επίπεδα: ένα επίπεδο άδηλης φωνολογικής κατάτμησης, ένα επίπεδο έκδηλης φωνολογικής κατάτμησης και ένα επίπεδο ομοιοκαταληξίας. Το επίπεδο της άδηλης φωνολογικής κατάτμησης αφορά στην αναγνώριση συλλαβών και φωνημάτων, ενώ της έκδηλης στην αφαίρεση αρχικών και τελικών φωνημάτων. Η φάση της άδηλης φωνολογικής επίγνωσης είναι υποχρεωτική στην γλωσσική ανάπτυξη και επαρκής για να παράγει ακριβείς συμπεριφορικές επιδόσεις. Ωστόσο, έχει περιορισμένη ευελιξία και δεν γενικεύεται σε άλλες καταστάσεις. Όταν τα παιδιά περάσουν στην φάση της έκδηλης φωνολογικής επίγνωσης αποκτούν μεταγλωσσικό έλεγχο καθώς μπορούν να χειρίζονται τις γλωσσικές μονάδες σε μια μεγάλη ποικιλία δοκιμασιών φωνολογικής επίγνωσης (Ducan, 2018).

*«Ο Combert (1992) διέκρινε την φωνολογική επίγνωση σε δύο νέα επίπεδα: το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό. Το επιγλωσσικό επίπεδο αφορά στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι ασαφής. Ενώ το μεταγλωσσικό επίπεδο αφορά την οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν» (όπ. αναφ στο Πόρποδας, 2002: 226).*

Στην ελληνική γλώσσα, ο Αϊδίνης πρότεινε τρεις παράγοντες φωνολογικής επίγνωσης παρόμοιων με αυτών του Muter & Dielthem. *«Ο πρώτος παράγοντας καλείται αρχικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Σε αυτό τον παράγοντα υπάγονται η ικανότητα κατάτμησης των λέξεων, που ομοιοκαταληκτούν. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε επιγλωσσικό επίπεδο. Αναφέρεται σε μια άδηλη γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων όπου δεν απαιτείται ο συνειδητός τους χειρισμός, αναπτύσσεται από το νηπιαγωγείο, ενώ δεν παρατηρείται ιδιαίτερα ραγδαία ανάπτυξη με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε μεταγλωσσικός καθώς σε αυτόν εντάσσονται όλα τα έργα μεταγλωσσικού επιπέδου και αναφέρεται στην σαφή γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, όπου απαιτείται ο συνειδητός χειρισμός τους» (Αϊδίνης, 2007).*

Η φωνολογική ενημερότητα εμπλέκει ποικιλία ικανοτήτων κάποιες από τις οποίες είναι ενδεικτικές χαμηλού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας και κάποιες άλλες είναι ενδεικτικές υψηλού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας (Justice & Schuele, 2004). Όλες αυτές οι ικανότητες έχουν την ίδια γνωστική βάση. *«Στο πιο απλό επίπεδο, η φωνολογική ενημερότητα εμφανίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κάνει κρίσεις για την γενικότερη ηχητική δομή της γλώσσας. Σε αυτές συγκαταλέγονται ο χωρισμός λέξεων σε συλλαβές, η αναγνώριση και η εκφορά ομοιοκαταληξίας και το*

ταίριαγμα λέξεων με τον ίδιο αρχικό ήχο. Αυτές οι ικανότητες απαιτούν γνώσεις βασικού επιπέδου. Συγκεκριμένα η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας βοηθάει τη λεκτική ανάλυση από ενδολεκτικά τμήματα σε ανάλυση φωνημικού επιπέδου» (Κούμπιας, 2004). «Στα πιο πολύπλοκα επίπεδα, περιλαμβάνεται η ικανότητα να απομονώνεις και να χειρίζεσαι μεμονωμένους ήχους ή φωνήματα. Επρόκειτο για το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας. Ειδικότερα η ικανότητα λεπτής διάκρισης φωνημάτων ξεκινά στο πρώτο σχολικό έτος» (Κούμπιας, 2004). Αυτό το βαθύτερο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας είναι που έχει συνδεθεί με την πρώιμη ικανότητα αποκωδικοποίησης (Boudreau, 2008).

### **2.3 Φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία**

Η προσχολική ηλικία είναι μια από τις πιο σημαντικές περιόδους στη ζωή του ατόμου και οι δεξιότητες που τα παιδιά αποκτούν σε αυτή την ηλικία έχουν καθοριστική σημασία για την μελλοντική σχολική επιτυχία (Τάφα, 2011). Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έπειτα, η φωνολογική ευαισθητοποίηση του προφορικού λόγου αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα. Κάποιες μεταφωνολογικές δεξιότητες εμφανίζονται και κάποιες τελειοποιούνται. Ο Lonigan και οι συνεργάτες του παρατήρησαν μέσω της έρευνας τους σημαντική πρόοδο από την ηλικία των τριών-τεσσάρων ετών (Παναγούλη, 2013).

Συγκεκριμένα, στην ηλικία των τριών ετών το παιδί εξοικειώνεται με γνωστά ποιήματα στο νηπιαγωγείο, αναγνωρίζει την παρήχηση και εδραιώνεται και η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας (McAfee, 2013). Σύμφωνα με τις έρευνες των Bryant και των συνεργατών του διαπιστώθηκε πως «η ανάπτυξη των ικανοτήτων αναγνώρισης και παρήχησης στην ηλικία αυτή φαίνεται να αποτελεί σπουδαίο παράγοντα για την ευρύτερη μεταφωνολογική ανάπτυξη αφού με αυτές το παιδί δύναται να ανακαλύψει μεταφωνολογικές ικανότητες δυσκολότερου επιπέδου ένα έτος αργότερα» (όπ. αναφ. στο Παναγούλη, 2013). Πράγμα που επιβεβαιώθηκε λίγα χρόνια αργότερα και από την ερευνήτρια L. J. Harper (Harper, 2011).

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, το παιδί έχει την ικανότητα να τμηματίζει μια πρόταση σε λέξεις, να τμηματίζει πολυσύλλαβες λέξεις σε συλλαβές και να κατονομάζει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (McAfee, 2013). Παρόλα αυτά, δεν είναι σε θέση ακόμη να κάνει κατάτμηση των λέξεων στα επιμέρους φωνήματα. Τα νήπια



διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία τη συλλαβική δομή και τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν από ότι την φωνημική δομή (Πόρποδας 2002, Papadopoulos 2009, Ga Thercole & Baddely 1993, Wood & Terell 1998 όπ. αναφ. στο Τάφα, 2011). Απεδείχθει πως η φωνολογική συνειδητοποίηση των μεγαλύτερων τμημάτων του λόγου σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών συνέβαλε στην συνειδητοποίηση των μικρότερων τμημάτων του λόγου (Boudreau, 2008).

Από την ηλικία των πέντε ετών και έπειτα, τα παιδιά δείχνουν να πραγματοποιούν ένα καλύτερο συνειδητό χειρισμό και έλεγχο της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Είναι σε θέση πια να ξεχωρίζουν τον αρχικό ήχο της λέξης από την υπόλοιπη λέξη (κατάληξη). Να αναμειγνύουν τον αρχικό ήχο της λέξης με τους υπόλοιπους, καθώς και να προσδιορίζουν ποια λέξη δεν ομοιοκαταληκτεί με τις υπόλοιπες (McAfee, 2013).

Στην ηλικία των έξι ετών το παιδί εξελίσσεται αλματωδώς στους τομείς των μεταφωνολογικών ικανοτήτων. Φτιάχνει ποιήματα, ταιριάζει τις λέξεις που ξεκινούν με το ίδιο σύμφωνο, αναμειγνύει 2-3 ήχους για να φτιάξει μια λέξη, τμηματίζει το αρχικό σύμπλεγμα από την λέξη που του δίνεται και τμηματίζει το τελικό σύμφωνο από την λέξη (McAfee, 2013).

Η φωνημική επίγνωση είναι μια απαιτητική ικανότητα και ιδιαίτερα δύσκολη για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζάκη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται στην αντικατάσταση φωνήματος μιας λέξης με ένα άλλο, στην ανάλυση λέξεων σε φωνήματα και στην διαγραφή φωνήματος μιας λέξης για να παραχθεί μια νέα. Αναφορικά με την θέση των φωνολογικών μονάδων παρατηρείται πως αναγνωρίζουν και διαγράφουν πιο εύκολα το αρχικό φώνημα από ότι το τελικό και το μεσαίο και αντικαθιστούν πιο εύκολα το αρχικό παρά το τελικό η το μεσαίο φώνημα μιας λέξης και το τελικό πιο εύκολα από το μεσαίο (Χατζάκη, 2009: 391-404).

Κατά την μετάβαση του παιδιού από την προσχολική ηλικία στην πρώτη σχολική, το παιδί φαίνεται να διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία τις μικρότερες μονάδες του λόγου, δηλαδή τα φωνήματα μέσα στις λέξεις. Τα παιδιά στην ηλικία των επτά ετών έχουν πληθώρα μεταφωνολογικών δεξιοτήτων: μετρούν τον αριθμό των φωνημάτων σε μια λέξη, αναμειγνύουν μεμονωμένα φωνήματα για να σχηματίσουν μια λέξη, τμηματίζουν φωνήματα μέσα στις λέξεις, συλλαβίζουν ένα-ένα τα φωνήματα, προσθέτουν ή διαγράφουν φωνήματα από λέξεις παίρνουν φωνήματα από μια λέξη τα

βάζουν σε μια άλλη προκειμένου να δημιουργήσουν μια νέα λέξη ( π.χ /s/ στο / ikos/ = siko) (McAfee, 2013). Η επίδοση του παιδιού επηρεάζεται και από τον τύπο του φωνήματος (π.χ εξακολουθητικό ή στιγμιαίο φωνήεν). Στα ελληνικά, η έρευνα έχει καταδείξει ότι αναγνωρίζονται ευκολότερα τα φωνήματα /m/ /s/ /z/ από ότι το /k/ (Παπούλια & Τζελέπη 1997 όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015). Στην ηλικία των οχτώ ετών, είναι σε θέση να τμηματίζουν συμπλέγματα καθώς και να διαγράφουν αυτά από τις λέξεις (McAfee, 2013).

Συμπερασματικά οι Carroll και οι συνεργάτες της (2003), διαπιστώνουν πως τα παιδιά αναπτύσσουν κάθε φωνολογική δεξιότητα χωριστά, με τη συλλαβική ευαισθητοποίηση και την ομοιοκαταληξία να προηγούνται κάτι το οποίο γίνεται συμφωνεί και με μεταγενέστερες έρευνες. Ακόμη, κατατάσσουν τις δεξιότητες που αφορούν την συλλαβική επίγνωση στις πρώιμες και τις δεξιότητες που αφορούν την φωνημική επίγνωση στις ύστερες φωνολογικές δεξιότητες (Carroll, et.all, 2003).

Η πορεία κατάκτησης της φωνολογικής ενημερότητας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι παρόμοια και στην έρευνα της Τζιβινίκου καθώς και άλλων ερευνητών με αυτή της McAfee και των συνεργατών της (Τζιβινίκου, 2015· McAfee, 2013). Δείχνοντας έτσι πως οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας αναπτύσσονται με παρόμοιο τρόπο μεταξύ των διάφορων γλώσσων, ξεκινώντας από την αναγνώριση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων και καταλήγοντας σε μικρότερες δηλαδή από την πρόταση σε λέξη, στη συλλαβή και τέλος στο φώνημα (Lonigan, 2000). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα οδηγήθηκαν και μεταγενέστερες έρευνες (Mott, 2012).

Ειδικότερα, έρευνες για την ελληνική γλώσσα, έχουν καταλήξει στο ότι η συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση είναι από τις πιο εύκολες δοκιμασίες και η επίδοση σε αυτές κορυφώνεται περίπου στα μέσα της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η φωνημική κατάτμηση, σύνθεση και απαλοιφή παρουσιάζουν ταχεία ανάπτυξη από την αρχή της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Η συλλαβική και η φωνημική αντικατάσταση δεν φτάνει στο κορύφωμα της πριν την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Αϊδίνης 2007, Giannetopoulou 2003, Papadopoulou, Kendeaou & Spanoulis 2012, Papadopoulos, Spanoudis & Kendeaou 2009 όπ. αναφ. στο Protopapas, 2017).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

### 3.1 Ορισμός φωνολογικής διαταραχής

Σύμφωνα με τον ορισμό του DSM-IV η Φωνολογική Διαταραχή εκδηλώνεται *«ως αδυναμία στη χρήση ήχων της ομιλίας για την ηλικία και τη διάλεκτο και περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή ήχων, στη χρήση των ήχων καθώς και στην οργάνωση και στο συμβολισμό τους»* (American Psychiatric Association , 2013).

Η φωνολογική διαταραχή γνωστή ως «Speech and Sound Disorders (SSD)» στο DSM-IV (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών διαταραχών, Τέταρτη Έκδοση ) είναι μια διάγνωση του DSM-5 (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση) η οποία αποδίδεται σε άτομα με δυσκολίες στην παραγωγή της ομιλίας που συνδέεται με την επικοινωνία και έχει σαν αποτέλεσμα διαταραχή στη λειτουργία.

Επομένως, δυσκολίες με την παραγωγή ομιλίας εκτός των φυσιολογικών αναπτυξιακών παραμέτρων με την απουσία ενός αισθητηριακού-κινητικού ελλείμματος, νευρολογικού προβλήματος ή δομικής ανωμαλίας του προσώπου μπορεί να υποδείξει Φωνολογική Διαταραχή (APA, 2013).

Η Φωνολογική Διαταραχή είναι *«μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας που χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακά λάθη στην παραγωγή λόγου»* (Smith et. al., 2005) ή από *«δυσκολίες στον έλεγχο του μηχανισμού άρθρωσης»* (Lewis et al 2006, Stein et al 2004). Πιο συγκεκριμένα, είναι η πιο συχνή παιδιατρική διαταραχή επικοινωνίας που επηρεάζει το 10-15% των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το 6% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Sharynne McLeod, 2009).

Σύμφωνα με τον Smith και τους συνεργάτες του (2005), η ορολογία Speech and Sound Disorders – SSD ανταποκρίνεται καλύτερα στο περιεχόμενο της διαταραχής, καθώς αναγνωρίζει ότι αυτή η δυσκολία έχει προηγούμενα τόσο ως προς την άρθρωση όσο και ως προς τους φωνολογικούς τομείς (American Psychiatric Association, 2000). Τα άτομα με SSD παρατηρείται πως δυσκολεύονται στην απόκτηση φωνολογικών αναπαραστάσεων, συστημάτων ήχου ομιλίας, στην αντίληψη της ομιλίας και στις φωνολογικές εργασίες (Murphy, 2015). Έτσι, παράγουν φωνήματα που ανήκουν στο σύνολο φωνημάτων της μητρικής τους γλώσσας αλλά με λανθασμένη χρήση σε συγκεκριμένα γλωσσικά σύνολα. Για παράδειγμα ένα παιδί προφέρει /δ/άζο αντί για /β/άζο (Γαβριηλίδου, 2003).

Ακόμη, παρατηρείται ότι αυτά τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες χρήσης των αντιθετικών ήχων π.χ /zali/ /sali/ ή στο να μάθουν ότι ορισμένοι ήχοι πρέπει να τοποθετηθούν στην αρχή ή στο τέλος για να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία π.χ /srao/ -/rao/. Έχουν δηλαδή δυσκολία με την εκμάθηση των φωνολογικών κανόνων της γλώσσας (Bernathal, 2017: 4).

Τα παιδιά με Φωνολογική διαταραχή δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα (Dodd 2011· Waring & Knight 2013) ως προς την σοβαρότητα, την αιτία, τα λάθη στην ομιλία, την ανταπόκριση στην θεραπεία και την συντήρηση (Dodd, 2011). Αρκετοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι φωνολογικές διαταραχές συνδέονται πάντα με μερικά άλλα γλωσσικά ελλείμματα (Καμπανάρου, 2007: 111). Στο άρθρο του ο Lewis και των συνεργάτων του αναφέρεται η κατηγοριοποίηση των παιδιών με φωνολογική διαταραχή σε ομάδες ανάλογα με τον εάν η διαταραχή τους συνοδεύεται από επιπρόσθετα ελλείμματα στην γλώσσα, με βάση το σύστημα Dodd (Lewis, 2006)

Η Dodd προτείνει ένα σύστημα ταξινόμησης που κατηγοριοποιεί την φωνολογική διαταραχή σε πέντε υποτύπους. Οι πέντε υποκατηγορίες της διαταραχής είναι: η διαταραχή άρθρωσης, η καθυστέρηση στη φωνολογική απόκτηση, η συνεπής αποκλίνουσα διαταραχή, η ασυνεπής αποκλίνουσα διαταραχή και άλλες περιπτώσεις μεταξύ των οποίων είναι και η δυσαρθρία και η αλαλία. Το σύστημα κατηγοριοποίησης της Dodd βασίστηκε στα είδη των λαθών στους ήχους ομιλίας. Ωστόσο η τελευταία κατηγορία, η αλαλία είναι ετερογενής, ως προς την βάση των λαθών (Lewis, 2006).

Τέλος, σύμφωνα με τους Waring & Knight (2013) υπάρχουν τρεις υποτύποι παιδιών με SSD. Τα παιδιά με φωνολογικές δυσκολίες που αντιπροσωπεύουν την μεγαλύτερη υποομάδα παιδιών με SSD, τα παιδιά με δυσκολίες βάσει άρθρωσης, τα οποία συνήθως προκαλούν σφάλματα παραμόρφωσης και παιδιά με κινητικές διαταραχές ομιλίας, όπως δυσαρθρία ή παιδική απαραξία λόγου (CAS). Τα παιδιά με φωνολογική SSD παράγουν περισσότερα λάθη ομιλίας από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη λόγου, λόγω κακώς καθορισμένων φωνολογικών αναπαραστάσεων για λέξεις (Brosseau-Lapré, 2020).

### 3.2 Φωνολογική διαταραχή και φωνολογικές διεργασίες

Τα παιδιά με Φωνολογική Διαταραχή χρησιμοποιούν ανώριμες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας τη στιγμή που τα περισσότερα παιδιά μπορούν να παράγουν λέξεις με καθαρό τρόπο (APA 2013). Παράγουν φωνολογικά λάθη που σύμφωνα με την Γαβριηλίδου, επρόκειτο για «ένα σύνολο γλωσσικών παραδρομών των παιδιών που εκδηλώνονται με τη χρήση μη φυσιολογικών γλωσσικών σχημάτων κατά την χρήση της γλώσσας επιδρώντας στην κατανόηση του λόγου από τους ενήλικες» (Γαβριηλίδου, 2003: 83-84). Συγκεκριμένα, όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές διεργασίες ή χρησιμοποιεί διεργασίες που δεν εμφανίζονται συνήθως στη διάρκεια κατάκτησης λόγου, η καταληπτότητα του μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά (Καμπανάρου, 2007).

Οι φωνολογικές διεργασίες διακρίνονται σε δομικές και συστημικές απλοποιήσεις, οι οποίες με το καιρό τείνουν να εξαλείφονται.

Δομικές φωνολογικές απλοποιήσεις

- Πτώση συλλαβής- απλούστευση της δομής πολυσύλλαβων λέξεων παραλείποντας μία ή περισσότερες από τις μη τονιζόμενες συλλαβές: mpana/ αντί για καμπάνα, /roni/ αντί για /πεπόνι/.
- Αναδιπλασιασμός. Επανάληψη μιας ολοκληρωμένης ή μη ολοκληρωμένης συλλαβής: /titi/ αντί για σπίτι, /ninao/ αντί για πεινάω.
- Ολικός αναδιπλασιασμός: Επανάληψη ολόκληρης της τονισμένης συλλαβής: /titi/ αντί για κουτί.
- Μερικός αναδιπλασιασμός: Επανάληψη μέρους της συλλαβής: /mimo/ αντί για μήλο.
- Πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων: /iti/ αντί για σπίτι.
- Απαλοιφή τελικού συμφώνου: /baba/ αντί για μπαμπάς.
- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής: /ago/ αντί για αυγό, /rota/ αντί για πόρτα.
- Αρμονίες: Η αλλαγή ενός φωνήματος για να εναρμονιστεί ένα χαρακτηριστικό σε ένα άλλο φώνημα. Εναρμόνηση μπορεί να συμβεί είτε σε ένα είτε και στα τρία χαρακτηριστικά παρακάτω:  
ως προς τον τόπο άρθρωσης : /sata/ αντί για σάκα  
ως προς τον τρόπο : /kamnos/ αντί για καπνός,

ως προς την ηχηρότητα : /kajelo/ αντί για κάγκελο

- Μετάθεση- Μετακίνηση: αλλαγή θέσης ήχου απλοποιώντας την φωνοτακτική δομή. Παρατηρείται σε λέξεις με κλειστή συλλαβή: /prota/ αντί για πόρτα.
  - Απλοποίηση συμπλεγμάτων: /rio/ αντί για πλοίο.
  - Επένθεση : Εισαγωγή ενός νέου φωνήματος: /mbele/ αντί για μπλε, /sapa/ αντί για σπάω.
  - Συγχώνευση: Αντικατάσταση δύο παρακείμενων φωνημάτων από ένα απλό φώνημα το οποίο είναι διαφορετικό και από τα δύο παρακείμενα φωνήματα στόχους, που όμως λαμβάνει γνωρίσματα στόχων: /θamata/ αντί για σταμάτα, /cofos/ αντί για κόσμος.

#### Συστημικές φωνολογικές απλοποιήσεις

- Εμπροσθιοποίηση: Αντικατάσταση οπίσθιων φωνημάτων με πρόσθια. Τα υπερωικά με οδοντικά /tadulo/ αντί για καγκουρό.
- Οπισθιοποίηση: Η αντικατάσταση των μπροστινών φωνημάτων με οπίσθια: /kapa/ αντί για τάπα.
- Στιγμικοποίηση/ Εκκροτοποίηση: Αντικατάσταση ενός τριβόμενου ή μη τριβόμενου από ένα στιγμικό: /telo/ αντί για θέλω.
- Ηχηροποίηση: Το παιδί αντικαθιστά ένα άηχο φώνημα με ένα ηχηρό που έχουν ίδιο τόπο και τρόπο άρθρωσης /gupa/ αντί για κούπα.
- Αηχοποίηση: Το παιδί αντικαθιστά ένα ηχηρό με ένα άηχο φώνημα που έχουν ίδιο τόπο και τρόπο άρθρωσης /pala/ αντί για μπάλα.
- Χειλικοποίηση: Το παιδί πραγματοποιεί χειλική πραγμάτωση των οδοντικών /f/ αντί για /θ/, /v/ αντί για /δ/.
- Φατνικοποίηση: Οδοντικά και χειλικά γίνονται φατνιακά/ salassa/ αντί για θάλασσα.
- Ουρανικοποίηση των συνεχών: το παιδί για την κατάκτηση των συνεχών φωνημάτων περνά πρώτα από το στάδιο της ουρανικοποίησης /castro/ αντί για κάστρο, /ʒoma/ αντί για χώμα.
- Ουρανικοποίηση των υγράων: το παιδί για την κατάκτηση των υγράων φωνημάτων περνά πρώτα από το στάδιο της ουρανικοποίησης /alogo/ αντί για άλογο.

- Αλλαγή φωνηέντων: το παιδί αντικαθιστά ένα φωνήεν με ένα άλλο.

Μη αναλύσιμες διαδικασίες απλοποίησης: Ορίζονται εκείνες οι διαδικασίες τις οποίες πραγματοποιεί το παιδί όμως δεν εμπίπτουν σε καμία από τις ανωτέρω διαδικασίες (ΠΣΛ, 2007).

### 3.3 Φωνολογική διαταραχή και γραπτός λόγος

Ο βαθμός που ο προφορικός λόγος επηρεάζει τον γραπτό εξαρτάται από το επίπεδο που το ορθογραφικό σύστημα αντανακλά τον προφορικό λόγο (Μανωλίτσης, 2016). Ωστόσο, ελλείμματα στον γραπτό λόγο αποτελούν την φυσική συνέχεια αλλά και συνέπεια των ελλειμμάτων στον προφορικό λόγο (Galengner et. al., 2000). Έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος των φωνολογικών δεξιοτήτων είναι ζωτικός στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Αθανασιάδη, 2000-2006).

Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί μια συσχέτιση μεταξύ των προσχολικών δεξιοτήτων προφορικής γλώσσας και κατανόησης ανάγνωσης στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Ο αναδυόμενος γραμματισμός, η προφορική γλώσσα και οι δεξιότητες κωδικοποίησης αλληλοσυνδέονται στα προσχολικά χρόνια (Boucher, 2014).

Παιδιά με φωνολογική διαταραχή παρουσιάζουν φτωχές δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Η ανάλυση δεδομένων δείχνει πως υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της εξασθενημένης φωνολογικής επεξεργασίας και των SSD (Murphy, 2015) και ειδικότερα μεταξύ φτωχής φωνολογικής επεξεργασίας και φτωχών δεξιοτήτων γραμματισμού (Holm, 2008). Συγκεκριμένα, η φωνολογική επεξεργασία είναι η αιτία για την συσχέτιση των ελλειμμάτων μεταξύ φωνολογικών διαταραχών και δυσκολιών γραμματισμού (Holm, 2008). Η ανεπαρκής ανάπτυξη φωνολογικής επεξεργασίας έχει σαν αποτέλεσμα, ανακριβείς αναπαραστάσεις λεκτικών ήχων οι οποίες με την σειρά τους θα οδηγήσουν σε δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή. Γι' αυτό ακριβώς ελλείμματα σε μία ή και περισσότερες διαστάσεις της φωνολογικής επεξεργασίας ενοχοποιούνται ως αιτίες πολλών δυσκολιών αποκωδικοποίησης (Γιώτη, 2015).

Η φωνολογική διαταραχή επηρεάζει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης η οποία με την σειρά της προκαλεί δυσκολίες γραμματισμού. Το άτομο με φωνολογική διαταραχή δυσκολεύεται στη σιωπηλή ανάγνωση καθώς δεν μπορεί να αναμειγνύει τους ήχους και να χωρίζει τις λέξεις, διαδικασίες άκρως απαραίτητες για την ανάγνωση (Holm, 2008). Τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή είναι περισσότερο εκτεθειμένα στον κίνδυνο εμφάνισης διαταραχών στην ανάγνωση λόγω φτωχών ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (LEITAO, 2004· Νταρατούλη, 2007· Καλομοίρης, 2007). Ωστόσο δεν αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή (Holm, 2008).

Συγκεκριμένα τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή που κάνουν σταθερά μη αναπτυξιακά μοτίβα σφαλμάτων σημειώνουν φτωχή απόδοση σε φωνολογική



επίγνωση, μεταγλωσσικές και γραμματικές δοκιμασίες αποδεικνύοντας έτσι πως αντιμετωπίζουν μια γλωσσική-γνωστική εξασθένηση των φωνολογικών κανόνων που διέπουν την γλώσσα (Holm, 2008). Ειδικότερα, στην περίπτωση που οι φωνολογικές διαταραχές εντοπίζονται στον τομέα της φωνολογίας, τα παιδιά αναπτύσσουν τα δικά τους πρότυπα φωνολογικά συστήματα που περιλαμβάνουν τους δικούς τους φωνολογικούς κανόνες. Τα φωνολογικά αυτά συστήματα διαφέρουν από τα συστήματα των ενηλικών ως προς τον αριθμό των φωνημάτων καθώς αυτός είναι αρκετά μειωμένος, λόγω των πολλών παραλείψεων (Κακουρος & Μανιαδάκη, 2006, Νικολόπουλος, 2008 όπ. αναφ. στο Ξεκουκουλωτάκη κ.α, 2016). *«Οι αναγνωστικές δυσκολίες εδράζονται αφενός στη σχέση του φωνολογικού ελλείμματος και της σημασιολογικής αναπαράστασης των λέξεων και αφετέρου στην ελλιπή διεισδυτικότητα του ατόμου με αναγνωστικές δυσκολίες στο νοητικό του λεξικό, εξαιτίας της προβληματικής σχέσης της λεξικολογικής ποιότητας και της ταχύτερης αποκωδικοποίησης»* (Μηλιαθανάκη, κ.α, 2020).

Αιτία αυτής της φτωχής φωνολογικής επίγνωσης είναι η λιγότερη ακριβής ή ατελής φωνολογική αναπαράσταση (Holm, 2008). Η φωνολογική αναπαράσταση συγκεκριμένα λειτουργεί *«σαν αποθετήριο ήχων ομιλίας που αποτελούν την βάση των ομιλούμενων λέξεων»* (Καρανίκα, 2019). *«Η αδυναμία ενός παιδιού να επεξεργαστεί τα φωνολογικά ερεθίσματα μέσα σε φυσιολογικά χρονικά όρια συνεπάγεται με την επιβράδυνση όσο αφορά την αυτοματοποίηση της λειτουργίας της φωνολογικής ενημερότητας. Δυσχαιρένοντας έτσι τη ροή της ανάγνωσης καθώς παρατηρείται κόμπιασμα, επανάληψη λέξεων και φωνολογικά λάθη»* (Κοντραφούρη, 2016). Σε αυτό συμφωνεί και ο Καλομοίρης (2007), που επισημαίνει ότι *«η κοπιώδης ανάγνωση δηλώνει ίσως αδυναμία φωνολογικής αποκωδικοποίησης των γραφημάτων που συνθέτουν τη λέξη αλλά και αδυναμία αποκωδικοποίησης του νοήματος που μεταφέρουν τα μορφήματα και η διάταξη των λέξεων, θέματα που αφορούν τη βαθύτερη δομή του λόγου»*. Απουσία κατανόησης του νοήματος δηλώνει επίσης και η απουσία προσωδιακής καμπύλης και της δήλωσης σημείων στίξης.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί πως το 30% των παιδιών με SSD μπορεί να έχουν ελλείμματα στη φωνητική διάκριση, τη φωνολογική αναγνώριση και η αιτία της συνοσυρότητας αυτών των δύο θεωρούνται τα προβλήματα στην ανάπτυξη φωνολογικών αναπαραστάσεων (Raitano, 2004· Wellman, 2011). Όλα αυτά δημιουργούν φτωχά αποτελέσματα γραμματισμού (Montgomery, 2009) .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> ΑΝΑΓΝΩΣΗ

### 4.1 Ορισμός ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση είναι *«μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης»*. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός της Παντελιάδου (2011), *«ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας»*.

Επομένως, ως σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών το άτομο είναι αναγκαίο να έχει αναπτύξει την αλληλεπίδραση διάφορων γνωστικών λειτουργιών (Πόρποδας, 2002). Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών έγκειται στο ότι *«η νοημοσύνη ως σύνολο πνευματικών λειτουργιών είναι αποτέλεσμα πολλών στοιχείων που την συνθέτουν και βοηθούν το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά στους όρους και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος»* (Κοκαρίδας, 2010 όπ. αναφ. στο Σταυρίδου, 2018). Ωστόσο, η σχέση της νοημοσύνης και της μάθησης της ανάγνωσης φαίνεται να επιδρά στο χρόνο ολοκλήρωσης της διαδικασίας κατάκτησης της ανάγνωσης (Σταυρίδου, 2018). Η κατάκτηση της ανάγνωσης δεν γίνεται αυθόρμητα απαιτεί συστηματική, οργανωμένη και συχνά μακροπρόθεσμη προσπάθεια.

Στο προ-αναγνωστικό στάδιο κατά το οποίο το άτομο δεν γνωρίζει να διαβάζει απαιτούνται έξι γνωστικές δεξιότητες το λεξιλόγιο, η ευαισθητοποίηση προς το γραπτό λόγο, η αντίληψη των γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η δημιουργία αναγνωστικών κινήτρων και οι δεξιότητες αφήγησης (Lonigan, Burgess & Antony, 2000 όπ. αναφ στο Βαλτζίδου, 2017). Αντίστοιχα, στο αναγνωστικό στάδιο ενεργοποιούνται τόσο μη γλωσσικές όσο και γλωσσικές λειτουργίες.

Στις μη γλωσσικές λειτουργίες αναφέρονται η αντίληψη και η μνήμη. Η αντίληψη σχετίζεται με *«την αναγνώριση, τη διάκριση και την ταύτιση μορφών, τη διάκριση φόντου-μνήμης, τη γραφική αναπαράσταση των μορφών στο χώρο και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό»* (Πόρποδας, 2002). Η μνήμη αναφέρεται *«στην αναγνώριση κάθε πληροφορίας καθώς αυτή στηρίζεται στην πρόσβαση στη μακρόχρονη μνήμη, όπου γίνεται η σύγκριση του προσλαβανόμενου ερεθίσματος με εκείνο που έχει ήδη συγκρατηθεί στη μνήμη για πιθανή αναγνώριση της ταυτότητας του»*.

*Η μνήμη βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν το λεξιλόγιο και να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν» (Πόρποδας, 2002).*

Στους γλωσσικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η σημασιολογική γνώση της λέξης, η φωνολογική αποκωδικοποίηση και η λεκτική βραχύχρονη μνήμη. Η σημασιολογική γνώση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία και συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του κειμένου. Η φωνολογική αποκωδικοποίηση είναι «*μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης καλείται να αναλύσει τα γραφήματα και να τα συνθέσει αυτόματα, ώστε κατά την εκφορά του λόγου τα φωνήματα που θα προφέρει με τη σειρά να σχηματίσουν τη ζητούμενη λέξη*» (Πόρποδας, 2002) Η λεκτική μνήμη είναι «*η δυνατότητα ανάκλησης γλωσσικών πληροφοριών που κωδικοποιούνται λεκτικά (ομιλούμενα ή ακουστικά)*» (Πενέκελη, 2020).

Κατά την αναγνωστική λειτουργία, αναπτύσσονται και αλληλοεπιδρούν δύο βασικές και ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες δεν είναι ιεραρχικά τοποθετημένες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Όπως χαρακτηριστικά, περιγράφει η Μπαλέκου (2003) «*α) η λέξη εισέρχεται στο σύστημα της οπτικής οδού και συνεχίζει τη διαδρομή της στο αντίστοιχο τμήμα που προσδίδει τη φωνολογική της μορφή, β) στη συνέχεια η λέξη περνά από το γνωστικό σύστημα το οποίο αποδίδει σημασιολογία και καταλήγει στο σύστημα εξόδου, γ) η λέξη αποκωδικοποιείται μέσω μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα και της δημιουργίας της φωνολογικής αναπαράστασης*».

Αναφορικά με τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης αυτή αυξάνει καθώς είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και οι απαιτήσεις της αποκωδικοποίησης μεγαλώνουν, καθώς οι μαθητές μεταπηδούν από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Ας σκεφτούμε ότι «*για να λύσει ένας μαθητής μια μαθηματική άσκηση, θα πρέπει πρώτα να διαβάσει την άσκηση, να κατανοήσει το πρόβλημα και στο τελικό στάδιο να την λύσει*» (Παπαδοπούλου, 2017 όπ. αναφ. στο Σεραφειμίδου κ.α., 2020). Επομένως, η αναγνωστική δεξιότητα αποτελεί «*κοινωνική απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών και βασικό κριτήριο για την επιτυχημένη εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη του κάθε ατόμου καθώς αυτή αποτελεί το βασικότερο τρόπο πρόσληψης πληροφοριών και γνώσεων*» (Κεραμιδόγλου, 2010)

## 4.2 Συστατικά της ανάγνωσης

Τα βασικά συστατικά της ανάγνωσης είναι πέντε: η φωνιμική επίγνωση, η φωνολογική επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση.

Α. Φωνιμική επίγνωση: *«Η επίγνωση ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από αλληλουχία ήχων- ειδικότερα φωνήματα, μικρότερες ενότητες ήχου που κάνουν τη διαφορά στην επικοινωνία»* (Yopp & Yopp, 2000). Θεωρείται η πρώτη ένδειξη για επιτυχή σταδιακή κατάκτηση της ανάγνωσης (Γαλανοπούλου, 2017).

Β. Φωνολογική επίγνωση: *«Είναι η συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος και ο συνειδητός χειρισμός τους χωρίς αναφορά στο νόημα ή την επικοινωνιακή φύση των λέξεων»* (Μουζάκη κ.α. 2007).

Γ. Ευχέρεια: *«Ικανότητα φωναχτής ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και εκφραστικότητα»* (Τζιβνίκου, 2015). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι *«η ευχερής ανάγνωση είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης για την αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την γέφυρα ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση»* (Κατσούλας, 2019)

Δ. Λεξιλόγιο: Το μέγεθος του λεξιλογίου συμβάλλει στη σχέση αλληλεπίδρασης της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Dillon et. all., 2012). *«Το πλούσιο λεξιλόγιο διευκολύνει την ικανότητα των παιδιών να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν κείμενα τα οποία πρόκειται να διαβάσουν κατά τη διάρκεια των επόμενων χρόνων της σχολικής τους φοίτησης»* (Χλαπάνα, 2012)

Ε. Κατανόηση: Ως αναγνωστική κατανόηση ορίζεται *«η διεργασία κατά την οποία ο αναγνώστης δέχεται, αναλύει, συγκρατεί και αξιολογεί την έννοια ή τη σημασία λέξεων, προτάσεων ή ενός κειμένου που διαβάσει»* (Πόρποδας, 2003). *«Δεν νοείται αναγνωστική διαδικασία χωρίς την πρόθεση της κατανόησης στα πλαίσια μιας δεκτικής επικοινωνίας»* (Ιακωβίδης, 2019).

### 4.3 Στάδια μάθησης της ανάγνωσης

Η σύγχρονη τάση τείνει να αντικαταστήσει τον όρο αναγνωστική ετοιμότητα ως προς το ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία που τα παιδιά μπορούν να μάθουν ανάγνωση, αφού προηγηθούν «προαναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες» (Τζιβινίκου, 2015). Για πολλά χρόνια, η επικρατούσα αντίληψη ήταν πως για να μάθει κάποιος ανάγνωση και γραφή έπρεπε να φοιτήσει στο σχολείο με συνεπακόλουθη συνέπεια να αναπτύσσονται συνεχώς μέθοδοι καθώς θεωρούνταν μια τεχνική διαδικασία (Χατζησαββίδης, 2007).

Τη θέση καταλαμβάνει ο αναδυόμενος γραμματισμός, μια προσέγγιση που συνδέει την αναγνωστική ετοιμότητα με την γλωσσική εξέλιξη του παιδιού που πραγματοποιείται εντός του κοινωνικού πλαισίου. *«Είναι ένα σύνολο συμπεριφορών, δεξιοτήτων, διαδικασιών και εννοιών πριν ακόμη ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής»* (Sulzby, Branz, & Buhle, 1993; Teale & Sulzby, 1986 όπ. αναφ. στο Erickson & Hatton, 2007). *«Πρόκειται για την πρωταρχική προφορικότητα, όπου το περιβάλλον και η φύση αλληλοεπιδρούν και αναδύεται εν τέλει η επικοινωνία μέσω της γλώσσας και τα επιμέρους επίπεδα της»* (Ong, 2001). Τα συστατικά μέρη του αναδυόμενου γραμματισμού είναι *«η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και οι εμπειρίες γραμματισμού, όπως είναι η φωνολογική ενημερότητα η οποία συνδέεται με την γνώση του γραπτού λόγου»* (Sénéchal et.all., 2001).

Η προσέγγιση της μάθησης της ανάγνωσης επηρεάζεται από δύο μοντέλα ερμηνείας, τα αναπτυξιακά και τα δομικά μοντέλα. Τα αναπτυξιακά μοντέλα επισημαίνουν ότι *«η μάθηση της ανάγνωσης πραγματοποιείται μέσω διακριτών αναπτυξιακών σταδίων ενώ, τα δομικά μοντέλα δίνουν έμφαση στους γνωστικούς μηχανισμούς που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθεί η ανάγνωση»* (Σαρρής, 2011). Τα δομικά μοντέλα περιγράφουν *«τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα εξηγούν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος που μπορεί με ευχέρεια να επεξεργάζεται το γραπτό λόγο»* (Βαλτζίδου, 2017).

Στα αναπτυξιακά μοντέλα περιλαμβάνεται και μια ευρέως γνωστή θεωρία περί σταδίων ανάπτυξης της ανάγνωσης της Chall (1996). Η ερευνήτρια αναφέρει ότι η ανάγνωση εξελίσσεται μέσω σταδίων καθώς το παιδί αναπτύσσεται γνωστικά και νοητικά.

**Στάδιο 0:** Προανάγνωση ή ψευδανάγνωση. Εκτείνεται έως την ηλικία των 6 ετών. Τα κύρια χαρακτηριστικά είναι ότι το παιδί προσποιείται ότι διαβάζει, επαναλαμβάνει ιστορίες, κοιτά ένα οικείο βιβλίο, ονομάζει γράμματα του αλφαβήτου, αναγνωρίζει σημάδια και λογότυπους.

**Στάδιο 1:** Αρχική ανάγνωση και αποκωδικοποίηση. 1<sup>η</sup> τάξη, από 6 έως 7 ετών. Σε αυτό το στάδιο μαθαίνει τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ήχων, μπορεί να διαβάσει απλά κείμενα με οικείες και υψηλής συχνότητας φωνητικά κανονικές λέξεις και μπορεί να συλλαβίζει μονοσύλλαβες άγνωστες λέξεις.

**Στάδιο 2:** Επιβεβαίωση κατακτήσεων, αύξηση ευφράδειας. 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> τάξη, από 7 έως 8 ετών. Συνενώνει δεξιότητες αποκωδικοποίησης και οπτικού λεξιλογίου, διαβάζει απλές γνωστές ιστορίες με όλο και μεγαλύτερη άνεση.

**Στάδιο 3:** Διάβασμα για μάθηση, 4<sup>η</sup> έως 8<sup>η</sup> τάξη, από 9 έως και 14 ετών. Διαβάζει για να αποκτήσει νέες γνώσεις, να βιώσει συναισθήματα, να μάθει νέες στάσεις.

**Στάδιο 4:** Διάβασμα από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Λύκειο, 15- 17 ετών. Διαβάζει ποικίλη σύνθετη ύλη μεγάλου εύρους που αντιπροσωπεύει ποικιλία απόψεων.

**Στάδιο 5:** Μεταλκειακή παιδεία, άνω των 18 ετών. Διαβάζει για να αφομοιώσει και να συνθέσει τη γνώση, το διάβασμα είναι γρήγορο και αποτελεσματικό.

Οι ερευνητές Cochrane, Cochrane, Scalena και Bruchanan (1984) (όπ. αναφ. στο Κουτσοβάνου κ.α., 2011) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης των παιδιών αναπτύσσεται σε διάφορα στάδια όπου σε καθένα από αυτά δεν υπάρχει όμοια κατανόηση λόγου από τα παιδιά.

**Μαγικό στάδιο:** Το παιδί μαθαίνει τι είναι το βιβλίο, το πιάνει στα χέρια του και αναγνωρίζει ποιος είναι ο σκοπός του.

**Στάδιο αυτοαντίληψης του αναγνώστη:** Κυριαρχεί η μίμηση. Συσχετίζει τις εικόνες των βιβλίων με τις εικόνες από τις εμπειρίες του και χρησιμοποιεί γλώσσα που μοιάζει με αυτή των βιβλίων.

**Στάδιο γεφυρώματος με τον αναγνώστη:** Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα, ξεχωρίζει γνώριμες λέξεις σε αυτό. Διαθέτει την ικανότητα να διαβάζει οικείο γραπτό λόγο από στιχάκια και τραγουδάκια. Το παιδί πιστεύει ότι κάθε συλλαβή είναι και μια λέξη και αυτό το μπερδεύει.

**Στάδιο απογείωσης του αναγνώστη:** Το παιδί γνωρίζει να διαβάζει αλλά μπερδεύεται. Συνδυάζει τη φωνή, τη σημασία και τη σύνταξη της γλώσσας. Ενδιαφέρεται για κάθε τι αφορά το γραπτό λόγο.

**Στάδιο ανεξάρτητου αναγνώστη:** Το παιδί κατανοεί τα νοήματα στον γραπτό λόγο και προβλέπει την πορεία της ιστορίας.

Στα δομικά μοντέλα περιλαμβάνονται το μοντέλο των δύο καναλιών, το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, τα μοντέλα πολυεπίπεδης ανάλυσης του γραπτού λόγου και το διασυνδεδεστικό μοντέλο (Βαλτζίδου, 2017).

Στο μοντέλο των δύο καναλιών η αναγνώριση των λέξεων γίνεται με δύο τρόπους «α) με βάση τη φωνολογική τους ανάλυση και τη χρήση των φωνολογικών κανόνων (υπολεξικό κανάλι) και β) με βάση την οπτική αναπαράσταση των λέξεων που υπάρχουν ήδη στη μνήμη (λεξικό κανάλι). Τα δύο κανάλια λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, χωρίς την δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ τους» (Καραδήμου, 2020).

Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης των Seymour et. all. (2003) ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις.

- **Φάση 0:** Προαναγνωστική. Αναφέρεται στην περίοδο που το παιδί δεν γνωρίζει ανάγνωση και δεν κατέχουν κανένα στοιχείο φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέχουν τη μεταγλωσσική επίγνωση, καθώς οι περισσότερες λέξεις παρουσιάζουν ισχυρή γραφοφωνιμική αντιστοιχία.
- **Φάση 1:** Θεμελιακή ανάγνωση: Τα παιδιά που φοιτούν στην Α' δημοτικού μαθαίνουν γραφήματα και φθόγγους και αναπτύσσουν τη λογογραφική και αλφαβητική διαδικασία. Στην αλφαβητική διαδικασία οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν στοιχειωδώς.
- **Φάση 2:** Ορθογραφική Ανάγνωση: Το παιδί χρησιμοποιεί δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας.
- **Φάση 3:** Μορφογραφική ανάγνωση: Χρησιμοποιεί τα μορφήματα, τα συνθέτει για να τα διαβάσει (Πόπορδας, 2002· Ξενίδου, 2019)

Στο διασυνδεδεστικό μοντέλο του Seidenberg, (2002), «οι παράλληλες αναπαραστάσεις στις οποίες η ορθογραφία, η μορφολογία και η σημασιολογία αναπαρίστανται από μικρές ομάδες μονάδων οι οποίες εμπεριέχονται σε πολλές λέξεις

και οι οποίες αφού αποθηκευτούν επιτρέπουν την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλών αναπαραστάσεων για την αναγνώριση μιας λέξης» (Χατζηαθανασίου, 2007).

Σε όλες τις εκδοχές των αναγνωστικών σταδίων, «οι αναγνώστες περνούν από το στάδιο της οπτικής αναγνώρισης της λέξης, στο στάδιο της αλφαβητικής αναγνώρισης της λέξης και, στη συνέχεια, στο στάδιο της ορθογραφικής αναγνώρισης της λέξης (Tracy & Morrow, 2012) και γενικά, υπάρχει συμφωνία των τεσσάρων σταδίων, το στάδιο των αναδυόμενων αναγνωστών, το στάδιο των πρώιμων αναγνωστών, το στάδιο των μεταβατικών και, τέλος, το στάδιο των αποτελεσματικών αναγνωστών» (όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015).

#### **4.4 Σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης**

«Η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής» (Τάφα, 2011). Οι μεταφωνολογικές ικανότητες είναι τεράστιας σημασίας στα πρώτα στάδια της που αναπτύσσεται η ανάγνωση (Μανωλίτσης, 2000), ειδικά σε μια αλφαβητική και διαφανή ορθογραφία όπως είναι η ελληνική, καθώς η ανάγνωση των ελληνικών λέξεων είναι απλή γιατί βασίζεται στη φωνολογική μετάφραση της ορθογραφικής δομής, μέσω της πιστής εφαρμογής κανόνων της γραφημικής-φωνιμικής αντιστοιχίας (Γιαννοπούλου, 2003· Κεραμιδόγλου, 2010).

«Η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία, τα παιδιά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια» (Τζιβινίκου, 2015). Τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 5-6 ετών πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε ένα στάδιο φωνολογικής ενημερότητας το οποίο έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης, καθώς έχουν κατακτήσει το μεγαλύτερο μέρος της φωνολογικής ενημερότητας και τους αντίστοιχους κανόνες σημασιολογίας, μορφολογίας και πραγματολογίας (Μανωλίτσης, 2000· Αιδίνης, 2007). «Η φωνολογική ενημερότητα προέρχεται από το αυξανόμενο προφορικό λεξιλόγιο στο οποίο υπάρχουν φωνημικές αναπαραστάσεις και την εμπειρία ανάγνωσης και γραφής που ξεκινά στην ηλικία των 4 με 5 ετών στα παιδιά. Η άμεση επίδραση του προφορικού λεξιλογίου είναι η οπτική αναγνώριση των λέξεων μέσω της φωνολογικής ενημερότητας και η έμμεση επίδραση η ανάγνωση λέξεων» (Γκουντάκου, 2019).



*«Η ολοκλήρωση της φωνολογικής επίγνωσης συνεχίζεται και μετά το τέλος της Α' τάξης του δημοτικού γι' αυτό και η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου στη διάρκεια της πρώτης τάξης του δημοτικού φαίνεται να συμβάλλει αποφασιστικά στη ανάπτυξη της» (Αηδίνης, 2006 όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2011). Σε έρευνα του Kotoulas (2004), βρέθηκε ότι «η επίδοση των παιδιών χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες φτάνει στο 90% στο τέλος της τρίτης τάξης» (Αιδίνης, 2007).*

Αναφορικά με τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης υπάρχουν τρεις επικρατούσες απόψεις. Η πρώτη άποψη υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών είναι αιτιώδης και συμφωνεί με τη διεθνή έρευνα που υποστηρίζει ότι *«η φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση (Φ.Ε.) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης κι ότι η εκτίμησή της πρέπει να γίνεται στην προσχολική ηλικία προκειμένου να βοηθηθεί έγκαιρα το παιδί να μάθει να διαβάζει»* (Brady & Shankweiler, 1991. Liberman, 1971. Παντελή, 2011. Παπούλια-Τζελέπη, 1997. Παντελιάδου, 2011. Porpodas & Palaiothodorou, 1999. Snowling, 2000, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου 2013).

Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι *«η φωνολογική ενημερότητα είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής και επομένως η ανάπτυξη της επηρεάζεται σημαντικά από τη μάθηση της ανάγνωσης. Η τρίτη άποψη υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική»* (Κοντραφούρη, 2016).

Όποια θεώρηση και αν υιοθετήσει ο κάθε ερευνητής είναι σαφές ότι η φωνολογική ενημερότητα και η ανάγνωση έχουν σχέση αλληλεπίδρασης. Έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Έτσι, οροθετήθηκε ως κύρια αιτία αναγνωστικών και γενικά μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000) και εντοπίστηκε ως ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε καλούς και φτωχούς αναγνώστες.

Τα παιδιά που αξιολογήθηκαν στις έρευνες με υψηλούς βαθμούς στο τομέα της φωνολογικής επίγνωσης, πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, παρουσίασαν αργότερα καλύτερες επιδόσεις στην κατάρτιση του γραπτού λόγου. Συνεπώς, το επίπεδο στο οποίο τα παιδιά κατορθώνουν τις παραμέτρους της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να δείχνει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση την οποία θα έχουν μετέπειτα στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής κατά τη σχολική τους ηλικία (Γαβριηλίδου, 2003). Ακόμη, *«τα παιδιά που απέτυχαν στην παραγωγή των πρώιμων*

οκτώ συμφώνων κατά την τυπολογία κατάταξης στην ανάπτυξη ομιλίας φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης. Αντιθέτως, παιδιά που δεν έκαναν λάθη στην παραγωγή συμφώνων είχαν πιο εξελιγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης» (Καλομοίρης, 2007).

«Η φωνολογική ενημερότητα δύναται να αναπτυχθεί σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πριν ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ανάγνωσης και γραφής» (Πόρποδας· Παντελιάδου όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, 2016) καθώς μπορεί να διδαχθεί μέσα από συστηματικά δομημένες δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στο να κατανοήσει το παιδί ότι «ο γραπτός λόγος αποτελείται από λέξεις, ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές, η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας, η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης και λήξης μιας λέξης και η αναγνώριση των φωνημάτων» (Παντελιάδου, 2000). Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όταν συνδέεται με τη διδασκαλία των φωνημάτων σε αντιστοιχία με των γραμμάτων, βοηθάει σημαντικά την κατάκτηση του αλφαβητικού κώδικα (Τσάλη κ.α., 2018).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

### 5.1 Παρέμβαση φωνολογικής ενημερότητας

Το μεγάλο πλήθος των ερευνών που ανέδειξε την πολύ στενή σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση αλλά και με τις αναγνωστικές δυσκολίες, οδήγησε τους επιστήμονες σε νέες μελέτες προκειμένου να εξετάσουν την δυνατότητα καλλίεργειας της φωνολογικής επίγνωσης, ώστε να ενισχυθεί αργότερα η αναγνωστική επίδοση. Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι *«τα παιδιά που διδάχθηκαν δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας απέκτησαν την ικανότητα γενίκευσης και σημείωσαν μεγάλη επιτυχία στο χειρισμό καινούργιων φωνολογικών μονάδων με αποτέλεσμα να φτάσουν σε εκείνο το γνωστικό επίπεδο να κάνουν γενικεύσεις σε λεκτικά σύνολα που δεν τους ήταν οικεία»* (Παντελιάδου, 2011). *«Ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων θα παρουσιάσει βελτίωση όταν τομείς όπως η φωνολογική οργάνωση της ομιλίας του ή η φωνολογική ενημερότητα αποτελέσουν αντικείμενο θεραπευτικής παρέμβασης»* (Καλομοίρης, 2007).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, η εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να γίνει τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία βρίσκονται στην προαναγνωστική φάση και δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν αλλά και σε παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού που βρίσκονται στην πρώτη αναγνωστική φάση (Πόρποδας, 2002: 380). Φαίνεται όμως η παρέμβαση στα πρώτα έτη προσχολικής ηλικίας οδηγεί αργότερα σε μείωση της σχολικής αποτυχίας (Τάφα, 2011).

Ειδικότερα, το παιδί θα αποκτήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει λέξεις γεγονός που θα οδηγήσει στην σωστή ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου, στο σωστό συλλαβισμό λέξεων καθώς και, στην γραπτή εκφορά γενικότερα (Ζαχάκου, 2016). Σε έρευνα του Constantine J., παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της διάκρισης και παραγωγής της ομοιοκαταληξίας σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, μετά από παρέμβαση φωνολογικής ενημερότητας (Otaiba, 2009).

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες:

- Ανάλυση πρότασης σε λέξεις
- Ανάλυση λέξης σε συλλαβές
- Ανάλυση λέξης σε φωνήματα
- Σύνθεση συλλαβών σε λέξεις
- Σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις

- Ομοιοκαταλήξια λέξεων
- Διάκριση θέσης συλλαβών ( αρχική, ενδιάμεση, τελική)
- Διάκριση θέσης φωνημάτων (αρχική, ενδιάμεση, τελική)
- Αφαίρεση συλλαβής
- Αφαίρεση φωνήματος
- Πρόσθεση συλλαβής
- Πρόσθεση φωνήματος
- Αντιστροφή συλλαβής
- Αντιστροφή φωνήματος
- Αντικατάσταση συλλαβής
- Αντικατάσταση φωνήματος

(Παντελιάδου 2011: 183)

Σύμφωνα με την Gillon (2004), ένα πρόγραμμα παρέμβασης φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να διέπεται από ορισμένες βασικές αρχές:

- Η παρέμβαση της φωνολογικής ευαισθητοποίησης πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο επίπεδο φωνήματος. Έτσι, τα παιδιά ενισχύοντας την ευαισθητοποίησή τους για τα ηχητικά μοτίβα γλώσσας, θα συνδυάζουν τα φωνήματα που τους οδηγούν στην ανάγνωση νέων λέξεων και θα βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Boucher, 2014).
- Οι δραστηριότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης θα πρέπει να ενσωματώνονται με ενίσχυση της γνώσης των γραμμάτων. Η αναγκαιότητα να ενισχυθεί παράλληλα με την φωνολογική ενημερότητα και η ταύτιση φωνήματος – γραφήματος έχει επισημανθεί και σε μεταγενέστερες έρευνες (Boudreau, 2008· Ehriet 2001, Purpura & Wagner 2010 στο Τάφα 2011: 45).
- Πρέπει να υπάρχει μια σειρά από δραστηριότητες ανάλυσης και σύνθεσης φωνημάτων, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις δεξιότητες τμηματοποίησης φωνημάτων.
- Η ενσωμάτωση της γνώσης των γραμμάτων με δραστηριότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης θα πρέπει να περιλαμβάνει υλικά ως αντικείμενα διδασκαλίας και θα πρέπει να εμπλέκουν τα παιδιά στο στοχασμό, σχετικά με την φωνολογική ευαισθητοποίηση.
- Απαιτείται ευελιξία στην εφαρμογή του προγράμματος.

- Μια άμεση προσέγγιση στην κατάρτιση της φωνολογικής επίγνωσης έχει μεγαλύτερα ωφέλη για την ανάπτυξη του γραμματισμού παρά μια έμμεση προσέγγιση.
- Ένα εντατικό ατομικό ή μικρό ομαδικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών είναι απαραίτητο για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες (Noe, 2014).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα της Gillon που βασίστηκε στις προαναφερθείσες αρχές βοήθησε παιδιά με προβλήματα στην παραγωγή της ομιλίας καθώς ενίσχυσε την ικανότητα ανάγνωσης τους και την φωνολογική τους ενημερότητα (Gillon 2002 όπ. αναφ. στο Noe, 2014).

Σημαντική κρίνεται και η στοχοθεσία που θέλει ο λογοθεραπευτής να έχει επιτύχει, μετά το τέλος της λογοθεραπευτικής παρέμβασης και θα οφείλει να περιλαμβάνει τα εξής (Αυγουστίνου, 2013):

- *Το παιδί να παράγει τα φωνήματα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια κατάλληλα για την ηλικία, τις γνωστικές ικανότητες, τη φυσική κατάσταση και τη διάλεκτό του.*
- *Το παιδί να παρουσιάζει καθαρότητα και καταληπτότητα όταν επικοινωνεί με άλλους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα.*
- *Το παιδί να αναπτύξει την κατανόηση των φωνολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της γλώσσας.*
- *Να αυξήσει το παιδί τις στοματοκινητικές δεξιότητες, που οδηγούν στη βελτιωμένη λεκτική παραγωγή.*
- *Να αναπτύξει το παιδί τη συνειδητοποίηση των φωνολογικών ελλειμμάτων και να εργαστεί για να τα ξεπεράσει ή να χρησιμοποιήσει αντισταθμιστικές στρατηγικές για αυτά τα ελλείμματα*

Ωστόσο, η μεγαλύτερη αλλαγή στην φωνολογική ενημερότητα παρατηρείται όταν η ενίσχυση της γίνεται κατά την διάρκεια των προσχολικών χρόνων, παρά στα χρόνια του δημοτικού (Boudreau, 2008).

## 5.2 Προγράμματα φωνολογικής ενημερότητας

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών φωνολογικής επίγνωσης καθιστά επιτακτική ανάγκη την δημιουργία προγραμμάτων φωνολογικής επίγνωσης. Μια από τις προγενέστερες μεθόδους είναι η μέθοδος Elkonin, αναπτύχθηκε το 1973 και χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα. *«Επρόκειτο για μια διαδεδομένη μέθοδο που εστιάζει στην αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων και αποτελεί στοιχείο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής επίγνωσης»* (Πόρποδας, 2002). Οι δραστηριότητες της αισθητοποίησης της φωνολογικής δομής των λέξεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διδακτικά προγράμματα για μαθητές που εκδηλώνουν λάθη προσθέσεων, αφαιρέσεων, αντιμεταθέσεων, αντικαταστάσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία.

Σε αυτή την μέθοδο βασίστηκαν και οι Rocket Frames, κάρτες οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης μέσω της ανάλυσης λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα. Στις Rocket Frames υπάρχουν 60 κάρτες διπλής όψης. Στη μια όψη το κάθε τετράγωνο πλαίσιο αναπαριστά μία συλλαβή της λέξης που απεικονίζεται, ενώ στην άλλη όψη το κάθε πλαίσιο αναπαριστά ένα φώνημα της ίδιας λέξης. Έτσι, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες του παιδιού μπορεί να εξασκηθεί στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης ή στη γραφή της λέξης σε συλλαβικό ή φωνημικό επίπεδο. Και οι 60 λέξεις που απεικονίζονται στις συγκεκριμένες κάρτες είναι απλής δομής (σύμφωνο-φωνήεν), και διακρίνονται χρωματικά μεταξύ τους ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών της λέξης. Έτσι, οι μπλε κάρτες απεικονίζουν δισύλλαβες λέξεις, οι ροζ τρισύλλαβες και οι πράσινες πολυσύλλαβες. Τα φωνολογικά παιχνίδια του προτείνονται στο Rocket Frames είναι πέντε παιχνίδια καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης και της γραφής, παίζονται με πούλια, ενώ το παιδί μπορεί εύκολα να γράψει και να σβήσει με μαρκαδόρο τις συλλαβές και τα γράμματα χάρη στην πλαστικοποιημένη επιφάνειά τους (Κωτούλας, 2008).

Η μέθοδος Elkonin μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παραλλαγές. Στα αρχικά επίπεδα τα τετράγωνα μπορεί να είναι του ίδιου μεγέθους και να μην υποβάλλονται στην ορθογραφική εικόνα της λέξης. Είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία δραστηριοτήτων τόσο στην εκμάθηση γραφοφωνημικής αντιστοιχίας όσο και στην εξάσκηση και διάκριση ομοιοκαταληξιών και παρηχήσεων.

Ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτό των Torgesen και Bryant (1994). Το πρόγραμμα τους πήρε το όνομα: «Η εκπαίδευση στην

φωνολογική επίγνωση για την ανάγνωση» (Phonological Awareness Training for Reading), που εν συντομία θα το αναφέρουμε ως PATR. Το PATR χωρίζεται σε τέσσερα είδη δραστηριοτήτων: προ-εξάσκηση σε δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας, ανάλυσης φωνημάτων, σύνθεσης φωνημάτων, ανάγνωσης και ορθογραφίας.

Αρχικά οι μαθητές, εξασκούνται σε διάφορες δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας, προκειμένου να μάθουν να εστιάζουν την προσοχή τους στους ήχους των λέξεων. Έπειτα, οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν πώς να συνθέτουν τα ανεξάρτητα φωνήματα των λέξεων, ώστε να σχηματίσουν λέξεις. Έτσι, πρώτα διδάσκονται στην σύνθεση των onset και rime π.χ. fkJ - /at/ για να που την λέξη (cat), και έπειτα μαθαίνουν να συνθέτουν τα ανεξάρτητα φωνήματα των λέξεων π.χ. /k/ - /a/ - /t/ για να αναφέρουν τη λέξη (cat). Οι δεξιότητες της σύνθεσης φωνημάτων διδάσκονται πριν την ανάλυση των φωνημάτων, γιατί θεωρούνται συγκριτικά πιο εύκολες δοκιμασίες (Torgesen & Bryant, 1994).

Στη συνέχεια του προγράμματος, μετά την διδασκαλία στις δραστηριότητες σύνθεσης, οι μαθητές εξασκούνται στις δεξιότητες ανάλυσης φωνημάτων. Για την διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται δραστηριότητες, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν λέξεις που έχουν ίδια αρχικά, τελικά ή ενδιάμεσα φωνήματα. Στο τελευταίο στάδιο αυτού του προγράμματος, οι μαθητές χρησιμοποιούν γράμματα για να αναπαραστήσουν τα φωνήματα των λέξεων. Σε αυτές τις δραστηριότητες χρησιμοποιείται ένας μικρός αριθμός γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών, καθώς στόχος δεν είναι οι μαθητές να διδαχθούν εκτενώς στις αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης για την μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας (Torgesen & Bryant, 1994).

Στο πρώτο φυλλάδιο δραστηριοτήτων διδάσκονται οι δεξιότητες της σύνθεσης, onset και rimes, σύνθεση φωνημάτων, και ανάλυση του αρχικού φωνήματος των λέξεων. Από το δεύτερο ως το πέμπτο φυλλάδιο δραστηριοτήτων, διδάσκονται οι δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, ενώ από το έκτο ως το όγδοο φυλλάδιο διδάσκονται οι δεξιότητες σύνθεσης και ανάλυσης των γραμμάτων που αναπαριστούν τα φωνήματα των λέξεων.

Πιο συγκεκριμένα :

#### A. Πρώτη φάση – στάδιο:

1. Οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της ομοιοκαταληξίας.

2. Οι μαθητές διαλέγουν ζευγάρια από εικόνες λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.
3. Οι μαθητές αναφέρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με βάση την λέξη ερέθισμα που τους δόθηκε.

#### B. Δεύτερη φάση

1. Οι μαθητές διδάσκονται στην σύνθεση των onset και rimes των λέξεων:
  - α) Επιλέγουν την σωστή εικόνα ανάμεσα σε τρεις εναλλακτικές
  - β) Επιλέγουν τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές.
  
2. Οι μαθητές διδάσκονται στη σύνθεση φωνημάτων:
  - α) Επιλέγουν τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε τρεις εναλλακτικές
  - β). Επιλέγουν τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές
  - γ) Οι μαθητές εξασκούνται στην δεξιότητα της σύνθεσης χρησιμοποιώντας χρωματιστές τάπες για να αναπαραστήσουν το κάθε φώνημα των λέξεων.
  
3. Οι μαθητές διδάσκονται την φωνημική ανάλυση σε δραστηριότητες, όπου καλούνται να αναγνωρίσουν τις λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

#### Γ. Τρίτη φάση

1. Οι μαθητές συνθέτουν φωνήματα που παρουσιάζονται ένα προς ένα κάθε φορά:
  - α) Οι μαθητές επιλέγουν την σωστή εικόνα από τις τρεις προτεινόμενες.
  - β) Οι μαθητές επιλέγουν την σωστή εικόνα από όλες τις προτεινόμενες.
  - γ) Οι μαθητές εξασκούνται στην δεξιότητα της σύνθεσης, χρησιμοποιώντας χρωματιστές τάπες για να αναπαραστήσουν το κάθε φώνημα των λέξεων.
  
2. Οι μαθητές αναλύουν λέξεις σε φωνήματα:
  - α) Οι μαθητές ταιριάζουν διάφορες εικόνες έχοντας ως βάση τις ομοιότητες που παρουσιάζουν στα: αρχικά φωνήματα, τελικά φωνήματα, ενδιάμεσα φωνήματα.
  - β) Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη θέση ενός φωνήματος σε λέξεις που αποτελούνται από τρία φωνήματα.
  - γ) Οι μαθητές προφέρουν τα φωνήματα που βρίσκονται στις αρχικές, τελικές και ενδιάμεσες θέσεις των λέξεων.



#### Δ. Τέταρτη φάση

Οι μαθητές χρησιμοποιούν γράμματα για να αναπαραστήσουν τα φωνήματα των λέξεων:

- α) Οι μαθητές αντιστοιχίζουν ένα μικρό αριθμό φωνημάτων με τα γράμματα που τα αντιπροσωπεύουν.
- β) Οι μαθητές συνθέτουν γράμματα για να δημιουργήσουν λέξεις
- γ) Οι μαθητές αναπαριστούν τα φωνήματα των λέξεων με γράμματα
- δ) Οι μαθητές εξασκούνται στην «ανάγνωση και ορθογραφία» των λέξεων του φυλλαδίου.

Στο εκπαιδευτικό πακέτο των Torgesen και Bryant, χρησιμοποιούνται επίσης κάποια παιχνίδια, όπως και δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, ώστε το PATR να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών. Διάφορα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι τα εξής: εκπαιδευτικά υλικά σε χαρτόνι, εικόνες σε κάρτες, χρωματισμένες κάρτες, κάρτες με γράμματα, εικόνες λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, χρωματισμένες τάπες (Torgesen & Bryant, 1994).

Ένα άλλο πολύ γνωστό πρόγραμμα που σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης μαθητών του νηπιαγωγείου, είναι το «Ladders to Literacy» των O'Connor, Notari-Syverson και Vadacy (1998) που στοχεύει στην θεμελίωση ιδεών σχετικά με την ανάγνωση και γραφή, και την προετοιμασία των μαθητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω δραστηριοτήτων αναπτυξιακά κατάλληλων για μαθητές του νηπιαγωγείου. Κάθε μια δραστηριότητα αναπτύχθηκε προκειμένου να καλλιεργεί διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, με βασικό πυρήνα τις παρακάτω βασικές δεξιότητες: επίγνωσης της γραφής, φωνολογικής επίγνωσης και προφορικού λόγου (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998).

Οι δραστηριότητες που παρέχονται τους πρώτους δυο μήνες καλλιεργούν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και τις δεξιότητες της λεξικής και συλλαβικής επίγνωσης, ενώ οι δραστηριότητες που προτείνονται για υλοποίηση τον τρίτο και τέταρτο μήνα στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ομοιοκαταληξίας, αναγνώρισης αρχικών φωνημάτων, όπως και της σύνθεσης και ανάλυσης time-onset. Τους τελευταίους δυο μήνες, προτείνονται και ασκήσεις γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Σε κάθε δραστηριότητα αναφέρονται οι προσδοκώμενοι στόχοι, τα διδακτικά υλικά, μια σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων, προτάσεις για αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, όπως και δραστηριότητες για το

σπίτι. Οι δραστηριότητες του προγράμματος ποικίλουν σε δυσκολία, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές όλοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα υπάρχουν ασκήσεις υψηλών, μέτριων και χαμηλών απαιτήσεων. Οι βασικές στρατηγικές του προγράμματος, οργανώνονται σε έξι κατηγορίες οι οποίες είναι οι ακόλουθες (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998): Ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, παροχή ανατροφοδότησης, γνωστική οργάνωση, διατήρηση στη μνήμη, αναδόμηση δραστηριοτήτων, εκπαίδευση.

Ορισμένες βασικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που καλλιεργούνται μέσα από αυτό το πρόγραμμα είναι οι εξής: 1) Λεξική επίγνωση, 2) Ομοιοκαταληξία, 3) Σύνθεση onset και rime, 4) Αναγνώριση και διάκριση συλλαβής, 5) Συλλαβική σύνθεση και ανάλυση, 6) Αναγνώριση και διάκριση φωνημάτων, 7) Φωνημική σύνθεση και ανάλυση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παραπάνω δεξιότητες διδάσκονται μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούνται διαφορετικές διδακτικές τεχνικές για την διδασκαλία τους, π.χ. για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ομοιοκαταληξίας άλλοτε χρησιμοποιούνται εικόνες όπου μαθητής θα πρέπει να διαλέξει αυτές που ομοιοκαταληκτούν, άλλοτε θα πρέπει να διαλέξει την εικόνα που δεν ομοιοκαταληκτεί σε σχέση με τις άλλες προτεινόμενες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μαθητής καλείται να παράγει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998).

Τέλος, ένα από τα πιο πρόσφατα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των δυσκολιών φωνολογικής επίγνωσης είναι αυτό της Gail Gillon (2008) "The Gillon Phonological Awareness Training Programme: An intervention programme for children at risk for reading disorder." ("Πρόγραμμα παρέμβασης φωνολογικής ενημερότητας της Gillon: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο για διαταραχή ανάγνωσης"). Το πρόγραμμα αυτό είναι σταθμισμένο στην αγγλική γλώσσα και αφορά παιδιά με δυσκολίες ομιλίας χωρίς να συνυπάρχουν αισθητηριακές, νευρολογικές, σωματικές, συναισθηματικές διαταραχές, με επαρκείς δεκτικές γλωσσικές ικανότητες. Το πρόγραμμα αποτελείται από δέκα κλίμακες: σύνθεση λέξης με φωνήματα, εντοπισμός ομοιοκατάληκτων λέξεων, φωνημική ανάλυση, φωνημική ομοιότητα, κατηγοριοποίηση ήχων, εντοπισμός ήχου, γραφοφωνημική αντιστοιχία, ανάγνωση και ορθογραφία (Gillon 2008).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) οι γενικές αρχές για την επιτυχημένη εφαρμογή των δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

- Δίνουμε στο παιδί όσα παραδείγματα είναι απαραίτητα ώστε να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί κατάλαβε τι του ζητάμε.
- Εάν το παιδί σημειώσει τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες, θέτουμε πιο εύκολα ερωτήματα ή διακόπτουμε την δραστηριότητα και ξανά γυρίζουμε στην προηγούμενη ή προχωράμε σε άλλη δραστηριότητα που ζητάει κάτι διαφορετικό. Πρέπει να εξασφαλίσουμε περισσότερες επιτυχίες παρά λάθη.
- Όταν το παιδί δίνει λάθος απάντηση ή δεν απαντά καθόλου δίνουμε εμείς λύση παρουσιάζοντας αναλυτικά τον συλλογισμό μας.
- Προφέρουμε τα φωνήματα όπως ακούγονται οι ήχοι μέσα στις λέξεις και όχι με τις ονομασίες γραμμάτων ή προσθέτοντας άλλα φωνήεντα (συνήθως το -ου ώστε να ακούγεται λου , κου κλπ).
- Τροποποιούμε τις δραστηριότητες ανάλογα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις δυνατότητες του παιδιού.

(Παντελιάδου 2011, σελ. 185).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα της Gillon που βασίστηκε στις προαναφερθείσες αρχές βοήθησε παιδιά με προβλήματα στην παραγωγή της ομιλίας, καθώς ενίσχυσε την ικανότητα ανάγνωσης τους και την φωνολογική τους ενημερότητα (Gillon 2002 όπ. αναφ. στο Noe, 2014).

### 5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν μια δραστηριότητα φωνολογικής ενημερότητας

Η ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζεται από τον βαθμό δυσκολίας που συναντά ένα παιδί στην προσπάθεια του να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες που ανήκουν σε καθεμία από αυτές. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας είναι οι εξής (Padeliadou, Kotoulas, Botsas 1998):

- Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία (π.χ. οι λέξεις αναλύονται με μεγαλύτερη ευκολία σε συλλαβές από ότι σε φωνήματα)
- Το πλήθος των φωνολογικών μερών (οι μονοσύλλαβες λέξεις αναλύονται ευκολότερα από ότι οι πολυσύλλαβες).
- Η θέση της μονάδας στη λέξη (π.χ. τα φωνήματα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά όταν βρίσκονται στην πρώτη και στην τελευταία θέση, από όταν βρίσκονται στις ενδιάμεσες θέσεις).
- Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης ( π.χ. εξακολουθητικά φωνήματα όπως το ‘σσ’ και ‘ζζζ’ γίνονται πιο εύκολα αντικείμενο επεξεργασίας από ότι οι στιγμικοί ήχοι ‘κ’ ‘π’ ‘τ’)
- Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται (π.χ. η διάκριση της ομοιοκαταληξίας και η ανάλυση λέξης σε συλλαβές είναι πιο εύκολη από ότι η ανάλυση λέξης σε φωνήματα) (Παντελιάδου, 2011).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται ότι η διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης στα διάφορα προγράμματα διδασκαλίας ξεκινά από δραστηριότητες σύνθεσης και στη συνέχεια ανάλυσης πρώτα σε επίπεδο συλλαβών και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνημάτων. Ωστόσο, είναι φανερό ότι όποια μέθοδο και αν επιλέξει ο θεραπευτής είτε αναλυτικά είτε συνθετικά, η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας στηρίζεται στην άμεση σύνδεση γράμματος και φωνήματος (Κωτούλας, 2008 όπ. αναφ. στο Μπένα, 2019).

## 5.4 Δραστηριότητες Φωνολογικής Ενημερότητας

Στην παρούσα εργασία δημιουργήθηκαν παιγνιώδης δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας τόσο σε παιδιά νηπιαγωγείου όσο και σε παιδιά που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού. Σε κάθε δραστηριότητα παρουσιάζονται τα εξής: η ονομασία, το διδακτικό αντικείμενο, ο βραχυπρόθεσμος θεραπευτικός στόχος, η ηλικιακή ομάδα που απευθύνεται η δραστηριότητα, το υλικό για την υλοποίηση της και ο χρόνος χορήγησης.

Επίσης, δίνονται οδηγίες για τον τρόπο χορήγησης, οι εντολές που ο θεραπευτής πρέπει να αναφέρει στο παιδί καθώς και μια σειρά από προτεινόμενες λίστες λέξεων.

Στις περισσότερες δραστηριότητες, θα χρησιμοποιηθούν οι κάρτες Rocket Frames (βλέπε παράρτημα), οι οποίες δύναται να είναι και αυτοσχέδιες καθώς και κάποια άλλα αντικείμενα.

Πριν από κάθε δραστηριότητα, δίνονται στο παιδί οδηγίες και παραδείγματα για το τι θα ακολουθήσει. Όσον αφορά στις εικόνες των δραστηριοτήτων, ο θεραπευτής θα κάνει μια συμφωνία με τα παιδιά σχετικά με την ονομασία κάθε λέξης που απεικονίζεται. Για παράδειγμα, η εικόνα με έναν σκύλο πρέπει να αναγνωρίζεται ως σκύλος και όχι ως σκυλί. Όποτε είναι απαραίτητο (π.χ. σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης) να δίνονται οι κατάλληλες εξηγήσεις, περαιτέρω διευκρινήσεις και να γίνονται διορθώσεις, ώστε να επιτευχθεί ο θεραπευτικός στόχος. Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τα παιδιά να ενθαρρύνονται και να επαινούνται για την προσπάθειά τους, ώστε να καλλιεργήσουν θετικά εσωτερικά κίνητρα (Παντελιάδου, 2011). Κάθε δραστηριότητα διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Θα ήταν σημαντικό μεταξύ των δραστηριοτήτων να μεσολαβεί ένα διάλειμμα των 5 λεπτών.

Στις δραστηριότητες σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων, η παύση ανάμεσα στις συλλαβές ή στα φωνήματα κάθε λέξης διαρκεί 2 δευτερόλεπτα. Στις λέξεις που υπάρχουν διπλά φωνήματα /ps/ /ks/, λαμβάνονται υπόψη σαν ένα φώνημα. Οι λέξεις που θα δίνονται στα παιδιά θα είναι δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες, είτε απλής, είτε σύνθετης φωνοτακτικής δομής.

Με σκοπό την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας τέθηκαν οι παρακάτω βραχυπρόθεσμοι στόχοι καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε μια διάσταση της φωνολογικής επίγνωσης (Παπαναστασίου 2017) :

- 1) Σύνθεση συλλαβών

- 2) Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές
- 3) Εύρεση ομοιοκαταληξίας
- 4) Παραγωγή ομοιοκαταληξίας
- 5) Ομοιότητα αρχικής συλλαβής
- 6) Ομοιότητα τελικής συλλαβής
- 7) Ομοιότητα ενδιάμεσης συλλαβής.
- 8) Αφαίρεση αρχικής συλλαβής
- 9) Αφαίρεση τελικής συλλαβής.
- 10) Πρόσθεση αρχικής συλλαβής
- 11) Πρόσθεση τελικής συλλαβής
- 12) Διάκριση αρχικού φωνήματος.
- 13) Διάκριση τελικού φωνήματος.
- 14) Διάκριση ενδιάμεσου φωνήματος.
- 15) Σύνθεση φωνημάτων.
- 16) Ανάλυση λέξεων σε φωνήματα.
- 17) Αφαίρεση αρχικού φωνήματος.
- 18) Πρόσθεση αρχικού φωνήματος.
- 19) Αφαίρεση τελικού φωνήματος
- 20) Αφαίρεση μεσαίου φωνήματος.
- 21) Αντιστροφή φωνημάτων.

**Δραστηριότητα:** Κόλλησε τις συλλαβές

**Διδακτικό αντικείμενο:** Σύνθεση συλλαβών

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να ενώνει τις συλλαβές που ακούει μεμονωμένα, ώστε να σχηματίζει λέξεις, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικά :** Rocket Frames, κουδουνάκι

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής βάζει μπροστά στο παιδί 3 κάρτες. Λέει τις συλλαβές από μια εικόνα από τις κάρτες .Εξηγεί στο παιδί ότι πρέπει να ενώσει τις συλλαβές, να χτυπήσει το κουδουνάκι και να πει ποια λέξη της κάρτας είπε ο θεραπευτής.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Άκου τις συλλαβές των λέξεων, ένωσε τες και βρες ποια λέξη είπα.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** πόλη-γαλί-λάδι. Ποια από τις τρεις είναι το λά- δι; Η λέξη με τα έντονα γράμματα είναι η σωστή απάντηση.

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Γάτα – **χώμα** - χέρι
2. **Πόδι** – μήλο- βόδι
3. Δέντρο -ξύλο- **πίτσα**
4. **Κουμπί**- φωτιά- φούστα.
5. Κεφάλι – **ποτήρι** – γήπεδο
6. Φορτηγό -πιπέρι- **αγελάδα**
7. Άλογο – **ρολόι** – μαχαίρι
8. Ποτιστήρι -**μολύβι** – καρέκλα
9. Μπαλαρίνα – παπούτσι -**παντελόνι**
10. Δεινόσαυρος – χταπόδι – **αεροπλάνο**

**Δραστηριότητα:** «Κόβω την λέξη»

**Διδακτικό αντικείμενο:** Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να αναλύει λέξεις, που δίνονται σε μορφή εικόνας, σε συλλαβές με 100% ακρίβεια και με ταχύτητα 5-10 δευτερολέπτων ανά λέξη. Οι λέξεις θα είναι οικείες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες, απλής και σύνθετης δομής.

**Σχολική ηλικία :** Νηπιαγωγείο – Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικό:** Rocket Frames, σφραγίδες

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

## ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής τοποθετεί μπροστά στο παιδί πλαστικοποιημένες εικόνες οι οποίες στο κάτω μέρος έχουν τόσα τετράγωνα, όσες και οι συλλαβές της λέξης. Ξεκινάμε με δισύλλαβες λέξεις και έπειτα χρησιμοποιούμε τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες. Δίνουμε στο παιδί επίσης σφραγίδες και του εξηγούμε ότι θα θέλαμε να προφέρει τις συλλαβές της λέξης και για κάθε συλλαβή να βάζει μια σφραγίδα στο αντίστοιχο κουτάκι.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βάλε στα τετραγωνάκια τόσες σφραγίδες, όσες και οι συλλαβές που άκουσες.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** παιδί => παι – δί. Θα βάλουμε δύο σφραγίδες.

## ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Παπί = Πα - πί
2. Γάτα = Γά - τα
3. Καπέλο = Κα - πέ - λο
4. Αστέρι = Α - στέ - ρι
5. Κηπουρός = Κη - που - ρός
6. Ταξιδεύω = Τα - ξι - δεύ - ω
7. Συμμαθητές = Συμ - μα - θη - τές
8. Αυτοκίνητο = Αυ - το - κί - νη - το
9. Κουβεντιάζω = Κου - βε - ντιά - ζω
10. Σαλιγκάρια = Σα - λι - γκά - ρι - α



**Δραστηριότητα:** Τα ακούς ίδια;

**Διδακτικό αντικείμενο:** Εύρεση ομοιοκαταληξίας

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να εντοπίζει αν υπάρχει ομοιοκαταληξία σε έξι ζεύγη που αποτελούνται από δισύλλαβες ή τρισύλλαβες οικείες λέξεις και δίνονται με τη μορφή εικόνας με 100% ακρίβεια.

**Σχολική ηλικία:** Νηπιαγωγείο- αρχές δημοτικού

**Υλικά:** 2 καρτέλες με 6 λέξεις η καθεμία

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί τις δύο καρτέλες. Η κάθε εικόνα ομοιοκαταληκτεί με μία εικόνα της άλλης καρτέλας. Το παιδί καλείται να βρει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν

**ΕΝΤΟΛΗ:** Ποιες λέξεις έχουν το ίδιο κομματάκι στο τέλος;

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** κότα-πίτα, τελειώνουν στο ίδιο κομματάκι.

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Ζάρι-ψάρι
2. Λεμόνι-πεπόνι
3. Καμπάνα-μπανάνα
4. Καβούρι-αγγούρι
5. Χελώνα-κορώνα
6. Πιρούνι-γουρούνι

**Δραστηριότητα:** Φτιάχνω ποιηματάκια

**Διδακτικό αντικείμενο:** Παραγωγή ομοιοκαταληξίας

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να παράγει ομοιοκαταληξία συμπληρώνοντας λέξεις σε δίστιχα ποιήματα, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική ηλικία:** Νηπιαγωγείο – Α΄ τάξη Δημοτικού.

**Υλικό:** δίστιχα ποιήματα, κόλλα Α4

**Χρόνος χορήγησης :** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι θα φτιάξουν δίστιχα ποιηματάκια που στο τέλος θα δημιουργούν ομοιοκαταληξία. Εάν το παιδί δυσκολεύεται να βρει, τότε ο θεραπευτής χωρίζει μια κόλλα Α4 σε δύο ίσα μέρη και ζωγραφίζει δυο πράγματα (λέξεις), εκ των οποίων το ένα σχηματίζει ομοιοκαταληξία με το ποίημα. Το παιδί καλείται να δει προσεκτικά τις ζωγραφιές και να κυκλώσει τη σωστή απάντηση, καθώς και να πει το ποιηματάκι.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Συνέχισε το ποίημα και κάνε ομοιοκαταληξία.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** έχω ένα μπλε σεντόνι

που έχει στο κέντρο ένα..... (μπαλόνι, παγώνι).

Οι μαυρισμένες λέξεις είναι ενδεικτικές απαντήσεις

### ΛΙΣΤΑ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ

1. Έχω μια καφέ καμήλα  
που όλη μέρα τρώει..... (φύλλα, μήλα)
2. Έσπασα το δεξί μου πόδι  
καθώς πήγα να κόψω ένα..... ( ρόδι)
3. Στον λαγό αρέσουν τα καρότα  
μα στην αλεπού η ..... (κότα, μπότα)
4. Είδα ένα γλάρο  
που πετούσε πάνω από.....(φάρο, κάρο)
5. Πάνω στο τραπεζάκι  
βρήκα ένα..... (ποτηράκι , λουλουδάκι)
6. Πέταξε ένα γεράκι

- και φορούσε μαύρο....( **σακάκι, παντελονάκι**)
7. Δεν είναι πια αστείο  
άνοιξε και πάλι το.....( **σχολείο, ωδείο**)
8. Άνοιξα το ξύλινο παντζούρι  
και είδα ένα μικρό.....(**καβούρι, τσιμπούρι**)
9. Δεν μου αρέσει να καθαρίζω  
ούτε και να..... (**ξεσκονίζω, σφουγγαρίζω**)
10. Κρυφακούει η μυγδαλιά  
σκάνε στα γέλια τα....(**πουλιά, παιδιά**)

**Δραστηριότητα:** Έξω η αταίριασθή

**Διδακτικό αντικείμενο:** Ομοιότητα αρχικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος :** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας σε αρχική συλλαβή, σε ζευγάρια που αποτελούνται από οικείες λέξεις και δίνονται με μορφή εικόνας, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά:** Rocket Frames, κουτί.

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι θα του δείχνει κάθε φορά τρεις κάρτες με εικόνες. Το παιδί θα πρέπει να κατονομάσει τις εικόνες. Έπειτα, πρέπει να βρει τις εικόνες που ξεκινούν με την ίδια συλλαβή και να τις βάλει μέσα στο κουτί.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βάλε τις εικόνες που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή μέσα στο κουτί.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** γάτα- πόδι- γάντι. Οι μαυρισμένες λέξεις είναι η σωστή επιλογή.

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. ταψί- ταξί - πουλί
2. πίτσα- φούστα - φούρνος
3. νησί -νύφη - κάστρο
4. κάστρο -γάντι -καρέκλα
5. ψάρι- ποντικός - ποτήρι
6. χαλί – καλάθι – καρέκλα
7. ρόδι-ρόδα – μάτι
8. χέλι – μύτη – χέρι
9. ποτήρι- ποτιστήρι- μολύβι
10. φασόλια – φακές – γήπεδο

**Δραστηριότητα:** Βρες τις ίδιες

**Διδακτικό αντικείμενο:** Ομοιότητα τελικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας στην τελική συλλαβή, σε ζευγάρια που αποτελούνται από οικείες λέξεις και δίνονται με μορφή εικόνας, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά:** Rocket Frames, καλάθι, μπάλα

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί ότι θα του δείχνει κάθε φορά τρεις κάρτες με εικόνες. Το παιδί θα πρέπει να κατονομάσει τις εικόνες. Έπειτα πρέπει να βρει τις εικόνες που τελειώνουν με την ίδια συλλαβή. Για κάθε σωστή απάντηση θα ρίχνει την μπάλα μέσα στο καλάθι.

**ΕΝΤΟΛΗ :** Βρες τις εικόνες που τελειώνουν με την ίδια συλλαβή.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** δόντι – γάντι – κερί . Οι μαυρισμένες λέξεις είναι οι σωστές απαντήσεις.

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. πουλί – χαλί -μπότα
2. τζάκι – γάτα -ντομάτα
3. αλάτι – χτένα - κρεβάτι
4. σφουγγάρι – τσεκούρι -λάστιχο
5. σουβλάκι – καρπούζι - μουστάκι
6. σφουγγάρι- πρόβατο -μπισκότο
7. αλάτι – πηγούνι- παλάτι
8. πεπόνι – αχλάδι – παγώνι
9. μήλο – φύλλο – ξύστρα
10. μπιμπερό – νερό – γιογιό

**Δραστηριότητα:** Κοίτα στην μέση

**Διδακτικό αντικείμενο:** Ομοιότητα ενδιάμεσης συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας στην ενδιάμεση συλλαβή, σε ζευγάρια που αποτελούνται από οικείες λέξεις και δίνονται με μορφή εικόνας, με 100% ακρίβεια. Οι λέξεις για την αναγνώριση της μεσαίας συλλαβής θα είναι τρισύλλαβες.

**Σχολική ηλικία Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά:** Rocket frames, μανταλάκια

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί 2 κάρτες. Το παιδί καλείται να κατονομάσει την λέξη. Στη συνέχεια λέει μια συλλαβή και το παιδί πρέπει να επιλέξει την εικόνα της οποίας η λέξη έχει στη μέση τη συγκεκριμένη συλλαβή. Όταν βρει την σωστή λέξη πρέπει να τοποθετήσει ένα μανταλάκι πάνω στην εικόνα. Για παράδειγμα : **καράβι** – ποτήρι . Ποιες από τις λέξεις έχει την συλλαβή ‘ρα’ ;. Οι λέξεις με έντονο χρώμα είναι οι σωστές απαντήσεις.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βρες την λέξη που έχει στην μέση την εξής συλλαβή (...).

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. αλάτι -**χάρακας** (ρα)
2. **γέφυρα** - σίδηρο (φυ)
3. βελόνα - **φάκελος** (κε)
4. **λάχανο** - ντομάτα (χα)
5. **κρεβάτι** - αλεπού (βα)
6. πρόβατο - **καρέκλα** (ρε)
7. **πιπεριά** – ποδιά (πε)
8. χταπόδι – **καρότο** (ρο)
9. **κυψέλη** – πιπέρι (ψε)
10. σαλόνι – **μολύβι** (λυ)

**Δραστηριότητα:** Βρες τι μένει.

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση αρχικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να απαλείφει την αρχική συλλαβή από οικείες, δυσύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία :** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά :** Rocket cards, πούλιες, πλαστικός κροκόδειλος

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί κάρτες. Σε κάθε κάρτα υπάρχουν τόσα κουτάκια όσες και οι συλλαβές της λέξης. Δίνουμε στο παιδί πούλιες, οι οποίες θα αντιστοιχούν με τις συλλαβές της λέξης. Το παιδί χωρίζει τη λέξη στις συλλαβές της και αντιστοιχεί την κάθε συλλαβή με ένα κουτάκι της κάρτας. Σε κάθε κουτάκι το παιδί τοποθετεί μια πούλια. Ο θεραπευτής αφαιρεί την αρχική πούλια την βάζει στο στόμα του κροκόδειλου, λέγοντας παράλληλα και τη συλλαβή στην οποία αντιστοιχεί και ρωτάει το παιδί τι απέμεινε από τη λέξη..

**ΕΝΤΟΛΗ:** Πες μου τι μένει αν βγάλω την αρχική συλλαβή της λέξης.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** πα - πί . Αν βγάλουμε το «πα» τι θα μείνει; Η συλλαβή με τα έντονα γράμματα είναι αυτή που αφαιρείται

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Γάλα
2. Βίδα
3. Ποτήρι
4. Κυψέλη
5. Πετάλι
6. Βάτραχος
7. Παράθυρο
8. Ποδήλατο
9. Φεγγάρι
10. Μηχανή

**Δραστηριότητα:** Χάθηκε η συλλαβή

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση τελικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να απαλείφει την τελική συλλαβή από οικείες, δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων, με ακρίβεια 100%.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά:** Rocket Frames, πούλια

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια κάρτα Rocket Frame, στην οποία απεικονίζεται μια λέξη και κάτω από αυτή υπάρχουν τόσα κουτάκια όσα και οι συλλαβές της. Το παιδί χωρίζει την κάθε λέξη στις συλλαβές της και αντιστοιχεί την κάθε συλλαβή με ένα κουτάκι της κάρτας. Σε κάθε κουτάκι το παιδί τοποθετεί ένα πουλί. Αφαιρούμε το τελευταίο πουλί λέγοντας παράλληλα και τη συλλαβή στην οποία αντιστοιχεί και ρωτάμε το παιδί τι απέμεινε από τη λέξη.

**ΕΝΤΟΛΗ :** Πες μου τι μένει αν βγάλω το πουλί που αντιστοιχεί στην τελευταία συλλαβή.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** **πί-τα.** Αν βάλουμε το «τα» τι θα μένει; Η συλλαβή με τα έντονα γράμματα είναι αυτή που αφαιρείται.

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

- 1.μάτι
- 2.μήλο
- 3.Τυρί
- 4.Φακή
- 5.ψαλίδι
- 6.λεμόνι
- 7.κανάτα
- 8.σοκολάτα
- 9.παράθυρο
- 10.κρεμάστρα



**Δραστηριότητα:** Βρες τι μένει.

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση συλλαβής (αρχική, ενδιάμεση, τελική συλλαβή)

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να απαλείφει τη συλλαβή-στόχο από οικείες, δυσύλλαβες, τρισύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων, με ακρίβεια 100%.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο & Α΄ τάξη δημοτικού

**Υλικά:** χρωματιστούς κύβους

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

## **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Δημιουργούμε μια ιστορία. Εξιστορούμε στο παιδί ότι υπάρχει μια περίεργη μάγισσα μαζί μας, που κλέβει κύβους. Εξηγούμε στο παιδί ότι εμείς θα του λέμε μια λέξη και κάθε συλλαβή της λέξης θα αντιστοιχεί σε ένα κύβο, που θα έχουμε τοποθετήσει μπροστά του. Η μάγισσα θα κλέβει έναν κύβο και το παιδί θα πρέπει να βρει ποια συλλαβή έμεινε από την λέξη και να την φωνάζει δυνατά, γιατί τότε η μάγισσα θα φοβηθεί και θα μας δώσει τον κύβο πίσω.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βγάλε την συλλαβή που θα σου πω και πες μου τι μένει.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** κα-μη-λα (μη)

## **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. Γάλα
2. Έλα
3. Ποτήρι
4. Κυψέλη
5. Πετάλι
6. Βάτραχος
7. Μηχανή
8. Φεγγάρι
9. Παράθυρο
10. Ποδήλατο



**Δραστηριότητα:** Απλώσε τη μπουγάδα

**Διδακτικό αντικείμενο:** Πρόσθεση αρχικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να προσθέτει συλλαβές στην αρχή της λέξης από οικείες, μονοσύλλαβες, δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις και να δημιουργεί μια νέα λέξη με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο-αρχές δημοτικού

**Υλικά:** μανταλάκια, σχοινάκι, πλαστικοποιημένες κάρτες μπλουζάκια

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Εξηγούμε στο παιδί ότι θα απλώσουμε τα μπλουζάκια στο σχοινί. Πάνω σε αυτά έχουμε γράψει με μαρκαδόρο διάφορες συλλαβές. Ο θεραπευτής τοποθετεί τα μπλουζάκια- συλλαβές σε ένα σχοινάκι που έχει δέσει σε σημείο της αίθουσας θεραπειών, χωρίς να έχει ολοκληρώσει τη λέξη. Στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να πάρει το μπλουζάκι με τη συλλαβή-στόχο και να την τοποθετήσει σε αρχική. Τέλος, ζητά από το παιδί να διαβάσει τη λέξη που δημιουργήθηκε.

**1<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Πάρε το μπλουζάκι με τη συλλαβή .....(π.χ. πα).

**2<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ :** Τοποθέτησε το στην αρχή και διάβασε τη λέξη (π.χ. πα-κέ-το).

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. Να-ξανά
2. Χάνω-λάχανο
3. Καλάθι-λάθη
4. Μένω-καμμένο
5. Μήλα-καμήλα
6. Ρωτώ-καρότο
7. Μόνη-λεμόνι
8. Μέσα-άμεσα
9. Τούλα-κοτούλα
10. Με-πάμε

**Δραστηριότητα:** Διάλεξε τη σωστή.

**Διδακτικό αντικείμενο:** Πρόσθεση τελικής συλλαβής

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να προσθέτει συλλαβές στο τέλος της λέξης από οικείες, δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις που δίνονται με την μορφή εικόνων και να δημιουργεί μια νέα λέξη με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο-αρχές δημοτικού

**Υλικά:** πλαστικοποιημένα τετράγωνα χαρτάκια με συλλαβές και λέξεις

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής παρέχει στο παιδί πλαστικοποιημένες συλλαβές και λέξεις. Δίνει στο παιδί τη μη ολοκληρωμένη λέξη και τρεις συλλαβές. Του ζητά να επιλέξει τη σωστή συλλαβή και να την τοποθετήσει στο τέλος της λέξης για να σχηματίσει μια νέα λέξη.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Σου δίνω τρεις συλλαβές. Διάλεξε εκείνη που όταν τη βάλεις στο τέλος της λέξης, θα δημιουργηθεί μια νέα.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Του δίνει την καρτέλα ποτή και καρτέλες με τρεις συλλαβές το-ρι-λο. Η συλλαβή με τα μαυρισμένα γράμματα είναι η σωστή.

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. **Στο** και ρο-μα-κι (λέξη: Στόμα)
2. **Τυ** και ρι-μα-δο (λέξη: τυρί)
3. **Μη** και μη-βε-λο (λέξη: μήλο)
4. **Πάτα** και τα-πο-τι (λέξη: πατάτα)
5. **Ταζί** και σα-δι-φε (λέξη: ταξίδι)
6. **Έλα** και με-ξο-το (λέξη: έλατο)
7. **Ένα** και ψι-το-πο (λέξη: ένατο)
8. **Μέλι** και σα-πα-νο (λέξη: μέλισσα)
9. **Πάγω** και βι-κι-το (λέξη: παγωτό)
10. **Κουτά** και πο-χι-λι (λέξη: κουτάλι)

**Δραστηριότητας:** Ψάξε την φωνούλα

**Διδακτικό αντικείμενο:** Διάκριση αρχικού φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας στο αρχικό φώνημα σε 10 ζευγάρια οικείων λέξεων που δίνονται με μορφή εικόνων, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικά:** Rocket Frames, κουτί.

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί λέξεις με την μορφή καρτών. Το παιδί καλείται να κατονομάσει κάθε φορά τις κάρτες και να τοποθετήσει μέσα στο κουτί μόνο όσες αρχίζουν με την φωνούλα που αναγράφεται στο κουτί. Ο θεραπευτής δίνει 4 κάρτες κάθε φορά.

**ΕΝΤΟΛΗ :** Βρες τις λέξεις που ξεκινούν με την ίδια φωνούλα και βάλ' τες στο σωστό κουτί.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** **μύγα - μέλισσα- χέρι – μάτι.** Με μαυρισμένο χρώμα είναι οι σωστές απαντήσεις.

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. ταψί- **βέλος**- φούστα - **βάζο**
2. βελόνα- ελάφι -**αστέρι** - **αχλάδι**
3. **γάλα**- **γλάρος**- μπισκότο- **γάντι**
4. **λάχανο**- **λαμπάδα** -κεράσι -**λεωφορείο**
5. **χτένα**- γάτα- **χαλί**- χάρακας
6. **σούπα**- φωτιά -**σίδερο**- **σφουγγάρι**
7. **μπότες** – ήλιος- **μπισκότο**- νερό
8. βρύση- **καρδιά** – **κάστρο**- πόδι
9. **ξύλο** – **ξίφος** – **ξύστρα** – αυτί
10. **χείλη** – **χέρι** – μήλο – **χταπόδι**

**Δραστηριότητα:** Οι αδερφές φωνούλες

**Διαδραστικός αντικείμενο:** Διάκριση τελικού φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος :** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας στο τελικό φώνημα σε 10 ζευγάρια οικείων λέξεων που δίνονται με μορφή εικόνων, με 100% ακρίβεια.

**Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικά:** Rocket Frames, κουτί.

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί τρεις λέξεις με τη μορφή εικόνων. Οι δύο από αυτές τελειώνουν στο ίδιο φώνημα, ενώ η τρίτη όχι. Το παιδί ονοματίζει τις εικόνες. Στη συνέχεια του ζητάμε να βάλει μέσα στο κουτί εκείνη την κάρτα που δεν ταιριάζει γιατί τελειώνει σε διαφορετικό φώνημα. Αν το παιδί δυσκολεύεται βρίσκουμε αρχικά το τελευταίο φώνημα κάθε λέξης και στη συνέχεια εντοπίζει ποια από τις τρεις τελειώνει σε διαφορετικό φώνημα. Η λέξη που δεν ταιριάζει θα είναι αυτή με τα έντονα γράμματα.

**ΕΝΤΟΛΗ :** Βάλε μέσα στο κουτί εκείνη την λέξη που **δεν** τελειώνει με την ίδια φωνή όπως οι άλλες.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** ξύλο, δώρο και **ταξί** ποια τελειώνει σε διαφορετική φωνούλα.

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. σούπα-κότα- **λάδι**
2. αφρός-**βάρκα**-άντρας
3. **φούστα**-πληγή-λίμνη
4. βάζο-δέντρο-**φωτιά**
5. κουμπί- **ξύστρα**-καρπούζι
6. **ομπρέλα**-κράνος-φούρνος
7. πεπόνι – κρεβάτι - **χυμός**
8. καρότο -**ποντίκι** - παγωτό
9. καφές- **τοίχος**- νερό
10. κεριά – **παλάτι**- μαλλιά

**Δραστηριότητα:** Βρες την φωνούλα

**Διδακτικό αντικείμενο:** Διάκριση ενδιάμεσου φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος :** Να αναγνωρίζει την ύπαρξη ή μη ομοιότητας στο ενδιάμεσο φώνημα σε 10 οικείες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικά:** Rocket Frames, χαρτιά

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί μια λέξη με τη μορφή εικόνας. Ο θεραπευτής έχει δημιουργήσει δύο πλαστικοποιημένα χαρτιά, όπου στο ένα αναγράφεται το “ναι” και στο άλλο το “όχι”. Το παιδί κατονομάζει την εικόνα. Στη συνέχεια, ρωτάμε αν μέσα στη λέξη που του δείξαμε υπάρχει ένα συγκεκριμένο φώνημα. Το παιδί καλείται να δώσει στον θεραπευτή το αντίστοιχο πλαστικοποιημένο χαρτί. Οι λέξεις για τις οποίες το παιδί πρέπει να δώσει θετική απάντηση είναι αυτές με τα έντονα γράμματα.

**ΕΝΤΟΛΗ :** Άκου την λέξη και βρες εάν υπάρχει μέσα στην λέξη το φώνημα που θα σου πω.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Στη λέξη όρκα υπάρχει το «ρ»; Η απάντηση είναι ναι. Στη λέξη φωτιά υπάρχει το «λ»; Η απάντηση είναι όχι.

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. νύφη (υπάρχει το “φ”);
2. γάτα (υπάρχει το “π”);
3. ζάρι (υπάρχει το “μ”);
4. φούστα (υπάρχει το “σ”);
5. κράνος (υπάρχει το “ν”);
6. πίτσα (υπάρχει το “ε”);
7. κρέμα (υπάρχει το “ε”);
8. μήλο (υπάρχει το “λ”);
9. πιπέρι (υπάρχει το “κ”);
10. κλειδί (υπάρχει το “α”);

**Δραστηριότητα:** Μαντεύω την λέξη

**Διδακτικό αντικείμενο:** Σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να ενώνει τα φωνήματα που ακούει μεμονωμένα, ώστε να σχηματίζει οικείες λέξεις, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο – Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικά:** Rocket Frames, φακός.

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής μπαίνει σε ένα σκοτεινό δωμάτιο με το παιδί. Τοποθετεί επάνω στο τραπέζι κάρτες. Εξηγεί στο παιδί ότι θα ακούσει κάποιες φωνές και θα πρέπει να βρει ποια λέξη είναι μόλις την βρει θα πρέπει να ανοίξει τον φακό και να την εντοπίσει ανάμεσα στις υπόλοιπες. Φροντίζουμε οι δραστηριότητες να είναι δομημένες ώστε να εξασκηθεί το παιδί από την πιο απλή έως και την πιο σύνθετη φωνοτακτική δομή . Ξεκινάμε πρώτα με ΦΣΦ,ΣΦΣ (όπου Σ= σύμφωνο και όπου Φ= φωνήεν) ,έπειτα ασχολούμαστε με δισύλλαβες λέξεις ΣΦΣΦ, ακολούθως με τρισύλλαβες απλής δομής ΣΦΣΦΣΦ καθώς και σύνθετης δομής και τέλος δουλεύουμε τα συμπλέγματα τόσο σε δισύλλαβες και τρισύλλαβες.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Άκου προσεκτικά τις φωνές και πες μου την λέξη.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** σ-ά-κ-ά (λέξη: σάκα)

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. Έ- ν- α (Ένα)
2. Δ-υ-ο (Δυο)
3. Έ-λ-α (έλα)
4. Μ-ά-μ-α (Μαμά)
5. Σ-έ-λ-α (Σέλα)
6. Β-α-γ-ό-ν-ι (Βαγόني)
7. Ζ-υ-μ-ά-ρ-ι (Ζυμάρι)
8. Κ- ρ- ε- α-ς (κρέας)
9. Π-ρ-ο-β-α-τ-ο (πρόβατο)
10. Λ-α-σ-τ-ι-χ-ο (Λάστιχο)



**Δραστηριότητα:** Βρες τις φωνούλες

**Διδακτικό αντικείμενο:** Ανάλυση λέξεων σε φωνήματα

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να αναλύει στα φωνήματά δισύλλαβες ή τρισύλλαβες οικείες λέξεις που δίνονται σε μορφή εικόνων και είναι είτε απλής, είτε σύνθετης δομής με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο - Α΄ τάξη δημοτικού.

**Υλικό:** Rocket Frames, τύμπανο

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής διαβάσει λέξεις και ζητά από το παιδί να λέει κάθε φώνημα της λέξης ενώ, παράλληλα χτυπά ένα τύμπανο. Δεν θα παρουσιάσουμε τον αριθμό των φωνημάτων αλλά θα περιμένουμε να μετρήσει πρώτα το ίδιο το παιδί. Ξεκινάμε πρώτα με πιο απλή φωνοτακτική δομή και συνεχίζουμε με πιο σύνθετη.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Πες τις φωνές της λέξης και χτύπα το τύμπανο για κάθε φωνή.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** ψ-ά-ρ-ι (4 χτυπήματα)

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. μάτι => μ-ά-τ-ι
2. σύκο => σ-ύ-κ-ο
3. γόμα => γ-ό-μ-α
4. κερί => κ-ε- ρ-ί
5. γαρίδα => γ-α-ρ-ί-δ-α
6. φανάρι => φ-α-ν-ά-ρ-ι
7. σκουφί => Σ- κ- ο-υ- φ-ί
8. βροχή => Β-ρ-ό-χ-η
9. δελφίνι => δ-ε-λ-φ-ί-ν-ι
10. κρεβάτι => κ-ρ-ε-β-ά-τ-ι

**Δραστηριότητα:** Το σκυλάκι πείνασε

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση αρχικού φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος :** Να απαλείφει αρχικό φώνημα από οικείες δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο-αρχές δημοτικού

**Υλικά:** λούτρινο σκυλάκι, πίνακας μαρκαδόρου, μαρκαδόρος και σφουγγαράκι

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παιδί θα έχει μαζί του το αγαπημένο του λούτρινο κουκλάκι. Ο θεραπευτής έχει καταρτίσει μια λίστα με 10 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Γράφει στον πίνακα μια-μία την λέξη και στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να σβήσει το φώνημα που θα του υποδείξει, επισημαίνοντας του ότι το αγαπημένο λούτρινο ζωάκι πείνασε πολύ και πρέπει να φάει το φώνημα-στόχο. Στη συνέχεια, ο θεραπευτής μπορεί να ζητήσει από το παιδί να διαβάσει τη λέξη που δημιουργήθηκε. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, μπορούμε να εντάξουμε και ψευδολέξεις και να ζητήσουμε από το παιδί να αναγνωρίσει την ύπαρξη ή όχι ψευδολέξης.

**1<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Το σκυλάκι πείνασε πολύ. Θέλει να φάει το .....(φώνημα). Ποια λέξη είναι αυτή;

**2<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Είναι πραγματική λέξη;

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** π-ε-π-ό-ν-ι (αφαίρεση π, ψευδολέξη)

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Σέλα-έλα
2. Χρήμα-ρήμα
3. Κάστρο-άστρο
4. Βγάζω-βάζω
5. Φρύδι-φύδι
6. Κόσκινο-κόκκινο
7. Κλάμα-λάμα
8. Κόλλα-όλα
9. Στίχος-τοίχος
10. Μίσος-ίσοσ

**Δραστηριότητα:** Τα γραμματάκια

**Διδακτικό αντικείμενο:** Πρόσθεση αρχικού φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να προσθέτει αρχικό φώνημα σε οικείες δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων με 100%.

**Σχολική Ηλικία:** αρχές δημοτικού

**Υλικά:** πλαστικά γράμματα (μαγνητάκια), μαγνητικός πίνακας

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο θεραπευτής γράφει τη λέξη στον πίνακα, χρησιμοποιώντας πλαστικά γράμματα (μαγνητάκια). Στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να πάρει το φώνημα που θα του υποδείξει και να το τοποθετήσει στην κατάλληλη θέση, ώστε να δημιουργηθεί μια καινούργια λέξη. Τέλος, το παιδί θα διαβάσει την λέξη. Ο θεραπευτής δύναται να βοηθήσει το παιδί, υποδεικνύοντας τη θέση που πρέπει να τοποθετήσει το φώνημα.

**1<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Πάρε το .....(φώνημα), βάλτο στη σωστή θέση, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα λέξη.

**2<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Διάβασε τη λέξη.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** έλα- σέλα (προσθήκη φωνήματος σ)

### ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Το-στο (προσθήκη φωνήματος σ)
2. Ένα-πένα (προσθήκη φωνήματος π)
3. Αλάτι-παλάτι (προσθήκη φωνήματος π)
4. Ωρα-δώρα (προσθήκη φωνήματος δ)
5. Λέω-κλαίω (προσθήκη φωνήματος κ)
6. Κούπα-σκούπα (προσθήκη φωνήματος σ)
7. Αρακάς-χάρακας (προσθήκη φωνήματος χ)
8. Ράφι-γράφει (προσθήκη φωνήματος γ)
9. Άρπα-σάρπα (προσθήκη φωνήματος σ)
10. Ρίζα-μπρίζα (προσθήκη φωνήματος β)

**Δραστηριότητα:** Σβήσε τη φωνή.

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση τελικού φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να απαλείφει το τελικό φώνημα από οικείες δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** αρχές δημοτικού

**Υλικά:** αντικείμενα, πίνακας, μαρκαδόρος (μαύρος και κόκκινος)

**Χρόνος χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής έχει συγκεντρώσει και έχει τοποθετήσει μπροστά στο παιδί 10 αντικείμενα. Ζητά από το παιδί να κατονομάσει τα αντικείμενα. Στη συνέχεια, ο θεραπευτής γράφει σε ένα πίνακα την ονομασία- λέξη και κυκλώνει τα φωνήματα. Ζητά από το παιδί να σβήσει το τελευταίο φώνημα με τον κόκκινο μαρκαδόρο και να προφέρει τη λέξη.

**1<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Πώς ονομάζεται αυτό;

**2<sup>η</sup> ΕΝΤΟΛΗ:** Σβήσε την τελευταία φωνή και διάβασε τη λέξη.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** ή-λ-ι-ο-ς (αφαίρεση ς)

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. γόμα(αφαίρεση α)
2. μήλο(αφαίρεση ο)
3. μπάλα(αφαίρεση α)
4. κερι(αφαίρεση ι)
5. λάμπα(αφαίρεση α)
6. καπέλο(αφαίρεση ο)
7. μολύβι(αφαίρεση ι)
8. λεμόνι(αφαίρεση ι)
9. βιβλίο(αφαίρεση ο)
10. πιπίλα(αφαίρεση α)

**Δραστηριότητα:** Πλαστικά καπάκια

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αφαίρεση ενδιάμεσου φωνήματος

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να απαλείφει το ενδιάμεσο φώνημα από οικείες δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** αρχές δημοτικού

**Υλικά:** πλαστικά καπάκια από μπουκάλια

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ο θεραπευτής σχηματίζει μια λέξη με τα πλαστικά καπάκια των μπουκαλιών πάνω τα οποία έχει γράψει ένα φώνημα. Ζητάει από το μαθητή να αφαιρέσει το καπάκι με το φώνημα- στόχο και να διαβάσει τη νέα λέξη.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βγάλε το καπάκι με τη φωνή .....

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Βγάλε το καπάκι με τη φωνή χ (λέξη: ζάχαρη).

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. Γάτα (αφαίρεση τ)
2. Παιδί (αφαίρεση ι)
3. Χαρτί (αφαίρεση ρ)
4. Βάζο (αφαίρεση ζ)
5. Ξύλο (αφαίρεση λ)
6. Ρολόι (αφαίρεση ο)
7. Αχινός (αφαίρεση ν)
8. Κιμωλία (αφαίρεση ω)
9. Πινέλο (αφαίρεση ε)
10. Πιρούνι (αφαίρεση υ)

**Δραστηριότητα:** Γλωσσοπίεστρα πολύχρωμα

**Διδακτικό αντικείμενο:** Αντιστροφή φωνημάτων

**Βραχυπρόθεσμος στόχος :** Να αντιστρέφει τα φωνήματα σε δυσύλλαβες οικείες λέξεις που δίνονται με μορφή εικόνων με 100% ακρίβεια.

**Σχολική Ηλικία:** Νηπιαγωγείο-αρχές δημοτικού

**Υλικά:** γλωσσοπίεστρα

**Χρόνος Χορήγησης:** 10΄

### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Δημιουργούμε μια λέξη με τα χρωματιστά γλωσσοπίεστρα. Ο θεραπευτής γράφει σε κάθε γλωσσοπίεστρο ένα φώνημα. Ζητάει από το παιδί να αλλάξει τη θέση τους και να δημιουργήσει μια καινούρια λέξη. Τέλος, το παιδί ζητά από το παιδί να τη διαβάσει.

**ΕΝΤΟΛΗ:** Βάλε το .....(φώνημα) σε αυτή τη θέση (δείχνω με δάχτυλο) και διάβασε τη λέξη.

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:** Βάλε το ο σε αυτή τη θέση και διάβασε τη λέξη (π.χ. ογμα-γόμα).

### **ΛΙΣΤΑ ΛΕΞΕΩΝ**

1. αν-να
2. μα-αμ
3. εν-νε
4. αθ-θα
5. τσομα-στόμα
6. κέρμα-κρέμα
7. ρπασινο-πρασινο
8. γβαζω-βγάζω
9. τνομάτα-ντομάτα
10. καρδο-κάδρο

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, η επίδραση της φωνολογικής ενημερότητας αναδεικνύεται καθοριστική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας που είναι ουσιώδης σημασίας για την σχολική, κοινωνική και επαγγελματική πορεία ενός ατόμου.

Ειδικότερα, οι μαθητές που παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε εμφάνιση διαταραχών ανάγνωσης λόγω των φτωχών ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Το βασικό έλλειμμα εμφανίζεται στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας που οδηγούν σε λανθασμένες αναπαραστάσεις λεκτικών ήχων και συνεπακόλουθα σε προβλήματα ανάγνωσης και γραφής.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η παραδοχή ότι η φωνολογική ενημερότητα δύναται να διδαχθεί στα παιδιά με φωνολογική διαταραχή. Θα πρέπει να τονιστεί ότι όσο πρόωμη είναι η παρέμβαση τόσο σπουδαία θα είναι και η πρόοδος των παιδιών, καθώς η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία με τα παιδιά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων αξιολόγησης και έλλειψη δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές με φωνολογικές διαταραχές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί περιορισμένες προσπάθειες δημιουργίας δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία ως επί το πλείστον εφαρμόζονται σε μετάφραση από ξενόγλωσσα.

Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι παρά την αναφερόμενη έλλειψη, οι Έλληνες λογοπεδικοί έχουν αναπτύξει πληθώρα δραστηριοτήτων παρέμβασης, οι οποίες ακολουθούν την ερευνητική στοχοθεσία για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Το θετικό στοιχείο είναι η ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής της παρέμβασης στο προφίλ του κάθε παιδιού.

Τέλος, σημαντική κρίνεται η επικαιροποίηση των ερευνητικών δεδομένων για τις ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων από τους Έλληνες μαθητές με έρευνες μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Association, A. P. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th edn, text revision), (DSM–IV–TR)*, Washington
- Bernthal J.E. (2017). *Φωνολογικές και Αρθρωτικές Διαταραχές*, Αθήνα: εκδ. Κωνσταντάρας
- Boucher K.H. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness, *First Language*.
- Boudreau, C. M. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*
- Caravolas, M. (2002). Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech, Vol. 5, *Dyslexia an international journal of research and practice*.
- Caroll J.M. (2003). The development of phonological awareness in preschool children, *Developmental Psychology*.
- Chall, J.S. (1996). *Learning to Read, the Great Debate*, Harcourt Brace.
- Dillon, C., Jong, K. & Pissoni, D. (2012). Phonological Awareness, Reading Skills and Vocabulary Knowledge in Children who use Cochlear Implants, Vol. 17, No. 2, *The Journal of deaf studies and deaf Education*
- Ducan, L. G. (2018). Language and Reading: The role of morpheme and phoneme awareness, *Learning Disorders*
- Education, U. D. (2012). Phonological Awareness Training . *Institute of Education Sciences (IES)*
- Erickson, K. & Hatton, D. (2007). Expanding Understanding of emergent Literacy: Empirical Support for a new framework, *Journal of Visual impairment & Blindness*
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness : From research to practice*, New York: Guilford CIT0011



- Holm A. (2008). Phonological awareness, reading accuracy and spelling ability of children with inconsistent phonological disorder, *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Ladefoged, P. (2006). *Εισαγωγή στη Φωνητική*, Αθήνα: εκδ. Πατάκη
- Leitao, S. (2004). Literacy outcomes for students with speech impairment: long-term follow-up, *International Journal of Language and Communication Disorders*.
- Lewis B. (2006). Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of Communication Disorders*
- Lonigan Ch. J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children : Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*.
- McAfee, K. G. (2013). *Διαγνωστικές προσεγγίσεις στη λογοπαθολογία*, Αθήνα: εκδ. Gotsis.
- Montgomery, S. A. (2009). Effectiveness of Early Phonological Awareness Interventions for Students With Speech or Language Impairments, *The Journal of Special Education*.
- Murphy Cr. (2015). Children with speech sound disorder: comparing a non-linguistic auditory approach with a phonological intervention approach to improve phonological skills, *Frontiers in psychology*.
- Nespor, M. (1999). *Φωνολογία Θεωρητικές Επιστήμες*, μτφ. Ράλλη Α., Αθήνα: εκδ. Πατάκη
- Noe S. (2014). Effects of a Tier 3 Phonological Awareness Intervention on Preschoolers' Emergent Literacy, *Topics in Early Childhood Special Education*.
- O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.
- Ong, W.J. (2001). *Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

- Otaiba St. Al. (2009). Effectiveness of Early Phonological Awareness Interventions for Students With Speech or Language Impairments, *The Journal of Special Education*
- Protopapas, A. (2017). Learning to read Greek. Learning to Read across Languages and Writing Systems. *Cambridge University Press*
- Raitano N. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders, *Journal Child Psychology Psychiatry*
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence, vol. 39, *Journal of School Psychology*
- Torgersen, J.K., Bryant, B.R. (1994). Phonological Awareness Training for Reading. Austin, TX: PRO-ED
- Yopp, H.K. & Yopp, R.H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom, Vol. 54, No 2, *Children's Choices for 2000 Phonemic Awareness Pr Multiple Sing Systems*, International Literacy Association doi:<https://www.jstor.org/stable/20204888>
- Smith, C. (2003). Phonological Awareness, *Institute of Education Washington , DC*
- Wellman R. (2011). Narrative Ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills . *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*

## Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδη Χ., Καλύβης Γ., Φραγκούλη Α. (2000-2006). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου - μαθησιακών δυσκολιών . *Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας* .

doi : <https://www.inpsy.gr/el/tmimata/paidion-efivon-attikis/86>

[information/departments/children-adolescents/102-2012-04-11-15-19-08](https://www.inpsy.gr/information/departments/children-adolescents/102-2012-04-11-15-19-08)

Αυγουστίνου, Δ. (2013). *Φωνολογική διαταραχή. Υλικό παρέμβασης για το ζεύγος "θ-φ"*, πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Τμήμα Λογοθεραπείας

doi: <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/691>

Βαλτζίδου, Α. (2017). *Οι επιδράσεις Δεκτικής και Συντακτικής Απλούστευσης Κειμένου στην Αναγνωστική Κατανόηση Μαθητών της Αγγλικής ως Δεύτερης Γλώσσας με ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

doi:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20556/3/ValtzidouAlexandraMsc2017.pdf>

Βούλγαρης, Δ. (2011). *Ικανότητες Φωνολογικής Επεξεργασίας*  
doi:<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3612/1058.pdf>

Βλασσοπούλου, Μ. Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή Μ., Κιρπότην Α., Λεβαντή, Ε. Λευθερή, Κ., Σακελλαρίου, Γ. (2015). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη

Γαβριήλιδου, Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθητό/ Δάρδανος

Γαλανοπούλου, Ι. (2017). *Εκπαιδευτική παρέμβαση στην αναγνωστική δεξιότητα και στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης σε παιδί με διαταραχή Αυτιστικού φάσματος*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

doi: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20381>

Γκουντάκου, Μ.-Ι (2019). *Δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας σε ελληνόφωνες μαθητές με δυσλεξία κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*

doi: <http://ikee.lib.auth.gr/record/314098/files/GRI-2020-26652.pdf>

Γιώτη, Ε. (2015). *Ταξιδεύοντας με τον γραμματισμό στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: εκδ. Λεξίτυπον.

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Ζαχάκου, Ζ. (2016). Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση, *πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*

Ιακωβίδης, Κ. (2019). *Διερεύνηση στρατηγικών κατανόησης και κριτικής προσέγγισης γραπτών κειμένων σε μαθητές του Γυμνασίου*, μεταπτυχιακή εργασία, Φλώρινα: Π.Τ.Ν.

doi: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1549/%ce%99%ce%91%ce%9a%ce%a9%ce%92%ce%99%ce%94%ce%97%ce%a3%20%ce%9a%ce%a9%ce%9d%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%9d%ce%a4%ce%99%ce%9d%ce%9f%ce%a3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Καλομοίρης, Γ. (2007). Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης, *άρθρο σε συλλογικό έργο Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοπαθολογίας*, Αθήνα: εκδ. Ελλην.

Καρανίκα, Ε. (2019). *Αξιολόγηση λεξικών αναπαραστάσεων σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και τυπικής ανάπτυξης 4-5 ετών*, πτυχιακή εργασία, Πάτρα: Τμήμα Λογοθεραπείας

Κάτη, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.

- Κατσούλας, Β. (2019). Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η αξιολόγηση στη σχολική τάξη, *Research Gate*  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/337146946\\_Anagnostike\\_eucher\\_eia\\_kai\\_katanoese\\_se\\_mathetes\\_me\\_mathesiakes\\_dyskolies\\_kai\\_e\\_axiologese\\_tous\\_s te\\_scholike\\_taxe](https://www.researchgate.net/publication/337146946_Anagnostike_eucher_eia_kai_katanoese_se_mathetes_me_mathesiakes_dyskolies_kai_e_axiologese_tous_s te_scholike_taxe)
- Κεραμιδόγλου, Μ. (2010). Η εξέλιξη της ανάγνωσης και της γραφής στο Δημοτικό, *μεταπτυχιακή εργασία*, Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.  
doi:<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7281/1/%CE%9C.%20%CE%95.%20%CE%9A%CE%95%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf>
- Κοκκινάκη, Αρ. (2014). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση, τόμος 2<sup>ος</sup>, *πρακτικά πανελλήνιου συνέδριου επιστημών στην εκπαίδευση*  
doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.279>
- Κοντραφούρη, Α. (2015-2016). *Αξιολόγηση Φωνολογικής Ενημερότητας Με Την Χρηση Η/Υ*, πτυχιακή Εργασία, Πάτρας: Τμήμα Λογοθεραπείας
- Κούμπιας, Ε. Λ. (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις*, Αθήνα: εκδ. Άτραπος.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές*, Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση  
doi:<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/9970/10332.pdf>
- Μαρία, Μ. (2019). *Διδακτική Παρέμβαση για τη βελτίωση της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χαμηλές προαναγνωστικές δεξιότητες*, μεταπτυχιακή εργασία προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

doi:<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23049>

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία - Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μηλαθιανάκη, Γ. , Arantzazu, L. S. & Xabier, B.O. (2020). Η σχέση της λεξικολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση σε παιδιά με Αναπτυξιακή Δυσλεξία/Αναγνωστικές Δυσκολίες, *πρακτικά 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Π.Δ.Ε. Κρήτης*

doi: 10.5281/zenodo.4303895

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2007). *Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α δημοτικού, Επιστήμες της Αγωγής*  
doi:[http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Mouzaki\\_etal\\_2008\\_EpistimesAgogis.pdf](http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Mouzaki_etal_2008_EpistimesAgogis.pdf)\*

Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας Α. (2010). *Ορθογραφία- Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Μπαλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*, Αθήνα: εκδ. Δαρδάνος

Μπότσας, Σ. Π. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος: εκδ. Γράφημα.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, Αθήνα: εκδ. Τόπος.

Ξεκουκουλωτάκη, Α. & Ξυδαράκη, Μ. (2019). *Φωνολογική Διαταραχή*, πτυχιακή εργασία, Ιωαννίνα: Τμήμα Λογοθεραπείας

Ξενίδου, Ι. (2019). *Ορθογραφική επεξεργασία στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση ένας εναλλακτικός τρόπος για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

doi:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23159/1/XenidouIoannaMsc2019.pdf>

- Οκαλίδου, Κ. Π. (2010). *Θεωρητικά και κλινικά θέματα φωνητικής και φωνολογίας*. εκδ. Ηλία Επιφανίου.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*, Αθήνα: εκδ. Πεδίο
- Παπαηλιού, Χ. Φ. (2005). *Η Ανάπτυξη Της Γλώσσας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικά Δεδομένα Από Την Τυπική και Αποκλίνουσα Γλωσσική Συμπεριφορά*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Παπαναστασίου Φ. (2017). *Μαθησιακές ευκολίες. Προγράμματα Υποστήριξης και παρέμβασης στις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, Αθήνα : εκδ. Πεδίο.
- Πενέκελη, Γ. (2020). *Αναγνωστική κατανόηση και λεκτική μνήμη μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές και μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες τάξεων Δ' -Στ' Δημοτικού σχολείου*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
doi:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24068/1/PenekeliGeorgiaMsc2020.pdf>
- Πήτα, Ρ. (2009). *Ψυχολογία της Γλώσσας (10η έκδοση)*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Πιτερού, Ε., Ψαρέα, Ι. (2015). *Φωνολογική Ανάπτυξη σε παιδιά 3;6-4;6 ετών συσχέτιση της κατάκτησης των ήχων σε μεμονωμένες λέξεις και στον συνεχή λόγο*, πτυχιακή εργασία, Πάτρα: Τμήμα Λογοθεραπείας.  
doi: <https://docplayer.gr/41347142-Fonologiki-anaptyxi-se-paidia-3-6-4-6-syshetisi-tis-kataktisis-ton-ihon-se-memonomenes-lexeis-kai-to-synehi-logo.html>
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα: εκδ. ιδιωτική .
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντινετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Πρωτόπαπας, Α. Χ. (2003). *Εισαγωγή στην Φωνητική*  
doi : <https://docplayer.gr/849410-Eisagogi-sti-fonitiki-athanasios-hr-protorapas.html>
- Σαρρής, Μ. (2011). *Η μάθηση της θεμελιακής ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, διδακτορική διατριβή*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.  
doi: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4818/1/Sarris-PHD-upatras-2011.PDF>
- Σταυρίδου, Στ. (2018). *Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
doi:<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22265/1/StavridouStavroulaMsc2018.pdf>
- Σεραφειμίδου, Σ.Ο., Τσαίρη, Ε. (2020). *Η φωνολογική ενημερότητα στην ανάγνωση και γραφή παιδιών με δυσλεξία*, πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Τμήμα Λογοθεραπείας
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Πεδίο.
- Τσάλη, Χρ. & Καπετανίδου, Σ. (2018). *Φωνολογικές διαταραχές και διαταραχές άρθρωσης και συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές*, πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Τμήμα Λογοθεραπείας  
doi:[https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/8686/Tsali%2C%20C.%20Kapetanidou%2C%20S.\\_SLT\\_2018.pdf?sequence=4](https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/8686/Tsali%2C%20C.%20Kapetanidou%2C%20S._SLT_2018.pdf?sequence=4)
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*, Αθήνα: εκδ. ΣΕΑΒ doi: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Φραγκούλη, Ε. (2014). *Ενιχυτικές πολυμεσικές ασκήσεις Η/Υ σε παιδιά με Φωνολογική Διατράχη*, πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Τμήμα Λογοθεραπείας.



- Χατζάκη, Μ. Ε. (2009). *Βαθμός δυσκολίας δοκιμασιών αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: εκδ. Πεδίο
- Χατζηαθανασίου, Α. (2007). Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Δ' και Ε' Τάξης δημοτικού σχολείου, *μεταπτυχιακή εργασία*, Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη, *πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα.
- doi: [https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP\\_doc.pdf](https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf)
- Χλαπάνα, Ελ. (2012). Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την ανάγνωση ιστοριών και η επίδραση της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ελληνόφωνων και αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας, *πρακτικά 6<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου*, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1.1 Ηλικίες κατάκτησης συμφώνων της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με έρευνα του ΠΣΛ (1995)

Σύμφωνα	Ηλικία Κατάκτησης
P	2,6 – 3,0
B	2,6 – 3,0
M	2,6 – 3,0
N	3,0 – 3,6
T	2,6 – 3,0
D	3,0 – 3,6
K	2,6 – 3,0
G	2,6 – 3,0
X	3,0 – 3,6
F	3,6 – 4,0
L	3,6 – 4,0
Ts	4,6 – 5,0
Dz	4,6 – 5,0
S	3,6 – 4,0
Z	3,6 – 4,0
R	5,6 – 6,0
V	3,0 – 3,6
ð	4,0 – 4,6
θ	4,0 – 4,6
C	2,6- 3,0
J	2,6 – 3,0
ç	3,0 – 3,6
ǰ	3,0 – 3,6
λ	4,0 – 4,6
ɲ	2,6 – 3,0

(Οκαλίδου, 2008: 192)

Πίνακας 1.2 Στάδια Φωνολογικής Εξέλιξης σύμφωνα με έρευνα που ΠΣΛ (1995)

### ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

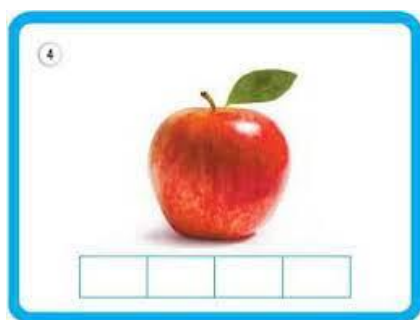
#### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

					ΔΟΜΙΚΕΣ	ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ
ΣΤΑΔΙΟ I (2.6-3.0)	m	(n)		ɲ	- Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος ή συμπλεγμάτων συμφώνων - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση	- Εμπροσθοποίηση - Οπισθοποίηση - Στεγμικοποίηση
	p b	t (d)		c ʃ k g		
	(f) (v)			(ç)(ʝ) (x)(ɣ)		
		(l)		(ʎ)		
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0-3.6)	m	n		ɲ	- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Αρμονία - Μετάθεση - Μετακίνηση - Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων	- Στεγμικοποίηση
	p b	t d		c ʃ k g		
	(f) v	(θ) (ð)	(s) (z)	ç ʝ x γ		
			(ts)(dz)			
	(l)		(ʎ)			
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6-4.0)	m	n		ɲ	- Πτώση συλλαβής - Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής - Μετάθεση - Μετακίνηση - Εμφάνιση ορισμένων συμπλεγμάτων συμφώνων εκτός από τα συμπλέγματα με /t/	
	p b	t d		c ʃ k g		
	f v	(θ) (ð)	s z	ç ʝ x γ		
			(ts)(dz)			
	l		(ʎ)			
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0-4.6)	m	n		ɲ	- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων σιγμιαίο + /t/	
	p b	t d		c ʃ k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ x γ		
			(ts)(dz)			
	l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6-5.0)	m	n		ɲ	- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων εξακολουθητικό + /t/	
	p b	t d		c ʃ k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ x γ		
			ts dz			
	l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0-5.6)	m	n		ɲ	- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη - Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα	
	p b	t d		c ʃ k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ x γ		
			ts dz			
	l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6-6.0)	m	n		ɲ	- Κατάκτηση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα εκτός /tç/ στην ΑΣΑΛ	
	p b	t d		c ʃ k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ x γ		
			ts dz			
	l	r	ʎ			

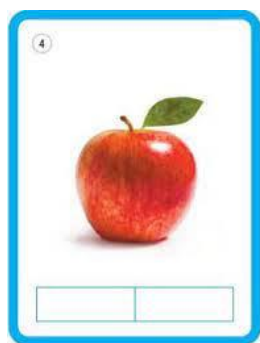
Πίνακας 1.3 Ηλικίες κατάκτησης συμφωνικών συμπλεγμάτων της Νέας Ελληνικής, σύμφωνα με έρευνα του ΠΣΛ (1995)

Ηλικία	Συμπλέγματα Συμφώνων
3,6 – 4, 0 ετών	sp pl kl vl kn pn pc νγ
4,0 – 4,6 ετών	fl st sk sc ps ks xt tr kr dj zm mn
4, 6 – 5,0 ετών	sf vr dr xn zy ft
5, 0 – 5,6 ετών	γl γr str
5,6 – 6,0 ετών	δr θr xtr ftc

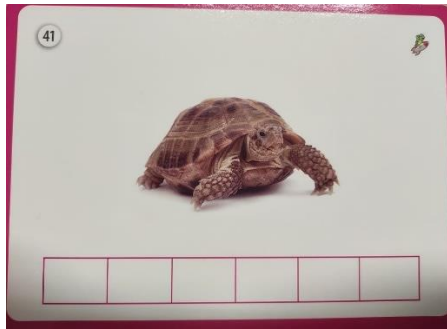
## Παραδείγματα προτύπων rocket frames



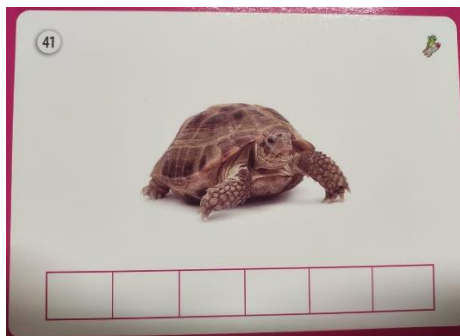
Εικόνα 1. Ανάλυση λέξης σε φωνήματα



Εικόνα 2. Ανάλυση λέξης σε συλλαβές



Εικόνα 3. Ανάλυση λέξης σε φωνήματα



Εικόνα 4. Ανάλυση λέξης σε συλλαβές