

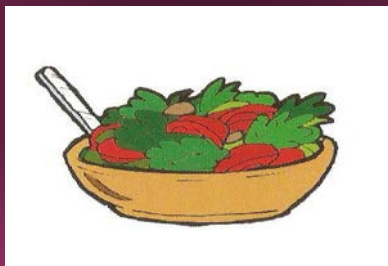
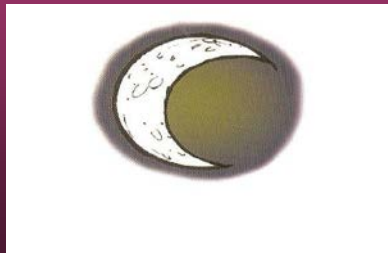
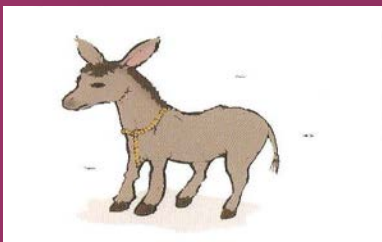


ΠΑΤΕΙ Ηπείρου
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ‘ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ’»*

ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ: “ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ”



**ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ: ΠΟΙΑ ΑΡΧΙΖΕΙ ΑΠΟ ΣΑ-; ΓΑΙΔΑΡΟΣ, ΦΕΓΓΑΡΙ,
ΣΑΛΑΤΑ;**

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗ ΠΑΥΛΟΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΥΡΙΑΚΟΥ ΑΝΤΡΙΑΝΗ

Α.Μ. : 10169

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



ΠΑΤΕΙ Ηπειρού

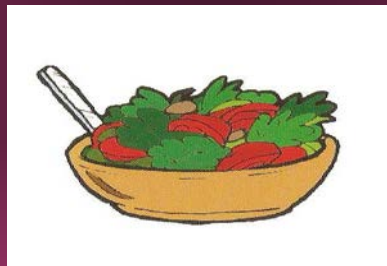
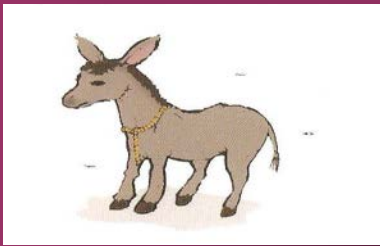
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑ

ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ‘ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ’»

ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ: “ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ”



ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ: ΠΟΙΑ ΑΡΧΙΖΕΙ ΑΠΟ ΣΑ-; ΓΑΙΔΑΡΟΣ, ΦΕΓΓΑΡΙ,
ΣΑΛΑΤΑ;

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ
ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΤΩΡΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΥΡΙΑΚΟΥ ΑΝΤΡΙΑΝΗ

Α.Μ. : 10169

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

Πρόλογος

Στο τέταρτο έτος των σπουδών μου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας. Το θέμα που επέλεξα αφορούσε τη φωνολογική ενημερότητα και το Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας – ΜέταΦΩΝ. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος του θέματος που επέλεξα είναι : *«Παρουσίαση του Σταθμισμένου εργαλείου Μεταφωνολογικής ανάπτυξης και Αναγνωστικής ετοιμότητας ‘ΜέταΦΩΝ τεστ’»*.

Η πτυχιακή μου εργασία συνετέλεσε ιδιαίτερα στην επιστημονική μου κατάρτιση και εκπαίδευση διότι μέσω αυτής μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω, τη φωνολογική ενημερότητα και τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης καθώς και το ρόλο της φωνολογικής ενημερότητας στα πρώτα στάδια κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χριστοδουλίδη Παύλο για την άψογη συνεργασία που υπήρξε μεταξύ μας καθώς και για τη βοήθεια του.

Περίληψη

Στη πτυχιακή εργασία γίνεται παρουσίαση του τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση – ΜέταΦΩΝ τεστ, ένα εργαλείο που μπορεί με ακρίβεια να ανιχνεύσει πιθανές δυσκολίες στην ανάγνωση και να καθοδηγήσει στο σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης γιατί: α) καταγράφει τα αναπτυξιακά στάδια της φωνολογικής ενημερότητας β) αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων γ) διευκρινίζει ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης έχουν υψηλή προγνωστική ισχύ για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η εργασία διακρίνεται σε δυο μέρη: Το Α' μέρος χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, όπου στο Κεφάλαιο 1 γίνεται αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Στις θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται αρχικά οι ορισμοί της γλώσσας, του λόγου, της ομιλίας και της επικοινωνίας. Ακολούθως αναφέρονται τα επίπεδα που διέπουν τη γλωσσική ανάλυση, ενώ στη συνέχεια γίνεται μία αναφορά στις θεωρίες κατάκτησής της και, τέλος, παρουσιάζεται η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης. Ακολουθεί το Κεφάλαιο 2 το οποίο αναφέρεται στη φωνολογική ενημερότητα, στο οποίο παρουσιάζονται τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας, τα κριτήρια φωνολογικής ενημερότητας, η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης, η ανάγνωση και η γραφή. Κλείνει το Α' μέρος με το Κεφάλαιο 3 το οποίο αναφέρεται στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Β' μέρος θα γίνει η αναλυτική παρουσίαση του σταθμισμένου εργαλείου ΜέταΦΩΝ τεστ.

Λέξεις - κλειδιά: φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, γραφή, μαθησιακές δυσκολίες, ΜέταΦΩΝ τεστ.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....9

ΜΕΡΟΣ Α'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.....	12
1.1. Γλώσσα, Λόγος και Ομιλία, Επικοινωνία.....	12
1.1.1. Γλώσσα.....	12
1.1.2. Λόγος και Ομιλία.....	14
1.1.3. Επικοινωνία.....	16
1.2. Επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης.....	17
1.2.1. Φωνητική.....	19
1.2.2. Φωνολογία.....	23
1.2.3. Μορφολογία.....	25
1.2.4. Σύνταξη.....	27
1.2.5. Πραγματολογία.....	29
1.2.6. Σημασιολογία.....	30
1.3. Θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας.....	31
1.3.1. Εμπειριοκρατικές Θεωρίες.....	32
1.3.2. Βιολογικές – Γενετικές θεωρίες.....	33
1.3.3. Γνωστική θεωρία.....	36
1.4. Η Αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης.....	38

1.4.1. Φωνολογική ανάπτυξη.....	38
1.4.2. Συντακτική ανάπτυξη.....	42
1.4.3 Σημασιολογική ανάπτυξη.....	50
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</i>	
2. Φωνολογική ενημερότητα.....	52
2.1 Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας.....	56
2.2. Κριτήρια φωνολογικής ενημερότητας.....	58
2.3. Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.....	59
2.4. Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης.....	60
2.5. Ανάγνωση.....	67
2.5.1. Δεξιότητες ανάγνωσης.....	69
2.5.2. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.....	69
2.5.3. Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.....	70
2.6. Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής.....	72
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</i>	
3. Μαθησιακές δυσκολίες.....	76
3.1. Ορισμός.....	76
3.2. Συχνότητα.....	78
3.3. Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών.....	78
3.4. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	79

3.5. Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	81
3.5.1. Γνωστικός τομέας.....	81
3.5.2. Μαθησιακός τομέας.....	85
3.5.3. Ψυχοκοινωνικός τομέας.....	87
3.6. Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	87
3.7. Έγκαιρη ανίχνευση – Πρώιμη παρέμβαση.....	88

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΜέταΦΩΝ τεστ.....	91
4.1. Στάθμιση.....	91
4.1.1. Έρευνα.....	91
4.1.2. Μέθοδος.....	92
4.1.3. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα.....	94
4.2. Εισαγωγή.....	100
4.3. Δομή και Χρησιμότητα του ΜέταΦΩΝ τεστ.....	105
4.3.1. Αναλυτική Παρουσίαση του Αναπτυξιακού ΜέταΦΩΝ τεστ (πλήρης χορήγηση).....	106
4.3.2. Αναλυτική Παρουσίαση του Ανιχνευτικού ΜέταΦΩΝ τεστ (βραχεία χορήγηση).....	109
4.3.3. Εξεταστικό υλικό του ΜέταΦΩΝ τεστ.....	111
4.4. Γενικές Οδηγίες Χορήγησης.....	112

4.5. Ειδικές Οδηγίες Χορήγησης.....	117
4.6. Βαθμολόγηση.....	118
4.6.1. Οδηγίες Βαθμολόγησης Πλήρους Χορήγησης (Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ).....	118
4.6.2. Οδηγίες Βαθμολόγησης Βραχείας Χορήγησης (Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ).....	130
Συμπεράσματα.....	133
Βιβλιογραφία.....	134
Παράρτημα Α: Η χρήση του ΜεταΦΩΝ τεστ στην κλινική πράξη. Ένα παράδειγμα προ – και μετά – μέτρησης προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης.....	153
Παράρτημα Β: Φυλλάδιο Καταγραφής Απαντήσεων Πλήρης και Βραχείας Χορήγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ.....	164

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση του σταθμισμένου εργαλείου *Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση- ΜέταΦΩΝ τεστ*. Το τεστ *Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση* κατασκευάστηκε από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με σκοπό τη δημιουργία σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης μεταφωνολογικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Αξιολογεί μία, μονόσημη παραγοντικά αλλά πολυεπίπεδη γλωσσολογικά, ικανότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που ενσωματώνει μια επίσης σταθμισμένη ανιχνευτική δοκιμασία. Προορίζεται να χρησιμοποιείται σε επίπεδο πρόληψης, προκειμένου να αξιολογηθούν παιδιά που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε έργα γραπτού λόγου στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης, εξαιτίας συγκαλυμμένων ή έκδηλων γλωσσικών διαταραχών, ανωριμότητας ή καθυστέρησης, με στόχο την πρόωπη παρέμβαση και έγκαιρη κλινική αντιμετώπιση.

Αποτελείται από δύο μέρη:

Το *Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ Τεστ* (ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 3;10 – 616 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα. Όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη διάγνωση αλλά και το σημείο εκκίνησης της ενδεχόμενης θεραπευτικής παρέμβασης, σύμφωνα με το ατομικό αναπτυξιακό προφίλ, ενός παιδιού, παρέχονται στη μορφή της πλήρους χορήγησης 37 κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία αξιολογούν το βαθμό κατάκτησης και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία. τα κριτήρια αξιολόγησης κατανέμονται σε τρία γλωσσολογικά επίπεδα: της ρίμας (ομοιοκαταληξίας), της συλλαβής και του φωνήματος, τα οποία αποτελούν τις τρεις κλίμακες του τεστ.

Η πλήρης χορήγηση διαρκεί 1 με 1½ ώρα περίπου και απαιτούνται τουλάχιστον 2 συνεδρίες για την πραγματοποίησή της. Συνήθως το τεστ χορηγείται σε 3 έως 5 εικοσάλεπτες συνεδρίες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.

Το *Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ Τεστ* (ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 5;0-7;0 ετών, με χαρακτήρα πρώιμου εντοπισμού δυσκολιών Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Η Ανίχνευση Αναγνωστικής Ετοιμότητας πραγματοποιείται με το χορήγηση της βραχείας μορφής του τεστ στα 15 κριτήρια αξιολόγησης, που έχουν στόχο να μετρήσουν το βαθμό συνειδητοποίησης, εκ μέρους του παιδιού, της ύπαρξης μικρότερων τεμαχίων από αυτό της λέξης. Η ικανότητα αυτή αναδύεται στη πρώιμη νηπιακή ηλικία, συνυφαίνεται με την αναγνωστική ικανότητα καθώς το παιδί εκτίθεται σε ερεθίσματα έντυπων λέξεων μέσω ευκαιριών γραμματισμού και εμπεδώνεται με τη συστηματική διδασκαλία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Για τη βραχεία χορήγηση απαιτούνται 25΄ έως 35΄ και χορηγείται σε μία συνεδρία. Η βραχεία χορήγηση διαρκεί 25΄ έως 35΄ και οποία πραγματοποιείται σε μία συνεδρία.

Ως προς το περιεχόμενο, το ΜέταΦΩΝ τεστ διαρθρώνεται σε τρεις γλωσσολογικές κλίμακες: Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα.

Στόχος του τεστ είναι αξιολογηθεί αμιγώς η φωνολογική επίγνωση αποφεύγοντας, κατά το δυνατόν, τη διαμεσολάβηση άλλων σύμφυτων παραγόντων, κυρίως μνημονικών και σημασιολογικών.

ΜΕΡΟΣ

Α'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

1.1. Γλώσσα, Λόγος και Ομιλία, Επικοινωνία

1.1.1. Γλώσσα

Η σχέση μεταξύ των όρων γλώσσα, ομιλία και επικοινωνία σύμφωνα με τους Crystal & Varley (1998) είναι ως ένα βαθμό ιεραρχική: η ομιλία συνιστά μια εκδήλωση της γλώσσας, ενώ με τη σειρά της η γλώσσα αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Παπαηλίου, 2005, σελ. 17).

Ο προσδιορισμός της έννοιας γλώσσα έχει απασχολήσει τους φιλοσόφους ήδη από την αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας θεωρούσε τη γλώσσα ως μέσο γνώσης, ενώ ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι η γλώσσα αντιστοιχεί σε πανανθρώπινες κατηγορίες της λογικής. Η πληθώρα των ορισμών της γλώσσας αντανακλά την πολυσχιδία του φαινομένου. Ο Saussure είδε τη γλώσσα όχι σαν εκφραστικό μέσο της λογοτεχνίας ούτε σαν αντικείμενο φιλοσοφικού προβληματισμού, αλλά σαν όργανο επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποίησε τον όρο γλώσσα (language) για να αναφερθεί στο συλλογικό γλωσσικό σύστημα το οποίο μοιράζονται οι ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας και τον όρο ομιλία (parole) για να αναφερθεί στις συγκεκριμένες εκφράσεις που παράγονται από ένα άτομο σε συγκεκριμένες εκφράσεις που παράγονται από ένα άτομο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Έτσι, η γλώσσα θεωρείται ως κοινωνικό γεγονός και παραπέμπει σε κοινωνικές συμβάσεις και ομοιογένεια, ενώ η ομιλία ως ατομική πράξη και παραπέμπει σε ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφορές (Παπαηλίου, 2005, σελ. 18).

Η χρήση της γλώσσας μας δίνει τη δυνατότητα αφενός να επικοινωνούμε με τους γύρω μας και αφετέρου να σκεπτόμαστε πράγματα και ενέργειες που δεν αντιλαμβανόμαστε τη δεδομένη στιγμή με τις αισθήσεις μας, καθώς επίσης και αφηρημένες έννοιες και ιδέες (Sternberg, 381).

Η ανθρώπινη γλώσσα βασίζεται σε ήχους για να σημάνει έννοιες. Μια τεράστια ποικιλία ήχων καταφέρνει να συμβολίσει μια τεράστια ποικιλία εννοιών χωρίς όμως η γλώσσα να είναι ένας τεράστιος κατάλογος από αντιστοιχίες ήχων και εννοιών, στην οποία περίπτωση και θα ήταν δύσκολη η μάθηση της επειδή θα απαιτούσε τεράστιες ικανότητες

απομνημόνευσης αλλά και η ίδια η γλώσσα θα ήταν ένας κλειστός κατάλογος σημείων. Η γλώσσα είναι αντιθέτως ένας μηχανισμός παραγωγής άπειρων εκφράσεων που δηλώνουν έννοιες με βάση τη συστηματική χρήση των ήχων. Αυτή η οργάνωση ήχων και εννοιών είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, που αποτελεί και το ζητούμενο κάθε γλωσσολογικής θεωρίας, είτε γενικά για την ανθρώπινη γλώσσα είτε για μια συγκεκριμένη γλώσσα (Κατή, 2000, σελ 28).

Σύμφωνα με το Sternberg (2007) υπάρχουν έξι χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας, για τα οποία υπάρχει σχεδόν ομόφωνη συμφωνία. Ειδικότερα η γλώσσα:

1. Είναι μέσο επικοινωνίας. Μας επιτρέπει να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους με τους οποίους έχουμε την ίδια γλώσσα.
2. Έχει συμβολικό και αυθαίρετο χαρακτήρα. Βασίζεται στη χρήση συμβόλων, των οποίων η σχέση με την έννοια που αντιπροσωπεύουν έχει οριστεί αυθαίρετα.
3. Παρουσιάζει δομική κανονικότητα. Τα σύμβολα της γλώσσας φέρουν κάποιο νόημα μόνο όταν έχουν μια συγκεκριμένη, συστηματική δομή, ενώ σύμβολα δομημένα με διαφορετικό τρόπο εκφράζουν διαφορετικά νοήματα.
4. Είναι δομημένη σε πολλαπλά επίπεδα. Μπορεί να αναλυθεί σε επίπεδο φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, γραμματικό.
5. Έχει δημιουργικό – παραγωγικό χαρακτήρα. Οι χρήστες της γλώσσας μπορούν να παράγουν απεριόριστο αριθμό γλωσσικών εκφράσεων.
6. Έχει δυναμικό χαρακτήρα, δηλαδή εξελίσσεται συνεχώς (Sternberg, 2007, σελ 382).

Το ότι η γλώσσα αποτελεί μέσο επικοινωνίας είναι το χαρακτηριστικό που αναφέρεται πρώτο, διότι, εκτός του ότι είναι το πιο προφανές, είναι επίσης και το πιο εκπληκτικό χαρακτηριστικό. Πολλοί γνωστικοί ψυχολόγοι και επιστήμονες άλλων κλάδων έχουν αφιερώσει τη ζωή τους μελετώντας πώς οι άνθρωποι αποτυγχάνουν να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη δυσκολιών ή προβλημάτων κατά τη γλωσσική επικοινωνία, το γεγονός ότι ένα άτομο έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να επικοινωνήσει με ένα άλλο άτομο είναι πραγματικά εντυπωσιακό.

Εξίσου εντυπωσιακό όμως είναι και το δεύτερο χαρακτηριστικό της γλώσσας, το ότι δηλαδή επικοινωνούμε μέσω ενός συστήματος συμβόλων, τα οποία έχουν αυθαίρετα οριστεί να αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες έννοιες (αντικείμενα, ιδέες, διαδικασίες, σχέσεις). Έχουμε αυθαίρετα συμφωνήσει ότι ένα συγκεκριμένο σύμβολο, δηλαδή ένας συγκεκριμένος συνδυασμός γραμμάτων ή ήχων, αντιπροσωπεύει μια έννοια και φέρει ένα συγκεκριμένο νόημα, ωστόσο κανένα χαρακτηριστικό του συμβόλου αυτού δεν οδηγεί

από μόνο του το νόημα της λέξης που αντιπροσωπεύει. Από την άλλη πλευρά, και ο συνδυασμός των γραμμάτων ή των ήχων που σχηματίζουν ένα σύμβολο είναι επίσης αυθαίρετος.

Όλες οι λέξεις είναι σύμβολα. Ένα σύμβολο είναι ένα πράγμα που αναπαριστάνει, αντιπροσωπεύει, δηλώνει ή αναφέρεται σε ένα άλλο πράγμα. Το βασικό χαρακτηριστικό των συμβόλων είναι ότι μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε για να αναφερθούμε σε αντικείμενα, ιδέες, ενέργειες, διαδικασίες και σχέσεις που μπορεί είτε να μην είναι παρούσες τη δεδομένη στιγμή που μιλάμε γι' αυτές, είτε να μην υπάρχουν, είτε να υπάρχουν με μια αφηρημένη και όχι χειροπιαστή μορφή.

Το τρίτο χαρακτηριστικό της γλώσσας, η ύπαρξη συστηματικής δομής, είναι που καθιστά εφικτή τη χρήση αυτού του κοινού συστήματος επικοινωνίας. Σχετικά με την κανονικότητα της δομής της γλώσσας κρίνεται απαραίτητο να αναφέρουμε ότι: 1) συγκεκριμένοι σχηματισμοί ήχων και γραμμάτων δεν αποτελούν λέξεις που φέρουν νόημα, και 2) συγκεκριμένοι σχηματισμοί λέξεων δημιουργούν προτάσεις, παραγράφους και κείμενα που έχουν νόημα, ενώ τυχαίοι σχηματισμοί λέξεων συνήθως δεν φέρουν κάποιο νόημα.

Το τέταρτο χαρακτηριστικό που προσδιορίζει τη γλώσσα είναι η πολυεπίπεδη δομή της. Η οποιαδήποτε φράση που φέρει κάποιο νόημα μπορεί να αναλυθεί σε περισσότερα από ένα επίπεδα.

Το πέμπτο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο δημιουργικός της χαρακτήρας, η ικανότητα δηλαδή των χρηστών της γλώσσας να παράγουν δημιουργικά άπειρο αριθμό γλωσσικών εκφράσεων.

Σε αυτό το δημιουργικό – παραγωγικό χαρακτήρα της γλώσσας οφείλεται το έκτο χαρακτηριστικό της γλώσσας, που είναι η δυναμική, εξελικτική της φύση. Μεμονωμένοι χρήστες της γλώσσας πλάθουν λέξεις και φράσεις και επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο χρήσης της γλώσσας, τις οποίες αργότερα η ευρύτερη ομάδα χρηστών της γλώσσας, είτε αποδέχεται είτε απορρίπτει (Sternberg, 2007, σελ. 382 – 385).

1.1.2 Λόγος και Ομιλία

Η γλώσσα είναι μια γενική έννοια που μπορεί να διαχωριστεί στο λόγο και στην ομιλία. Συχνά αυτοί οι δύο όροι, ο λόγος και ομιλία, συγχέονται μεταξύ τους.

Ο σπουδαίος Γάλλος γλωσσολόγος, Saussure (1916), επισημαίνει τη διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών. Ορίζει 'γλώσσα ως λόγο, το κοινό σύστημα ήχων και

εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί' και 'γλώσσα ως ομιλία, τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας.' (Κάτη, 2000, σελ 24).

Σύμφωνα με τους Crystal & Varley (1998) ο όρος **ομιλία** αναφέρεται κατ' αρχήν στο ηχητικό ή ακουστικό σήμα το οποίο παράγεται από τη συνδυασμένη δραστηριότητα των πνευμόνων, του λάρυγγα, της στοματικής κοιλότητας και της ρινικής κοιλότητας. Οι κινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την παλμική δόνηση του αέρα και την παραγωγή ακουστικού σήματος. Ωστόσο, η ομιλία είναι κάτι περισσότερο από το αποτέλεσμα της δόνησης του αέρα. Οι πνεύμονες, ο λάρυγγας και η φωνητική κοιλότητα πραγματοποιούν κινήσεις οι οποίες παράγουν ήχους, όπως το χασμουρητό, το φτάρνισμα ή ο βήχας. Όμως οι ήχοι αυτοί δεν μπορούν να θεωρηθούν ομιλία. Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στο ότι η ομιλία μεταφέρει γλωσσικό μήνυμα και ως εκ τούτου έχει περίπλοκη ιεραρχική δομή: συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες συνδυάζονται ώστε να σχηματίσουν λέξεις, οι λέξεις με τη σειρά τους συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις, ενώ οι λέξεις και οι προτάσεις είναι οι φορείς του μηνύματος. Η ομιλία συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού / ακουστικού καναλιού. Η προφορική γλώσσα θεωρείται πρωταρχική σε σχέση με τη γραπτή, γιατί αναπτύσσεται πρώτη κατά την οντογένεση και τη φυλογένεση, δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση και εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, ενώ ακόμη και στις κοινωνίες που υπάρχει γραφή, πολλοί ενήλικες μπορούν να μιλήσουν αλλά όχι και να γράψουν. Ωστόσο τα γλωσσικά μηνύματα είναι δυνατόν να μεταδοθούν και μέσω άλλων καναλιών, όπως οι χειρονομίες που προσλαμβάνονται οπτικά. Τελικά, η γλώσσα με όποια μορφή και αν εκφέρεται, συνιστά ένα συμβολικό σύστημα, στο οποίο οι λέξεις αντιπροσωπεύουν ή αναφέρονται σε συγκεκριμένες οντότητες (π.χ. σπίτι, γάτα) ή αφηρημένες έννοιες (π.χ. εντιμότητα, ελευθερία) (Παπαηλίου, 2005, σελ.19).

Η ομιλία είναι ειδική ανθρώπινη λειτουργία. Μέσω αυτής πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, ανακοινώνονται σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα, παραδίδεται η συγκεντρωμένη εμπειρία, εξελίσσονται οι ανώτερες μορφές της γνωστικής δράσης. Ο **λόγος** μεταβάλλει τη συγκεκριμένη μορφική σκέψη σε σκέψη μέσω των εννοιών.

Ο ανθρώπινος λόγος, χωρίς αμφιβολία, είναι σύνθετο φαινόμενο, ενώ οι ψυχοφυσιολογικές δυνατότητες των παιδιών είναι συχνές και ελάχιστες. Εξαιτίας αυτού η σωστή κατάκτηση του λόγου δεν γίνεται αμέσως. Είναι μια σταδιακή συνεχιζόμενη διαδικασία, στην οποία συχνά εμφανίζονται δυσκολίες, αλλά πολύ διαφορετικού χαρακτήρα (Σερδάρης, 1998, σελ 42 – 43).

Ο λόγος ορίζεται ως : ‘η λεκτική διατύπωση των σκέψεων και των συναισθημάτων που γίνεται με την ομιλία και την γραφή.’ Ο Γιώργος Χειμώνας δίνει ένα βαθύτερο ορισμό του λόγου γράφοντας: ‘ Ο λόγος συμπίπτοντας με το ίδιο το γίνεσθαι μέσα στο παρόν της συνείδησης υποβάλλεται στους συνεχείς αντικατοπτρισμούς αυτού του γίνεσθαι’ (Reid, σελ. xvii).

1.1.3 Επικοινωνία

Ο όρος επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο την ομιλία όσο και τη γλώσσα. Επικοινωνία είναι η μεταβίβαση και η πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος, όχι μόνο των αυστηρά δομημένων συμβολικών μηνυμάτων της γλώσσας (Παπαηλίου, 2005, σελ 20.)

Επικοινωνία είναι : ‘η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα – κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών’. Η επικοινωνία που βασίζεται στο όργανο της γλώσσας φαίνεται ωστόσο η πιο αναπτυγμένη μορφή καθώς και χαρακτηριστική του ανθρώπινου όντος και μόνο (Κάτη, 2000, σελ 24).

Ο όρος επικοινωνία στην πιο γενική του έννοια προσδιορίζει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία μια μορφή ενέργειας μεταβιβάζεται από ένα σημείο σε άλλο. Για να συντελεστεί η επικοινωνία, είναι ανάγκη να υπάρχουν δυο προϋποθέσεις: Πρώτον, ένα πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί η λειτουργία της επικοινωνίας και, δεύτερον, ένα σύστημα σημάτων με τη χρησιμοποίηση των οποίων θα συντελεστεί η επικοινωνία.

Η γλώσσα, αν και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, εντούτοις δεν είναι το μοναδικό. Το πρώτο και βασικότερο ίσως κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων είναι το φωνητικό – ακουστικό, στο οποίο βασίζεται η ομιλία και η κατανόηση του προφορικού λόγου. Ο δεύτερος τρόπος επικοινωνίας είναι διαμέσου του οπτικού συστήματος. Ο συνδυασμός του οπτικού με το ακουστικό – φωνητικό κανάλι αποτελεί τη βάση του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και γραφής. Ο τρίτος τρόπος επικοινωνίας είναι διαμέσου του απτικού συστήματος που περιλαμβάνει τις χειραψίες, τους εναγκαλισμούς. Τέλος, ο οσφραντικός και γευστικός τρόπος επικοινωνίας θεωρούνται μάλλον ως ενισχυτικοί για την απόκτηση πληρέστερων πληροφοριών από το περιβάλλον (Πόρποδα, 2003, σελ 218).

Το επικοινωνιακό κανάλι

Η ανάπτυξη της θεωρίας της πληροφορίας αναπόφευκτα έχει επηρεάσει και τη μελέτη της μετάδοσης των γλωσσικών πληροφοριών στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αφού κατά την ομιλία έχουμε μεταβίβαση πληροφοριών από έναν πομπό (τον ομιλητή) σ' ένα δέκτη (τον ακροατή). Κατά συνέπεια, για να συντελεστεί η επικοινωνία απαιτείται η συμμετοχή δυο προσώπων, τα οποία αποτελούν τα δυο άκρα του επικοινωνιακού καναλιού.

Το πρώτο στάδιο είναι η πηγή της πληροφορίας, η οποία μπορεί να είναι άνθρωπος, ζώο ή μηχανή. Η **πηγή** της πληροφορίας έχει εσωτερικές ιδιότητες που την καθιστούν ικανή να σχηματίζει ένα πληροφοριακό μήνυμα. Προκειμένου το μήνυμα αυτό να πάρει μια μορφή και μια φυσική υπόσταση, πρέπει να κωδικοποιηθεί. Η **κωδικοποίηση** αποτελεί το επόμενο στάδιο, το οποίο ακολουθείται από την **παραγωγή** και **μετάδοση** του πληροφοριακού μηνύματος. Κατά τα στάδια, το μήνυμα γίνεται παρατηρήσιμο και μεταβιβάσιμο με τη βοήθεια ενός μέσου.

Κατά τα τελευταία τρία στάδια της επικοινωνίας, η πληροφορία που έχει ήδη μεταδοθεί **προσλαμβάνεται** από κάποιο σύστημα του δέκτη. **Αποκωδικοποιείται** χάρη στις εσωτερικές λειτουργικές ικανότητες του δέκτη και φθάνει στον **τελικό προορισμό** της (Πόρποδα, 2003, σελ 219- 220).

1.2. Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης

Η γλώσσα περιγράφεται ως ένα μαθηματικό σύστημα. Αποτελείται από γλωσσικές μονάδες ή κατηγορίες που συνδυάζονται με ορισμένους μόνον τρόπους – με βάση δηλαδή κάποιες αρχές ή κανόνες – έτσι ώστε να μπορούν να μας δώσουν ένα θεωρητικά άπειρο αριθμό προτάσεων. Το πρόβλημα των γλωσσολογικών θεωριών είναι να εντοπίσουν τα επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας καθώς και τις μονάδες και τις αρχές κάθε επιπέδου (Κάτη, 2000, σελ. 30).

Το γλωσσικό σημείο (*signe linguistique*) συνδέει μία έννοια με την ακουστική ή οπτική της εικόνα. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο όψεις του γλωσσικού σημείου, γνωστές ως σημαίνον (*significant, expression, έκφραση*) και σημαινόμενο (*signifie, content, περιεχόμενο*) (Hjelmslev, 1963), υφίσταται άρρηκτος δεσμός, που όμως είναι αυθαίρετος, καθώς βασίζεται στην κοινωνική σύμβαση αλλά κατ' ανάγκην ισχύει υποχρεωτικά για όλα τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Το σημαίνον εμπεριέχει το χαρακτηριστικό της γραμμικότητας, της συνταγματικής σχέσης, και έτσι μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερες μονάδες ή σε διακριτικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως δεν αντιστοιχούν σε κάποιο σημαινόμενο (μονάδες δεύτερης

άρθρωσης). ταυτόχρονα, το ίδιο σημαίνουν ως φορέας σημασίας του σημαϊνόμενου αποτελεί μονάδα πρώτης άρθρωσης της γλώσσας και βρίσκεται σε παραδειγματικές σχέσεις με τα άλλα γλωσσικά σημεία, μπορεί δηλαδή να υποκατασταθεί με ένα άλλο σημείο στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον.

Μια σημαντική διάκριση για τη γλώσσα είναι η διάκριση της μορφής - ουσίας. Η γλώσσα είναι μορφή, καθώς τα βασικά γνωρίσματα κάθε συγκεκριμένης γλώσσας προκύπτουν από την περιγραφή της δομής του γλωσσικού συστήματος και των επιπέδων του. Η ύλη στην οποία πραγματώνεται μια γλώσσα, η ουσία (π.χ. η φωνητική, η οπτική ή η απτική) με άλλα λόγια, είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους. Δεν διαφοροποιεί, δηλαδή, η ύλη τη μία γλώσσα από την άλλη αλλά η διαφορετική δομή, δηλαδή το αυθαίρετο πλέγμα σχέσεων που κάθε γλώσσα προσδίδει και επιβάλλει στην ίδια ουσία, με αποτέλεσμα την ανάγκη της περιγραφικής (descriptive), μάλλον, παρά κανονιστικής (prescriptive) ανάλυσης της γλώσσας σε πολλαπλά επίπεδα.

Η εξέταση της πραγμάτωσης του σημαϊνοντος σε συνδυασμό με τη γενική αρχή της προτεραιότητας του προφορικού λόγου οδηγεί:

1. Στη **φωνητική**, τον τομέα της γλωσσολογίας που μελετά τη φωνητική ουσία. Παρόλα αυτά, η εξέταση του σημαϊνοντος δεν μπορεί να εξαντληθεί απλώς και μόνο στην ενασχόληση με την ύλη στην οποία πραγματώνεται, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι μορφή και όχι ουσία.

2. Στη **φωνολογία**, που μελετά τις μικρότερες μονάδες στις οποίες μπορεί να αναλυθεί το σημαϊνον και οι οποίες δεν αποτελούν φορείς σημασίας, δηλαδή τα φωνήματα (β' άρθρωση).

3. Στη **μορφολογία**, αντικείμενο της οποίας είναι μικρότερες μονάδες με διακριτική σημασία, στις οποίες μπορεί να αναλυθεί το σημαϊνον, δηλαδή τα μορφήματα (α' άρθρωση) και η δομή της λέξης.

4. Στη **σύνταξη**, που ασχολείται και αυτή με μονάδες α' άρθρωσης, μεγαλύτερες όμως από τα μορφήματα, και ειδικότερα με το συνδυασμό τους για τη δημιουργία πρότασης.

5. Στη **σημασιολογία**, την οποία συνεπάγεται η μελέτη του σημαϊνόμενου, που μελετά τη συμβατική, αυθαίρετη αλλά καθολική και υποχρεωτική σημασία των λέξεων, των μονάδων δηλαδή του νοητικού λεξικού.

6. Τέλος, η ικανοποιητική μελέτη της γλώσσας προϋποθέτει μια **πραγματολογική** προσέγγιση, με άλλα λόγια την προσπάθεια επανατοποθέτησης της στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, της κατανόησης κανόνων κατάλληλων για κοινωνική χρήση και ερμηνεία του πλαισίου, των συμφραζομένων (context) της εκάστοτε γλωσσικής επιτέλεσης,

την ένταξη της γλωσσικής πραγματικότητας στην πράξη (Παυλίδου, 1995, σελ 17 & Πήτα, 1998, σελ. 37 – 38).

1.2.1. Φωνητική

Η φωνητική (phonetics) μελετά τους ήχους της γλώσσας από τη σκοπιά της ύλης. Αντικείμενο της είναι οι ήχοι που παράγονται από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα και ονομάζονται φθόγγοι. Στην περίπτωση των φθόγγων τρία φαινόμενα χρήζουν ανάλυσης: η παραγωγή, η διάδοση και η λήψη τους. Αντίστοιχα η φωνητική διακρίνεται σε τρεις επιμέρους κλάδους: την αρθρωτική φωνητική (articulatory phonetics), την ακουστική φωνητική (acoustic phonetics) και την ακροατική φωνητική (auditory phonetics).

Η **ακουστική φωνητική** ασχολείται με τους φθόγγους κατά τη φάση η οποία μεσολαβεί ανάμεσα στην παραγωγή τους από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα και στη παραγωγή τους από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα και στη λήψη τους από τα όργανα της ακοής. Οι γλωσσικοί φθόγγοι εξετάζονται όπως οποιοσδήποτε άλλος ήχος, ανεξάρτητα από τον άνθρωπο, μόνο με βάση ορισμένες φυσικές τους ιδιότητες: το πλάτος της ταλάντωσης, την περίοδο και τη συχνότητα.

Η **ακροατική φωνητική** μελετά τη φάση της λήψης των ηχητικών κυμάτων από τα όργανα της ακοής. Δεν εξετάζεται ο φθόγγος καθαυτός, αλλά το αποτέλεσμα που προκαλεί η επίδραση του ήχου.

Η **αρθρωτική φωνητική**, ο αρχαιότερος κλάδος της φωνητικής, εξετάζει την παραγωγή των φθόγγων από τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα, τη φώνηση (Πήτα, 1998, σελ. 39) & Παυλίδου, 1995, σελ. 20 – 23).

Άρθρωση

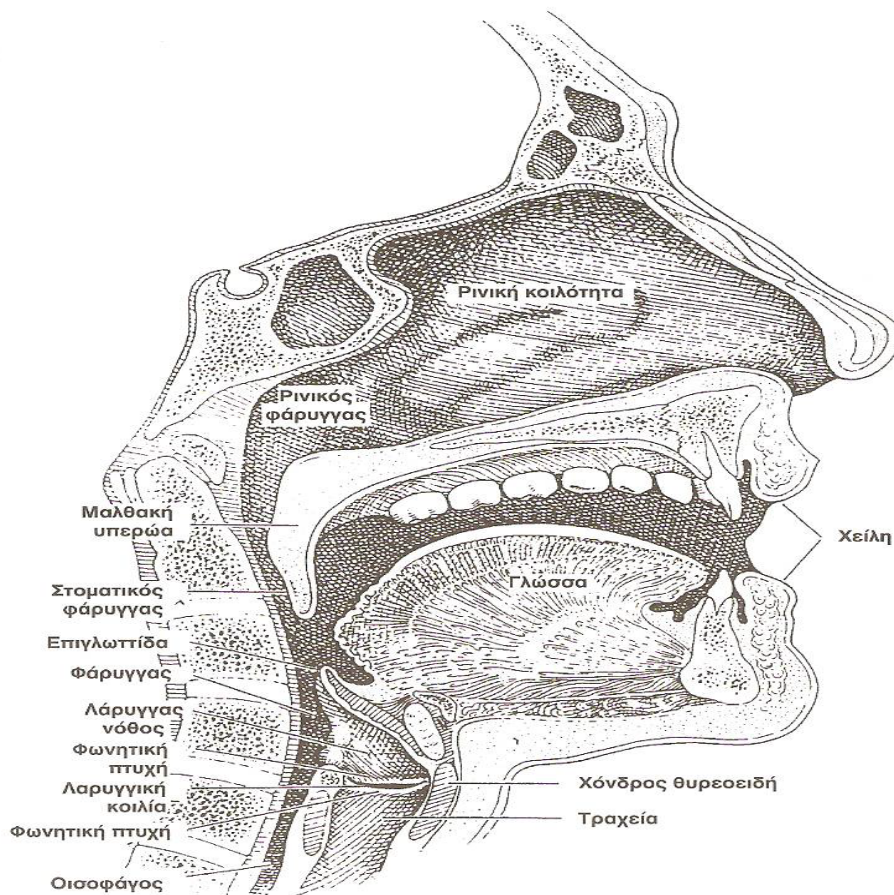
Η άρθρωση (articulation), ο μετασχηματισμός δηλαδή του λαρυγγικού περιοδικού ήχου σε έναρθρο λόγο, γίνεται κατά τη διέλευση του ήχου αυτού από τη στοματική κοιλότητα. Στην επεξεργασία αυτή συμβάλουν τα χείλη, οι μύες του προσώπου, η κάτω γνάθος με τους μύς που την κινούν, τα δόντια, η υπερώα και η γλώσσα.

Κατά την άρθρωση των φωνηέντων, το ρεύμα του αέρα που φέρει το λαρυγγικό ήχο περνά ελεύθερα μέσα από τη στοματική κοιλότητα. Το ποιο φωνήεν θα παραχθεί εξαρτάται από τη διαμόρφωση του χώρου της στοματικής κοιλότητας, για την οποία κύριο ρόλο παίζει η γλώσσα.

Τα σύμφωνα, από τα οποία είναι βραχύτατα αποτελούν απλώς ενάρξεις ή απολήξεις ενός φωνήεντος, ενός λαρυγγικού ήχου, και δημιουργούνται χάρη στις αρθρωτικές κινήσεις των χειλιών, των δοντιών, της υπερώας και της γλώσσας.

Η παραγωγή των φθόγγων πραγματοποιείται χάρη στα όργανα – αρθρωτές, τα οποία είναι (σχήμα 1):

- Τα **χείλη** με τους μυς του προσώπου συμβάλλουν άμεσα στο σχηματισμό των φωνηέντων καθώς και των χειλικών [p, b] και των οδοντοχειλικών [f, v] συμφώνων.
- Η **κάτω γνάθος** συμβάλλει στο μηχανισμό της άρθρωσης διαμορφώνοντας με τις κινήσεις της το σχήμα και το μέγεθος της στοματικής κοιλότητας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί το κατάλληλο υπόστρωμα για την κινητικότητα της γλώσσας.
- Ο φραγμός των **δοντιών** συμμετέχει άμεσα στη δημιουργία ορισμένων φθόγγων [t, δ, θ, v, f].
- Η **υπερώα**, και ιδιαίτερα η μαλακή υπερώα, συμβάλλει στην άρθρωση με τρεις τρόπους:
 - Κλείνει τη στοματορινική επικοινωνία στις περιπτώσεις που η παραγωγή ενός φθόγγου απαιτεί την αύξηση της πίεσης του αέρα στη στοματική κοιλότητα.
 - Ανοίγει τη στοματορινική επικοινωνία για την παραγωγή των ρινικών φθόγγων [m, n, mb, ng].
 - Μετέχει άμεσα στο σχηματισμό των λαρυγγικών φθόγγων [k, γ, g, χ].
- Τέλος, η **γλώσσα** παίζει άμεσο και καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή ορισμένων συμφώνων [t, δ, θ], καθώς επίσης και έμμεσο για το σχηματισμό σχεδόν όλων των φθόγγων (Πήτα, 1998, σελ. 43 – 46).



Σχήμα 1. Τα όργανα της άρθρωσης (Miller, 1995,σελ. 65).

Σύμφωνα

Για να παραχθεί ένα σύμφωνο, ένας κινητός (ενεργητικός) αρθρωτής πλησιάζει έναν άλλο (συνήθως ακίνητο), ώστε να προκύψει μια (ολική ή μερική) επίσχεση του εκπνεόμενου αέρα. Τα σύμφωνα διακρίνονται σε κατηγορίες με βάση δυο κριτήρια: τον τόπο της άρθρωσης, ποιοι είναι δηλαδή οι αρθρωτές που σχηματίζουν το εμπόδιο, και τον τρόπο άρθρωσης, πώς σχηματίζουν με άλλα λόγια οι αρθρωτές το εμπόδιο (Παυλίδου, 1995, σελ. 26).

Τα ελληνικά σύμφωνα ανάλογα με τον **τόπο** άρθρωσης διακρίνονται σε (Πίνακας, 1):

- 1) Διχειλικά [p, b, m]
- 2) Χειλοδοντικά [f, β]
- 3) Μεσοδοντικά [θ, δ]
- 4) Γλωσσοδοντικά [t, d]
- 5) Φατνιακά [s, z, n, l, r]
- 6) Ουρανικά [c, j]
- 7) Υπερωικά [k, γ, x, g, ŋ]

Ανάλογα με τον **τρόπο** άρθρωσης, τα ελληνικά σύμφωνα διακρίνονται σε:

- 1) Ηχηρά [b, d, g, z, m, n]
- 2) Άηχα [p, v, f, t, δ, θ, s, k, x]
- 3) Στοματικά [p, b, f, d, v, θ, δ, t, d, s, z, l, r, c, j, k, γ, χ, γ]
- 4) Ρινικά [m, n]
- 5) Κλειστά ή στιγμικά [p, t, k]
- 6) Τριβόμενα ή εξακολουθητικά [f, v, θ, δ, s, z, c, j, x, γ]
- 7) Υγρά [l, r], [l] πλευρικό, [r] παλλόμενο

ΤΡΟΠΟΣ άρθρωσης	ΤΟΠΟΣ άρθρωσης					
	ΧΕΙΛΗ	ΧΕΙΛΗ ΔΟΝΤΙΑ	ΔΟΝΤΙΑ		ΦΑΤΝΙΑ	ΥΠΕΡΩΑ
	διχειλικά	χειλοδοντικά	μεσοδοντικά	οδοντικά	φατνιακά	ουρανικά
στιγμικά άηχα ηχηρά	p (π) b (μπ)			t (τ) d (ντ)		k (κ) g (γκ)
διαρκή άηχα ηχηρά		f (φ) v (β)	θ (θ) δ (δ)		s (σ) z (ζ)	χ (χ) γ (γ)
ρινικά	m (μ)				n (ν)	
υγρά πλευρικό παλλόμενο					l (λ) r (ρ)	

Πίνακας 1.

Τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας με βάση τη θέση και τον τρόπο άρθρωσης τους

Τα *φωνήεντα* πάλι χαρακτηρίζονται ως (Πίνακα 2):

- 1) Κλειστά ή ανοιχτά
- 2) Μπροστινά ή πισινά
- 3) Στρογγυλεμένα ή απλωμένα (Πήτα, 1998, σελ 47 – 48).

		μπροστινά	κεντρικά	πισινά	
ΧΕΙΛΗ	υψηλά/κλειστά	i (ι)		u (ου)	ΥΠΕΡΩΑ
	μέσα	e (ε)		o (ο)	
	χαμηλά/ανοιχτά		a (α)		ΦΑΡΥΓΓΑΣ
		απλωμένα	ουδέτερο	στρογγυλεμένα	

Πίνακας 2.

Τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας με βάση
Τη θέση και τον τρόπο της άρθρωσης τους.
(Πήτα, 1998, σελ. 48).

1.2.2. Φωνολογία

Σύμφωνα με τους Crystal & Varley, 1998. Laver, 1994, για να κατανοήσουμε το επίτευγμα του παιδιού στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος, θα αναφέρουμε ορισμένες επισημάνσεις που αφορούν στην αντίληψη και την παραγωγή των γλωσσικών ήχων:

1. Ο ακροατής έχει την ικανότητα να διακρίνει τους γλωσσικούς από τους μη γλωσσικούς ήχους που παράγονται από τη στοματική κοιλότητα και έχουν όμοιες ακουστικές ιδιότητες.
2. Η ομιλία είναι συνεχής και ρευστή 'σαν το νερό στο ρυάκι'. Τα όρια των λέξεων και των φθόγγων σε μια γλωσσική έκφραση δε σηματοδοτούνται από αντίστοιχες διακοπές στο ακουστικό σήμα. Παρόλα αυτά, ο ακροατής αντιλαμβάνεται την ομιλία στη γλώσσα του ως αποτελούμενη από ξεχωριστά τεμάχια συνδυασμένα σε μια αλυσίδα.
3. Όταν κάποιος ακούει έναν ομιλητή από την ίδια γλωσσική κοινότητα, διακρίνει με σχετική ευκολία τους φθόγγους που χρησιμοποιεί. Όταν όμως ακούει κάποιον να μιλά μια ξένη γλώσσα, οι φθόγγοι του φαίνονται συγκεχυμένοι και τους αναγνωρίζει με μεγάλη δυσκολία.
4. Η ίδια γλωσσική έκφραση προφέρεται διαφορετικά από διαφορετικούς ομιλητές υπό την επίδραση παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία ή η ψυχική διάθεση. Επιπλέον, όπως καταδεικνύεται από την ανάλυση των φυσικών ιδιοτήτων μιας

γλωσσικής έκφρασης με φασματογράφο, κάθε φορά που αυτή επαναλαμβάνεται από τον ίδιο τον ομιλητή, η ακουστική της εικόνα μεταβάλλεται. Για παράδειγμα, κάθε φορά που ένας ομιλητής χρησιμοποιεί τη λέξη 'παιδιά' την προφέρει λίγο διαφορετικά. Άρα, δεν υπάρχει απλή αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ των φυσικών χαρακτηριστικών τους ακουστικού σήματος και συγκεκριμένων γλωσσικών ήχων. (Παπαηλίου, 2005, σελ. 21 - 22).

Η *φωνολογία* είναι η μελέτη και ταξινόμηση των φθόγγων μιας γλώσσας από την άποψη της λειτουργίας τους μέσα στο λόγο. Ενδιαφέρεται για τη διακριτικότητα του φθόγγου μέσα στο λόγο, έτσι ώστε αυτός να γίνεται το μέσο ανάλυσης και σύνθεσης μικρότερων ή μεγαλύτερων γλωσσικών σχημάτων επικοινωνίας. Ο φθόγγος δεν αναγνωρίζεται ως φυσικό μέγεθος, αλλά ως διαφοροποιητικό στοιχείο. Ο κάθε φθόγγος εκφέρεται από το κάθε άτομο με πολλές παραλλαγές, όμως αναγνωρίζεται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του όχι από τις ηχητικές φυσικές του ιδιότητες (Ζακοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τη Nespor (1999) η φωνολογία είναι: ' ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τους φθόγγους (ήχους) οι οποίοι χρησιμοποιούνται συστηματικά στις φυσικές γλώσσες για την κοινοποίηση σημασιών'. Με άλλα λόγια, η φωνολογία μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα. Δηλαδή το σύστημα εκείνο που αναπτύσσεται στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου και στα πλαίσια του οποίου καθορίζεται η διαφορά μεταξύ των φθόγγων που διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες.

Η βασική μονάδα του φωνολογικού επιπέδου, που είναι το φώνημα, ορίζεται ως η μικρότερη κατηγορία ήχων που διαφοροποιεί σημασίες και στηρίζεται, συνεπώς, σε μια οργάνωση των ήχων σε ένα επίπεδο καθαρά νοητικό και όχι υλικό (Κάτη, 2000, σελ. 93).

Τα φωνήματα είναι τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας. Τα φωνήματα υπάρχουν μόνο ως στοιχεία συγκεκριμένης γλώσσας. Αντίθετα, ως φθόγγοι χαρακτηρίζονται τα ελάχιστα (γλωσσικά) ηχητικά στοιχεία, δηλαδή οι απλές φωνές που σχηματίζουν τις λέξεις. Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη (1980) 'οι φθόγγοι ως ηχητικά στοιχεία έχουν γενικότερο χαρακτήρα και δεν εξαρτώνται από το σύστημα ορισμένης γλώσσας... Όλοι οι φθόγγοι μιας γλώσσας δεν είναι και φωνήματα. Φωνήματα απαρτίζουν μόνο εκείνοι από τους φθόγγους που εμφανίζουν διαφοροποιητική αξία, δηλαδή όσοι φθόγγοι λειτουργούν ως στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη δήλωση και διάκριση των σημασιών μιας γλώσσας. Γι' αυτό και τα φωνήματα μιας γλώσσας είναι κανονικώς λιγότερα από τους φθόγγους της, αφού περισσότεροι του ενός φθόγγοι μπορούν να υπάγονται στο ίδιο φώνημα' (Πόρποδα, 2003, σελ. 215).

Σύμφωνα με τον Barrett (1999) φώνημα είναι : ‘ η μικρότερη ηχητική μονάδα που διαφοροποιεί μεταξύ τους τις λέξεις ενός γλωσσικού συστήματος. Για παράδειγμα οι λέξεις [soma], [koma], [ðoma], [xoma] διαφέρουν μόνο ως προς ένα φώνημα (το αρχικό σύμφωνο) ενώ η αντικατάσταση αυτού του φωνήματος επιφέρει μια σημασιολογική μεταβολή. Δημιουργεί δηλαδή μια άλλη λέξη. Αυτό σημαίνει ότι τα φωνήματα βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αντίθεσης (παραδειγματική σχέση). Τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν με τα γράμματα του αλφαβήτου με σχέση ένα προς ένα. κάθε γλωσσικό σύστημα χρησιμοποιεί μόνο ένα πολύ μικρό αριθμό φωνημάτων συγκριτικά με το συνολικό αριθμό ήχων που είναι δυνατό να παραχθούν από τον άνθρωπο.

Όταν δύο ή περισσότεροι φθόγγοι που μοιάζουν πολύ φωνητικά, βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή, τότε λέμε ότι αποτελούν επιφανειακές ποικιλίες του ίδιου φωνήματος και ονομάζονται αλλόφωνα. Ωστόσο τα αλλόφωνα δε διαφοροποιούν μεταξύ τους λέξεις. τα φωνήματα ονομάζονται αλλιώς και τεμαχιακά στοιχεία επειδή το ένα διαδέχεται το άλλο στην ομιλία (Παπαηλίου, 2005, σελ 23).

Ένα άλλο συστατικό του φωνολογικού επιπέδου είναι τα υπερτεμαχιακά στοιχεία. Όπως δηλώνει και ο όρος, τα υπερτεμαχιακά στοιχεία συνυπάρχουν με τα φωνήματα και συνήθως εκτείνονται σε πιο σύνθετες μονάδες, όπως οι συλλαβές, οι λέξεις ή οι φράσεις. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με μεταβολές στο ύψος, την ένταση, την ταχύτητα ή το ρυθμό της ομιλίας και έχουν εκφραστική οριοθετική ή διακριτική λειτουργία. Υπερτεμαχιακά στοιχεία είναι ο δυναμικός τόνος (stress), ο μουσικός τόνος (pitch) και ο επιτονισμός (intonation). Ο δυναμικός τόνος είναι αποτέλεσμα μεταβολών κυρίως στην ένταση της φωνής. Στα ελληνικά ο δυναμικός τόνος διαφοροποιεί μεταξύ τους λέξεις που σχηματίζονται από τα ίδια φωνήματα (π.χ [fili] [fili]). Ο μουσικός τόνος προκύπτει κυρίως από μεταβολές στο ύψος της φωνής και επιτελεί διακριτική λειτουργία στις λεγόμενες τονικές γλώσσες (tonal languages) (π.χ. κινέζικα). Ο επιτονισμός συνίσταται σε μεταβολές στο ρυθμό, το ύψος ή την ένταση της ομιλίας και έχει οριοθετική, διακριτική ή εκφραστική λειτουργία. Ο επιτονισμός αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας εφόσον μεταβιβάζει πληροφορίες για τα συναισθήματα αλλά και τις προθέσεις του ακροατή σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα ή το πλαίσιο της συνομιλίας (Cruttenden, 1986. Crystal, 1979).

1.2.3. Μορφολογία

Η Μορφολογία μελετά τα ελάχιστα σημαίνοντα, τα μορφήματα, τις παραδειγματικές και συνταγματικές τους σχέσεις στο σχηματισμό των αμέσως μεγαλύτερων μονάδων της α΄

άρθρωσης, των λέξεων, και κατ' επέκταση με την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή τους. Στη μορφολογία το σημαινόμενο χρησιμοποιείται για την οριοθέτηση του σημαίνοντος, χωρίς ωστόσο να βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων της. Η μικρότερη μονάδα έκφρασης που είναι φορέας σημασίας ονομάζεται μόρφημα (morpheme). Για παράδειγμα, η λέξη /aksexastos/ διακρίνεται στις ακόλουθες; μικρότερες ενότητες, οι οποίες έχουν διακριτική σημασία και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία του τελικού σημαινόμενου:

/a/: δηλώνει άρνηση ή στέρηση αυτού που ακολουθεί,

/ksexas/: δηλώνει απώλεια μνήμης και μάλιστα ως συνολικό γεγονός.

/t/: φανερώνει τη προέλευση και, σε συνδυασμό με το /os/ που ακολουθεί, τη γραμματική κατηγορία ολόκληρου του σημαινόντος (ρηματικό επίθετο),

/os/: φανερώνει τη γραμματική κατηγορία (επίθετο ή ουσιαστικό), το γένος (αρσενικό ή θηλυκό, εφόσον πρόκειται για επίθετο), τον αριθμό (ενικός).

Στις φράσεις *δεν σε ξεχνώ* ή *δεν θα σε ξεχάσω* τα μορφήματα /ksexn/ και /ksexas/ δηλώνουν απώλεια μνήμης, αλλά αποτελούν διαφορετικές μορφές του ίδιο μορφήματος. Λόγου χάρι, το μόρφημα {πλήθος} (προσώπων, αντικειμένων, καταστάσεων) στα ελληνικά εκφράζεται με τις μορφές: /i/, /es/, /a/, /on/, /us/. Η ταυτότητα, επομένως, ενός μορφήματος εξαρτάται από το σημαινόμενο και όχι από το σημαίνον. Η κατάληξη τίθεται ανάλογα με τη σημασία και την κατηγορία στην οποία ανήκει το μόρφημα και όχι με την προφορά της λέξης (Παυλίδου 1995, Πήτα, 1998).

Κατηγορίες μορφημάτων

Για να βρεθούν τα μορφήματα μιας γλώσσας, εφαρμόζεται η μέθοδος του τεμαχισμού και της ταξινόμησης, ωστόσο, ο ακριβής καθορισμός και η κατάταξη αποδεικνύονται ιδιαίτερα δύσκολα, διότι υπάρχουν ελεύθερα εναλλασσόμενες μορφές ενός μορφήματος (free variants), π.χ. /ume/ και /ame/ για τα ρήματα *πεινώ*, *αγαπώ*, χωρίς καμιά αλλαγή στη σημασία, καθώς και αλλόφωνα μορφήματα λ.χ. του {πλήθους}.

Ανάλογα με την αυτοδυναμία (α) και τη σημασία (σ) που έχουν, τα μορφήματα διακρίνονται στις εξής υποκατηγορίες:

1. (α): **Δεσμευμένα** μορφήματα (bound morphemes) : δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα, σε μεγαλύτερες μονάδες της α' άρθρωσης, όπως στερητικό α, οι καταλήξεις ος, οι, ου, η, ες, αλλά και τα παιδ-, άνθρωπ-.
2. (α): **Ελεύθερα** μορφήματα (free morphemes) : εμφανίζονται μόνα τους, δεν εξαρτώνται από την παρουσία άλλων, π.χ. *τώρα*, *και*, *εγώ*, *εδώ*.

3. (σ): **Λεξικά** μορφήματα (lexical morphemes): δηλώνουν συνήθως αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα έχοντας κυρίως αναφορική λειτουργία, αναφέρονται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (φυσική, κοινωνική, ψυχολογική), όπως γυναικ-, άνθρωπ-, δυστυχ-, κοσμ-, μιλ-, χθες, λιτ-. Τα λεξικά μορφήματα αποτελούν την πηγή πληροφόρησης στην επικοινωνία, ο αριθμός τους σημαντικά μεγάλος και η τάξη τους είναι ανοιχτή. Εφόσον το απαιτούν οι ανάγκες επικοινωνίας, δημιουργούνται καινούρια λεξικά μορφήματα. Συνήθως ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων.
4. (σ): **Γραμματικά** μορφήματα (grammatical morphemes): αφορούν ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Δηλώνουν πότε μία λέξη παράγεται από κάποια άλλη και παράλληλα σημαδεύουν τη γραμματική της κατηγορία. Από την άλλη φανερώνουν το ρόλο ενός λεξικού μορφήματος μέσα στην πρόταση (Πήτα, 1998, 59- 60).

Η παραγωγή των λέξεων από τα μορφήματα

Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της α΄ άρθρωσης, με αμέσως μεγαλύτερη μονάδα της παραδοσιακής γραμματικής τη λέξη. Οι λέξεις, όταν δεν ταυτίζονται με ελεύθερα μορφήματα, σχηματίζονται ακολουθώντας τους εξής τρόπους:

1. **Σύνθεση** (composition): η λέξη προκύπτει από το συνδυασμό λεξικών μορφημάτων (και στο τέλος της λέξης τουλάχιστον ενός κλιτικού μορφήματος) που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτήν, π.χ. ηλιοφάνεια, μπαινοβγαίνω, καταχωρώ, ασπρόμαυρος.
2. **Παραγωγή** (derivation): η καινούρια λέξη δημιουργείται από το συνδυασμό λεξικών και γραμματικών (παραγωγικών) μορφημάτων, όπως ξε- κουράζομαι, ξε – διπλώνω, ξε – περνώ, πείν – α, δίψ- α, υπολογ – ίσμος, νηστ- ίσμος. Το λεξικό μόρφημα που αποτελεί τον πυρήνα της λέξης ονομάζεται **ρίζα** (root), τα γραμματικά παραγωγικά μορφήματα που τη συνδέουν **παραθήματα** (affixes), τα οποία με τη σειρά τους διακρίνονται σε **προθήματα** (prefixes) όταν προηγούνται της ρίζας και **επιθήματα** (suffixes) όταν έπονται (Πήτα, 1998, σελ. 60 – 61).

1.2.4. Σύνταξη

Η σύνταξη μελετά τις συνταγματικές σχέσεις των λέξεων μέσα στην πρόταση (sentence), τη δομή της πρότασης. Για την έννοια της πρότασης υπάρχουν περισσότεροι

από 250 ορισμοί (Fries, 1952). Παραδοσιακά, ορίζεται, «ως συνδυασμός λέξεων που εκφράζουν μια πλήρη σκέψη».

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), και αποκλειστικά δομικά θεωρημένη, η πρόταση αποτελεί έναν ελεύθερο, ανεξάρτητο γλωσσικό τύπο που δεν εμπεριέχεται, με βάση τη γραμματική του δομή, σε άλλο μεγαλύτερο τύπο. Αυτό προσδιορίζει την πρόταση ως τη μεγαλύτερη εκφραστική μονάδα της γλωσσικής περιγραφής.

Δομή της πρότασης

Υπάρχει μια **γραμμική δομή** (linear structure), που πρόκειται για τη γραμμική διάταξη των λέξεων η οποία υπόκειται σε περιορισμούς, οι οποίοι με τη σειρά τους επιτρέπουν μονάχα ορισμένες παραλλαγές λέξεων και όχι όλες. Παράλληλα, και εξίσου σημαντική εμφανίζεται η **ιεραρχική δομή** (hierarchical structure) της πρότασης, η οποία καθορίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις και το πόσο στενή είναι αυτή. Οι πιο γνωστές και σημαντικές λειτουργικά κατηγορίες για τις περισσότερες γλώσσες του κόσμου είναι του υποκειμένου (που αντιστοιχεί στην ονοματική φράση ΟΦ) και του κατηγορήματος (που αντιπροσωπεύει τη ρηματική φράση ΡΦ), με συνήθη δομή Y- -P –A ή Y – P- K. επίσης, μπορεί να υπάρχει και μία προθετική φράση (ΠΡΦ), που να αναφέρεται ως προσδιορισμός (τοπικός, χρονικός, τροπικός) είτε στη ρηματική είτε στην ονοματική φράση.

Μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση στην ανάλυση της ιεραρχικής δομής της πρότασης έγκειται στην κατεύθυνση που ακολουθεί η περιγραφή: από τη βάση προς τα πάνω (bottom up), από τις ελάχιστες δηλαδή μονάδες (φωνητικές) σε ολοένα μεγαλύτερες (λεξικό, προτασιακό επίπεδο) ή ακολουθώντας την αντίστροφη διαδικασία από την κορυφή προς τα κάτω (top down), από τη μέγιστη δηλαδή μονάδα σε ολοένα μικρότερες. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για τη θεωρία που ασπάζονται ψυχολογολογικά μοντέλα τα οποία θεωρούν την παραγωγή της γλώσσας μια διαδοχική σύνθεση, ξεκινώντας από μονάδες της β' άρθρωσης και καταλήγοντας στις μονάδες α' άρθρωσης, με την πρόταση να αποτελεί προϊόν σύνθεσης. Η δεύτερη περίπτωση αφορά την ερμηνεία ψυχολογολογικών μοντέλων κατά τα οποία αφετηρία της περιγραφής αποτελεί η πρόταση και με διαδοχική ανάλυση οδηγούμαστε στις μονάδες β' άρθρωσης (Πήτα, 1998, σελ 63).

1.2.5. Πραγματολογία

Η πρώτη προσπάθεια ορισμού της πραγματολογίας (pragmatics) οφείλεται στον Morris (1938), σύμφωνα με τον οποίο η πραγματολογία ασχολείται με τις σχέσεις σημείων και χρηστών - ερμηνευτών που τα χρησιμοποιούν. Με τον τρόπο αυτόν προσδιορίζεται για πρώτη φορά ο χώρος της πραγματολογίας ως ο υποκλάδος της σημειολογίας που αφορά την προέλευση, τη χρήση και τις επιδράσεις των σημείων στη συμπεριφορά. Καινούρια προσέγγιση, στηριζόμενη στις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας, επιχειρούν οι Austin (1962) και Searle (1969), σύμφωνα με την οποία η χρήση των σημείων ταυτίζεται με την επιτέλεση γλωσσικών πράξεων με γνώμονα αναφοράς τις δεδομένες συνθήκες κατά τις οποίες πραγματώνεται και λειτουργεί η γλωσσική πράξη στα πλαίσια της επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο το ερευνητικό ενδιαφέρον επαναπροσδιορίζεται (και στρέφεται) από το γλωσσικό σύστημα στη γλωσσική δραστηριότητα, επομένως στην πράξη και τις συνθήκες που την καθορίζουν.

Βασική μονάδα της πραγματολογίας είναι η **γλωσσική πράξη** (speech act), δηλαδή η πράξη που επιτελείται με τον προφορικό ή γραπτό λόγο και δηλώνει ταυτόχρονα την πρόθεση του ομιλητή: δήλωση, υπόσχεση, παράκληση, απειλή, επιθυμία. Η παραγωγή λέξεων, φράσεων και προτάσεων χαρακτηρίζεται ως γλωσσική πράξη μονάχα όταν και εφόσον πραγματοποιείται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, και επομένως προϋποθέτει κάποιο σκοπό.

Έτσι ο σκοπός μιας γλωσσικής πράξης είναι διττός:

1. ο ομιλητής αφενός θέλει να γίνει αντιληπτός και κατανοητός από το συνομιλητή του, δηλαδή η πληροφορία που δίδει να κατανοηθεί σωστά από τον αποδέκτη.
2. ο ομιλητής αφετέρου επιδιώκει και αναμένει κάποια πράξη ως αποτέλεσμα (αντίδραση) του αποδέκτη ο οποίος κατανόησε επακριβώς τα λόγια του.

Παράλληλα με την πρόθεση του ομιλητή, το ύφος των γλωσσικών του πράξεων επηρεάζονται αφενός από τις κοινωνικές σχέσεις και αφετέρου από την κοινωνική θέση του. Το λεκτικό στυλ των γλωσσικών πράξεων ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη συνομιλία, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των συνομιλητών και το μέσο / κανάλι της επικοινωνίας (προφορικός ή γραπτός λόγος, συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική συνδιάλεξη). Η γλώσσα, επομένως, ποικίλλει ανάλογα με το επάγγελμα, τη μόρφωση, την εθνικότητα, το φύλο και την ηλικία. αντίστοιχα διαμορφώνονται οι διαφορετικές κοινωνιόλεκτοί της, οι ποικίλες δηλαδή εκφάνσεις της ίδιας γλώσσας οι οποίες

χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά).

Σύμφωνα με τον Grice (1975), εκτός από την κυριολεκτική, συμβατική σημασία (literal, conventional meaning) που έχει μια γλωσσική πράξη, το νόημα που δίδει ο ομιλητής κατά την πραγμάτωση της γλωσσικής του πράξης μπορεί να υπερβεί τη σημασία των λεχθέντων, όπως για παράδειγμα στη χαρακτηριστική περίπτωση του συνομιλιακού υπονοήματος (conversational implicature), όπου ο ομιλητής αφήνει να εννοηθούν και άλλα πράγματα πέρα από αυτά που λέει. Η κατανόηση, επομένως, της πλήρους σημασίας αποτελεί συνάρτηση της προτασιακής σημασίας και του πλαισίου της επικοινωνίας. Στη συζήτηση πρόσωπο - με πρόσωπο οι συνομιλητές έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν από το ομιλητή να επαναλάβει, να επεξηγήσει, να απλουστεύσει τα λόγια του σε περίπτωση παρερμηνείας, παρερμίνευσης, παρεξήγησης ή μη κατανόησης, σε αντίθεση με το γραπτό λόγο όπου κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν.

Τέλος, είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι κάνουν λάθη όταν μιλούν. Εάν τα αντιληφθούν, προσπαθούν στις περισσότερες περιπτώσεις να τα διορθώσουν, συνήθως στη φάση της ομιλίας κατά την οποία τα πραγματοποίησαν. Χρήση αυτών ακριβώς των γεγονότων (δεδομένων) γίνεται σε πειραματικές ψυχολογολογικές έρευνες με το σκεπτικό ότι η επιλογή και ανάκληση λέξεων κατά τις γλωσσικές πράξεις αντανακλά το μηχανισμό δόμησης και λειτουργίας του νοητικού λεξικού καθώς και τη διαδικασία παραγωγής και κατανόησης της επεξεργασίας της γλώσσας. (Πήτα, 1998, σελ 73).

1.2.6. Σημασιολογία

Στην σημασιολογία, την οποία συνεπάγεται η μελέτη του σημαινόμενου, που μελετά τη συμβατική, αυθαίρετη αλλά καθολική και υποχρεωτική σημασία των λέξεων, των μονάδων δηλαδή του νοητικού λεξικού.

Το **λεξικό** (νοητικό λεξιλόγιο) μιας συγκεκριμένης γλώσσας περιλαμβάνει όλες τις λέξεις(λεξήματα) αυτής της γλώσσας. Διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετικά λεξικά, όχι μονάχα γιατί χρησιμοποιούν διαφορετικά φωνήματα για να εκφράσουν παρόμοια νοήματα, αλλά και γιατί εκφράζουν και διαφορετικά νοήματα, διαφορετικές πραγματικότητες και έννοιες. Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και στον τρόπο που μιλούν. Εν μέρει, κάθε γλωσσική κοινότητα διαθέτει αρκετή ελευθερία σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του δικού της λεξικού με βάση την αρχή της χρησιμότητας και δυνατότητας έκφρασης και μετάδοσης των δικών της τρόπων

σκέψεων. Ωστόσο, τα μέλη κάθε γλωσσικής κοινότητας δεν είναι πλήρως ελεύθερα να αποδίδουν στις λέξεις οποιοδήποτε νόημα θελήσουν, εφόσον το νοητικό λεξιλόγιο της γλώσσας τους διαμορφώνεται και εμπλουτίζεται σύμφωνα με γενικούς, καθολικά παραδεκτούς και αποδεκτούς κανόνες που με τη σειρά τους επιτρέπουν την κατανόηση από όλα τα μέλη της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Το λεξικό ως ιδεατή καταγραφή του λεξιλογικού επιπέδου είναι ανοιχτό σύστημα που διέπεται από δικούς του καθολικούς κανόνες (Πήτα, 1998, σελ. 53).

1.3. Θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας

Διαπιστώθηκε ότι η γλωσσική ικανότητα είναι το αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής διαδικασίας που αρχίζει με τη γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται, κατά ένα μεγάλο μέρος, στο τέλος της παιδικής ηλικίας. Αυτή η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης ή μάθησης αναφέρεται σε τρία βασικά συστήματα: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Η μελέτη των αναπτυξιακών φάσεων των τριών αυτών συστημάτων έδειξε την, ως ένα βαθμό, ιδιαίτερη και αυτόνομη ανάπτυξη της γλώσσας, η οποία όμως βρίσκεται σε αντιστοιχία με την υπόλοιπη σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Με αυτά ως δεδομένα, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα ‘πώς καταφέρνει το παιδί να αποκτά και να μαθαίνει τη γλώσσα του?’. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες απόψεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της γλωσσικής απόκτησης ή μάθησης.

Κάθε θεωρία προσπαθεί να ερμηνεύσει την απόκτηση ή μάθηση της γλώσσας από το παιδί ουσιαστικά αναλαμβάνει να ερμηνεύσει πώς το παιδί, σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (δηλαδή κατά τη διάρκεια της βρεφικής, νηπιακής και σ’ ένα μέρος της σχολικής ηλικίας του), μπορεί και μαθαίνει τη γλώσσα του, δηλαδή μια ποικιλία φωνολογικών και συντακτικών αρχών και ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο). Η καθεμιά προσπαθεί να ερμηνεύσει ένα ή περισσότερα συστατικά της γλώσσας, ανάλογα με τη θεωρητική της αφετηρία. Το στοιχείο όμως το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο ερμηνείας από όλα τα θεωρητικά σχήματα, είναι η μάθηση του συντακτικού συστήματος της γλώσσας. Και τούτο διότι ο παράγοντας αυτός ίσως είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ερμηνεία της γλωσσικής μάθησης, αφού μόνο ο άνθρωπος (σε αντιδιαστολή) με τα ζώα, τα οποία μπορούν ακόμα και μερικές λέξεις της ανθρώπινης γλώσσας) μπορεί να παράγει άπειρες συντακτικά δομημένες προτάσεις χωρίς ιδιαίτερη διδασχία του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας (Reynolds & Flagg, 1977).

1.3.1. Εμπειριοκρατικές θεωρίες

Οι θεωρίες για τη μάθηση της γλώσσας, επηρεασμένες από την εμπειρική φιλοσοφία του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα, ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα της δημιουργίας συνειρμών μεταξύ των γλωσσικών ερεθισμάτων και των γλωσσικών αντιδράσεων και, γενικότερα, ως συνέπεια των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον στο οποίο ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Η κυριότερη απ' αυτές τις τάσεις είναι ίσως η συμπεριφοριστική θεωρία, που στην περίπτωση της γλωσσικής μάθησης εκπροσωπείται κυρίως από τον B. F. Skinner.

Βασισμένος στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της μάθησης, ο Skinner, στο βιβλίο του ' Γνωστική Συμπεριφορά' (Verbal Behavior) (1957), παρουσίασε μια ερμηνεία για τον τρόπο και τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση της γλώσσας από το παιδί στηρίζεται στις ίδιες αρχές, με βάση τις οποίες το πειραματόζωο του Skinner (κλεισμένο στο γνωστό κλουβί του Skinner') μαθαίνει (δηλαδή υφίσταται την τροποποίηση και σχηματοποίηση της συμπεριφοράς του) να εκτελεί αυτό που θέλει ο πειραματιστής προκειμένου να ανταμειφθεί με την τροφή. Συνεπώς, και στην περίπτωση της μάθησης της γλώσσας από το παιδί, οι άναρθρες φωνές των πρώτων μηνών μετασχηματίζονται σε άναρθρο λόγο λίγους μήνες αργότερα, χάρη στην τροποποιητική και σχηματοποιητική επίδραση που ασκεί το ανθρώπινο (γλωσσικό) περιβάλλον στο παιδί. Για να γίνει σαφέστερη η ερμηνεία των συμπεριφοριστών για τη μάθηση της γλώσσας, θα αναφέρουμε δυο υποθετικά παραδείγματα (Πόρποδα, 2003).

Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στο πώς ένα βρέφος μαθαίνει να κατανοεί μια λέξη, π.χ. τη λέξη 'γάλα' σύμφωνα με το μοντέλο της συμπεριφοριστικής μάθησης με κλασική υποκατάσταση, όταν το πεινασμένο βρέφος βλέπει το γάλα (ανεξάρτητο ερέθισμα), του δημιουργούνται ευχάριστες αντιδράσεις (ανεξάρτητες αντανακλαστικές αντιδράσεις), όπως ευχαρίστηση, χαμόγελο, έκκριση σιέλου, προσπάθεια να πιάσει το μπουκάλι με το γάλα. Οι αντιδράσεις αυτές δεν παρατηρούνται όταν το ερέθισμα είναι άσχετο με την τροφή, όπως π.χ. στο ακουστικό ερέθισμα 'γάλα' (άσχετο ερέθισμα). Το παιδί λοιπόν θα μάθει να κατανοεί τη λέξη 'γάλα' όταν στο άκουσμά της αντιδρά με τον ίδιο τρόπο όπως στη θέα του γάλακτος στο μπουκάλι. Αυτό θα επιτευχθεί όταν η μητέρα του βρέφους, φέρνοντας κάθε φορά το μπουκάλι με το γάλα (ανεξάρτητο ερέθισμα), λέει και τη λέξη 'γάλα' (άσχετο ερέθισμα), πράγμα το οποίο θα βοηθήσει στη δημιουργία μιας σχέσης εξάρτησης (δηλαδή μιας σύνδεσης) ανάμεσα στη λέξη 'γάλα' (άσχετο ερέθισμα, το οποίο θα μεταβληθεί σε

εξαρτημένο ερέθισμα) και στις ευχάριστες αντανakλαστικές αντιδράσεις του παιδιού (που τώρα θα γίνουν εξαρτημένες αντανakλαστικές αντιδράσεις) (Πόρποδα, 2003. Γκίζα, 2002).

Το δεύτερο παράδειγμα αναφέρεται στο πώς ένα παιδί μαθαίνει να λέει μια λέξη π.χ. τη λέξη 'μπάλα'. Σύμφωνα με το μοντέλο της συμπεριφοριστικής μάθησης με συντελεστική υποκατάσταση, για να μάθει το παιδί να λέει σωστά τη λέξη 'μπάλα', κάθε φορά που λέει κάτι το οποίο ακουστικά μοιάζει με τη λέξη 'μπάλα', κάθε φορά που λέει κάτι το οποίο μοιάζει με τη λέξη 'μπάλα' (π.χ. 'άλα' ή 'μάλα' ή 'λάλα' ή 'μπα') θα πρέπει να δέχεται την γλωσσική ενίσχυση του γονέα, ο οποίος μπορεί να το λέει π.χ. 'θέλεις τη μπάλα' ή 'να η μπάλα' και να του δίνει τη μπάλα. Συνεπώς, η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού 'άλα' ή 'μάλα' ή 'λάλα' ή 'μπα' (ανεξάρτητη αντίδραση) ενισχύεται και σχηματοποιείται γλωσσικά προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, μέχρις ότου η γλωσσική αντίδραση του παιδιού διαμορφωθεί σωστά ως 'μπάλα', προσδιορίζοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η συμπεριφοριστική θεωρία του Skinner δέχτηκε δριμεία τόσο από γλωσσολόγους, όσο και από ψυχολόγους. Ο γλωσσολόγος Noam Chomsky (1959), σε μια κριτική θεώρηση του έργου του Skinner 'Γλωσσική συμπεριφορά' (Verbal Behavior, 1957) επικρίνει τον Skinner για την αφέλεια των απόψεων του στο θέμα της απόκτησης των γραμματικών στοιχείων της γλώσσας, για την παράλειψη του να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της μάθησης των εννοιών και για την κυκλικότητα των επιχειρημάτων του. Από το χώρο της ψυχολογίας, ο Osgood (1963) συμφωνεί με τις κριτικές των γλωσσολόγων για τη συμπεριφοριστική ερμηνεία της μάθησης της γλώσσας και καταλήγει ότι η θεωρία του Skinner μπορεί μεν να μην είναι λανθασμένη, αλλά όμως είναι ανεπαρκής (Mittler, 1974).

Τα ειδικότερα σημεία στα οποία επικρίθηκε η θεωρία του Skinner για τη μάθηση της γλώσσας είναι τα εξής:

1. Πρώτον, ενώ μπορεί να ερμηνεύσει τα μάθηση μεμονωμένων λέξεων, ωστόσο δημιουργεί πολλά ερωτήματα όταν πρόκειται να ερμηνεύσει τη μάθηση προτάσεων (δηλαδή μιας σειράς λέξεων με συντακτική δομή), καθότι το νόημα μιας πρότασης δεν είναι απλώς το σύνολο της σημασίας των επιμέρους λέξεων που απαρτίζουν την πρόταση.
2. Δεύτερον, η συμβολή της μίμησης στη γλωσσική ανάπτυξη είναι αμφισβητούμενη, γιατί τις περισσότερες φορές στην ομιλία του το παιδί δε μιμείται ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά δίνει μια δομή στην πρόταση που είναι ανάλογη με το επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης.
3. Τρίτον, η θεωρία του Skinner παραβλέπει τελείως το στοιχείο της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας (Πόρποδα, 2003).

1.3.2. Οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές, επηρεασμένες από τη φιλοσοφία του ορθολογισμού, ουσιαστικά αποτελούν τον αντίποδα των εμπειριοκρατικών θεωριών, υποστηρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των έμφυτων παραγόντων και της βιολογικό – γνωστικής ωριμότητας στη μάθηση της γλώσσας. Η διαμόρφωση των βιολογικών – γενετικών θεωριών οφείλεται στην εργασία ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς; Χώρους (όπως π.χ. βιολόγων, ανθρωπολόγων, γλωσσολόγων, ψυχολόγων), οι οποίοι, εντυπωσιασμένοι από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της μάθησης της πραγματικά πολυσύνθετης γλωσσικής λειτουργίας, υποστήριζαν την άποψη ότι οι άνθρωποι κατορθώνουν και μαθαίνουν τη γλώσσα, χάρη στην ύπαρξη μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης για τη μάθηση της γλώσσας. Η άποψη αυτή είναι εμφανής στις εργασίες διακεκριμένων μελετητών της ανθρώπινης γλώσσας, όπως του Eric Lenneberg, του Jean Piaget και του Noam Chomsky, οι οποίοι μελετώντας αντίστοιχα τη βιολογική υποδομή της γλώσσας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ανθρώπινο είδος έχει έμφυτα προγραμματισμένη την απόκτηση της γλώσσας, η οποία πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί συμβάλλει θετικά (Πόρποδα, 2003).

(1). Οι θέσεις του Lenneberg

Ο Lenneberg στο φημισμένο έργο του ‘Biological Foundations of Language’ (1967) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά καθορισμένη ικανότητα να αποκτούν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Η ικανότητα αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ανάλογη με άλλες έμφυτες ικανότητες οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα (όπως π.χ. η ικανότητα για βάρδιση) και να αντιδιαστέλλει με δεξιότητες που είναι αποτέλεσμα μάθησης και κοινωνικής – πολιτιστικής επίδρασης (όπως π.χ. δεξιότητα της γραφής). Τα κυριότερα κριτήρια στα οποία ο Lenneberg στήριξε την υπόθεση της βιολογικής υποδομής της γλώσσας είναι τα εξής:

(α). η γλωσσική ικανότητα του παιδιού φαίνεται ότι έχει αιτιώδη σχέση με την ιδιαιτερότητα της δομής και λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, η οποία καθιστά δυνατή την αντίληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρήση των πραγματικά αφηρημένων και σύνθετων γλωσσικών συμβόλων. Προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας δε φαίνεται να είναι ο όγκος του εγκεφάλου, αλλά η δομή του.

(β). Η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σχεδόν ίδια σε όλα τα παιδιά, ακόμα και σ’ εκείνα με νοητική καθυστέρηση. Η νοητική κατάσταση δηλαδή, κατά

κανόνα, δεν επηρεάζει τη σειρά ανάπτυξης των διαφόρων στοιχείων της γλώσσας, αλλά το ρυθμό και το βαθμό στον οποίο τα στοιχεία αυτά αναπτύσσονται.

(γ). Η γλωσσική ανάπτυξη βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με τη γενική ανάπτυξη του ατόμου. Ως εκ τούτου, πιστεύεται ότι στη ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια ορισμένη κρίσιμη περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος έχει ιδιαίτερη ετοιμότητα για γλωσσική απόκτηση, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που θα δεχτεί από τους γονείς του. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά συνήθως αποκτούν τη γλώσσα τους χωρίς ιδιαίτερη και συστηματική γλωσσική διδασκαλία και, μάλιστα σε μια ηλικία που δεν μπορούν να εκτελέσουν άλλες δυσκολίες νοητικές λειτουργίες. Την κρίσιμη περίοδο για την μάθηση της γλώσσας ο Lenneberg την προσδιόρισε από την ηλικία των 2 ετών περίπου μέχρι την ηλικία της εφηβείας. Η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου για τη μάθηση της γλώσσας υποστηρίζεται επίσης από τα εξής: πρώτον, από την άποψη όταν τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών κατά την περίοδο που εκτείνεται μέχρι την εφηβική ηλικία απ' ό,τι σε μεγαλύτερες ηλικίες. Δεύτερον, από μελέτες που αναφέρονται στην ανάκαμψη περιστατικών αφασίας (δηλαδή απώλειας της ικανότητας της ομιλίας, η οποία συνήθως προκαλείται από τραύμα ή βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, η κατάσταση του πάσχοντος του εγκεφάλου που την προκάλεσε συνέβη πριν από την ηλικία των 11 περίπου (Anderson, 1986).

(δ). Η ανθρώπινη γλώσσα δεν μπορεί να αποκτηθεί από άλλους οργανισμούς.

(ε). Στον άνθρωπο υπάρχουν έμφυτες γενικές ικανότητες που του επιτρέπουν να αποκτήσει οποιαδήποτε γλώσσα. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε γλώσσα φαίνεται να είναι το ίδιο εύκολη ή δύσκολη στο μικρό παιδί. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι διάφορες ανθρώπινες γλώσσες (ως συστήματα επικοινωνίας) έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους.

(2.) Οι θέσεις του Chomsky

Σύμφωνα με τον Chomsky, είναι αδύνατον να εξηγήσουμε την απόκτηση (από το παιδί) της τόσο σύνθετης ανθρώπινης γλώσσας, με βάση την περιορισμένη και μερική γλωσσική επίδραση που δέχεται από το περιβάλλον του, χωρίς να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός έμφυτου προγραμματισμού για την επιλογή των βασικών της στοιχείων. Παρόλο που αυτό δεν είναι πολύ έκδηλο στα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης (οπότε το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά τρόπο που δεν ταιριάζει με τους κανόνες δομής της γλώσσας των ενηλίκων), ωστόσο, ακόμα και σ' αυτά τα στάδια, το παιδί δε χρησιμοποιεί τις λέξεις

στην τύχη, αλλά με βάση ορισμένους βασικούς κανόνες δομής, πράγμα το οποίο αποδεικνύει τη ορθότητα αυτής της υπόθεσης.

Ο Chomsky υποστήριξε ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους επιφανειακά και ότι αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία καλείται το παιδί να ανακαλύψει και να μάθει. Το παιδί το κατορθώνει αυτό χάρη σ' έναν έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, τον οποίον ο Chomsky ονόμασε μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης (language acquisition device). Δηλαδή, η έμφυτη κατοχή αυτού του μηχανισμού καθιστά ικανό το παιδί να αποκτά τη γλώσσα που μιλιέται στο περιβάλλον που ζει. Η εσωτερική δομή του έμφυτου αυτού μηχανισμού γλωσσικής απόκτησης περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σ' όλες τις γλώσσες (Πόρποδα, 2003).

Τα μειονεκτήματα της θεωρίας του Chomsky είναι:

1. έδειξε ενδιαφέρον περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα παρά στη γλωσσική παραγωγή.
2. η έμφαση της μετασχηματικής γραμματικής βρίσκεται στη σύνταξη παρά στη σημασιολογία.
3. η μελέτη της δομής της πρότασης απομονωμένη από το υπόλοιπο σημασιολογικό πλαίσιο, φαίνεται ότι μειώνει τη δυνατότητα κατανόησης και πλήρους ερμηνείας της γλωσσικής παραγωγής (Γκίζα, 2002).

1.3.3. Η γνωστική θεωρία

Κατά τη γνωστική θεωρία, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι διότι ενισχύεται θετικά ή αρνητικά, ούτε μόνο γιατί έχει έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας που μαθαίνει, αλλά διότι γενικότερες μη – γλωσσικές νοητικές εσωτερικές αναπαραστάσεις, που δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη, αποτελούν τη βάση για την εσωτερική αναπαράσταση της γλώσσας και τη μάθηση της. Ως εκ τούτου, κατά τη γνωστική θεωρία άποψη, η γλώσσα δε θεωρείται χωριστά από άλλες γνωστικές ικανότητες, αλλά σε σχέση με τις άλλες μη – γλωσσικές γνωστικές λειτουργίες που αναφέρονται στην επεξεργασία των πληροφοριών.

Μια τέτοια άποψη για την μάθηση της γλώσσας αντανακλάται στις μελέτες του Jean Piaget και ενισχύεται από μεταγενέστερα ερευνητικά δεδομένα του Macnamara (1972). Υποστηρίζεται ότι το παιδί στη διάρκεια του πρώτου χρόνου της ζωής του, πριν ακόμα αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του, γνωρίζει αρκετά για τον κόσμο γύρω του. Κατά συνέπεια, η μάθηση της γλώσσας που ακολουθεί, είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης

γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί. Η γλωσσική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, ακολουθεί την εξής διαδικασία: Στη διάρκεια της προγλωσσικής περιόδου το παιδί μαθαίνει τον κόσμο γύρω του ενεργώντας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος του. Όταν, στη συνέχεια, μαθαίνει τη γλώσσα του, κατορθώνει να εκφράζει γλωσσικά τη μάθηση που στο μεταξύ έχει αποκτήσει. Κατά συνέπεια, η μάθηση της γλώσσας συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Καθώς, λοιπόν, το παιδί αναπτύσσεται γλωσσικά, παρατηρούνται δυο εξελίξεις. Από τη μια μεριά, το παιδί αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει τις νέες γνώσεις του με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους.

Κατά τη γνωστική θεωρία η γλώσσα είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα, το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του, καθώς και τις σχέσεις του παιδιού με τον έξω κόσμο. Η μάθηση και ανάπτυξη αυτού του κωδικοποιημένου συστήματος από το παιδί βασίζεται στις έννοιες της μονιμότητας και σχέσεων των αντικειμένων, που ήδη έχει αποκτήσει το παιδί κατά το προγλωσσικό στάδιο. Η υπόθεση αυτή αντανακλάται στη θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη της γλώσσας και την ουσιαστική εξάρτηση της από τη σκέψη (Πόρποδα, 2003).

Θέλοντας να προσδιορίσουμε λεπτομερέστερα τη διαφοροποίηση της γνωστικής θεωρίας της γλώσσας από τις εμπειριοκρατικές και τις βιολογικές – γενετικές θεωρίες, θα πρέπει να επισημάνουμε τις θέσεις τις αναφορικά με τις έννοιες της βιολογικής υποδομής και της μοναδικότητας της γλώσσας. Οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν βασικά σημεία διαφωνίας ανάμεσα στους εκπροσώπους των εμπειριοκρατικών και των βιολογικών – γενετικών θεωριών. Ενώ λοιπόν, οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας βιολογικά καθορισμένης προδιάθεσης για τη μάθηση ή απόκτηση της γλώσσας, οι εκπρόσωποι των εμπειριοκρατικών απόψεων θεωρούν αυτή τη προδιάθεση μόνο ως ευαισθησία για την επίδραση της ενίσχυσης και τη γενίκευση των ερεθισμάτων. Ενώπιον αυτών των απόψεων η θέση της γνωστικής θεωρίας είναι ότι η μάθηση της γλώσσας συντελείται με τη βοήθεια γενικών γνωστικών μηχανισμών.

1.4. Η Αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η μελέτη της μάθησης ή ανάπτυξης της γλώσσας, από τη γέννηση μέχρι το 5^ο ή 6^ο έτος της ζωής του παιδιού (η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη ίσως περίοδο για την απόκτηση της γλώσσας) πάντα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους. Οι τρεις τομείς οι οποίοι συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας είναι η φωνολογική, η συντακτική και η σημασιολογική ανάπτυξη. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις αυτούς τομείς υποθέτουμε ότι κατέχει τη γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως γλωσσική ικανότητα (linguistic competence). Κατά συνέπεια, το γλωσσικά ικανό άτομο είναι το άτομο που ξέρει καλά τη γλώσσα του, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Η γνώση αυτή καθιστά επίσης ικανό τον ομιλητή να διακρίνει τη γραμματικά σωστή πρόταση από τη λανθασμένη.

Από την άλλη μεριά, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας, που είναι γνωστό ως γλωσσική απόδοση (linguistic performance). Η γλωσσική απόδοση μπορεί να βρίσκεται ή να μη βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη γλωσσική ικανότητα, καθώς επηρεάζεται από πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Nash, 1973, Dale, 1972).

Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι η γλώσσα (στην προφορική τουλάχιστον εκδοχή της) αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία, συνδεδεμένα με βάση ορισμένους κανόνες δομής, μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει κατά τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων δομής των λέξεων σε προτάσεις, ενώ η σημασιολογική ανάπτυξη προσδιορίζει τη μάθηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων (Πόρποδα, 2003, σελ.228).

1.4.1. Φωνολογική ανάπτυξη

Η μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά στη φωνολογική ανάπτυξη, αποκαλύπτει σημαντικές διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών για το πότε πραγματικά αρχίζει η απόκτηση των φωνολογικών γνώσεων. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ασυνέχεια στη φωνολογική ανάπτυξη μεταξύ προ – γλωσσικής και γλωσσικής περιόδου μέχρι το επίπεδο

των 50 λέξεων περίπου, οπότε και εμφανίζονται τα πρώτα φωνολογικά πρότυπα που προσαρμόζονται με αυτά των ενηλίκων (Locke, 1983. Schvachkin, 1948 / 1973). Παρόλα αυτά η θέση της ασυνέχειας στη φωνολογική ανάπτυξη υπονομεύεται από μια σειρά ευρημάτων που αφορούν τόσο την αντίληψη της ομιλίας, όσο και τη φωνητική παραγωγή των βρεφών. Τα βρέφη ήδη από τη στιγμή της γέννησης τους (αν όχι από την εμβρυϊκή περίοδο), διαθέτουν μια εξαιρετική ικανότητα να διακρίνουν τα φωνήματα αλλά και να αντιλαμβάνονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Επίσης, είναι γνωστό ότι το προσλαμβανόμενο λεξιλόγιο των νηπίων είναι πολύ μεγαλύτερο από το παραγωγικό. Η αποθήκευση λέξεων στη μνήμη είναι πολύ πιθανόν να βασίζεται σε υποκείμενες φωνολογικές ικανότητες (Ingram. 1999).

Ο Oller (1986) ισχυρίζεται ότι η θέση της ασυνέχειας στη φωνολογική ανάπτυξη είναι απόρροια εσφαλμένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες περιγράφουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των φωνοποιήσεων των βρεφών με όρους του ώριμου φωνολογικού συστήματος των ενηλίκων. Με βάση αυτή τη παρατήρηση, ο ίδιος προτείνει τη μέθοδο της μεταφωνολογίας (metaphonology). Η μεταφωνολογία επιχειρεί να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους θεμελιώδη ακουστικά χαρακτηριστικά όπως : το ύψος, η ένταση, η ηχηρότητα και διάρκεια, συνδυάζονται, προκειμένου να σχηματίσουν φωνολογικές μονάδες των φυσικών γλωσσών παραδείγματος χάριν, φωνήεντα, σύμφωνα, επιτονισμός.

Κατά τους 12 πρώτους μήνες η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται στην ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Δεν υπάρχει συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη καθώς η γλωσσική ανάπτυξη δεν περιλαμβάνει ακόμη λέξεις.

A). Οι πρώτες αναρθρες φωνές (0 – 3^{ος} μήνας)

Στους πρώτους μήνες ζωής του το παιδί παράγει ένα περιορισμένο αριθμό ήχων. Ο πρώτος ήχος που παράγει το νεογέννητο είναι το κλάμα. Η φασματογραφική ανάλυση του κλάματος διαφόρων βρεφών έδειξε ότι διαφέρει από παιδί δε παιδί και ότι είναι πολύ πιθανόν να αντανακλά τη φυσιολογική κατάσταση του παιδιού (Turner, 1975). Ωστόσο, το κλάμα παύει γρήγορα να αποτελεί τη μόνη φωνολογική παραγωγή καθώς το παιδί παράγει γουργουρίσματα και ευχάριστες φωνές που φυσικά δεν είναι λέξεις και γι αυτό ίσως δεν έχουν γλωσσική αξία. Κατά τη συνέπεια, είναι δύσκολο να χαρακτηρίσουμε τους ήχους του βρέφους ως φωνήματα. Ενδέχεται, όμως, να έχουν συναισθηματική και κοινωνική σπουδαιότητα για το παιδί, πράγμα για το οποίο δεν έχει αποδειχθεί από εμπειρικές έρευνες. (Παρασκευόπουλος, 1988, τόμος 1^{ος}).

Όσο αφορά αυτή η συγκεκριμένη περίοδο επικρατεί η άποψη ότι το παιδί παράγει ήχους και σταδιακά επιλέγει ήχους της δικής του γλώσσας. Ο Wilkes (1976) όμως απέρριψε αυτή τη υπόθεση διότι ακόμη δεν υπάρχει πλήρη ανάπτυξη του εγκεφαλικού ελέγχου και διότι για ανατομικούς λόγους η φωνητική παραγωγή αλλάζει καθώς το παιδί μεγαλώνει (ανάπτυξη των δοντιών) (Γκίτζα, 2002).

B). Το βάβισμα (4^{ος} – 5^{ος} μήνας)

Στην ηλικία των 4 – 5 μηνών παρατηρείται μια διαφοροποίηση της αρχικής φωνολογικής παραγωγής του παιδιού. αυτή χαρακτηρίζεται από κάπως συστηματικότερο γουργούρισμα και αναγνωρίζεται ως ο πρώτος σταθμός στη γλωσσική ανάπτυξη. η κανονικότερη παραγωγή των ήχων που παρατηρείται κατ' αυτή την περίοδο φαίνεται ότι είναι γενετικά προκαθορισμένη. Αυτό συμπεραίνεται από δυο παρατηρήσεις. Πρώτον, από ότι και τα κωφά παιδιά παρουσιάζουν αυτή τη βελτιωμένη παραγωγή ήχων και, δεύτερον, από το ότι αυτή η φωνολογική παραγωγή δεν μπορεί να οφείλεται στη μίμηση, διότι το παιδί παράγει ήχους που δεν τους ακούει γύρω του. Επιπλέον, αυτή η φωνολογική παραγωγή ενδέχεται να έχει και κοινωνική σκοπιμότητα βοηθώντας το παιδί στις κοινωνικές του σχέσεις (Wikes, 1976).

Ξεκινώντας από την παρατήρηση ότι τα βρέφη, ανάμεσα στις άλλες αντιδράσεις τους, παράγουν ήχους όταν βλέπουν τους γονείς τους, οι Rheingold κ.α. (1959) διερεύνησαν την πιθανότητα της αύξησης της φωνολογικής παραγωγής, όταν οι γονείς (ή οι ενήλικοι που τα φροντίζουν) αποκρίνονται γλωσσικά στα παιδιά. Η γλώσσα του παιδιού δεν αναδύεται κατ' ευθείαν από το στάδιο της ηχητικής παραγωγής και ότι αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί απλώς μια λαρυγγοφαρυγγική άσκηση των φωνητικών οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας, καθότι, όταν το παιδί αποκτήσει τη γλώσσα του, δεν παράγει πια αυτούς τους ήχους (Nash, 1973).

Γ). Τα ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα (από τον 8^ο μήνα)

Στην ηλικία των 8 – 9 μηνών περίπου παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση στην ηχητική παραγωγή του παιδιού. παρόλο που η γλώσσα του αποτελείται ακόμα από ασυνάρτητους ήχους, εντούτοις έχει κάποια ίχνη ρυθμού και τονισμού. Παρατηρείται δηλαδή μια φωνολογική παραγωγή που είναι πιο συστηματική και φαίνεται να μοιάζει κάπως με τους ήχους της ομιλίας των ενηλίκων. Επειδή πιστεύεται ότι η γλωσσική αυτή παραγωγή είναι, κατά ένα μεγάλο μέρος, αποτέλεσμα μίμησης της ομιλίας των ενηλίκων, γι ' αυτό ονομάζεται ηχολαλία. Ωστόσο, η γλώσσα του παιδιού αυτής της ηλικίας παραμένει μια γλώσσα

ιδιόρρυθμη που μπορεί να κατανοηθεί μόνο από τα πρόσωπα που βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το παιδί. Το κυριότερο όμως χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι συνδέει την προγλωσσική περίοδο με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που ουσιαστικά αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης από το παιδί.

Δ.) Οι λέξεις (τέλος 1^{ου} έτους)

Στην ηλικία των 10 -12 μηνών περίπου, παρατηρείται μια μείωση της ασυνάρτητης και ιδιόρρυθμης φωνολογικής παραγωγής και, παράλληλα, η εμφάνιση της πρώτης λέξης, δηλαδή της πρώτης αρθρωμένης φωνολογικής παραγωγής. Στη συνέχεια, η αντίληψη και παραγωγή ήχων αυξάνεται, προκειμένου το παιδί να μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Μετά την παραγωγή της πρώτης λέξης, το λεξιλόγιο του παιδιού αναπτύσσεται γρήγορα. Κατά τον Wilkes (1976) που βασίστηκε στη μελέτη του Smith (1974) – ο μέσος όρος φωνολογικής παραγωγής λέξεων έχει ως εξής:

Ηλικία	Αριθμός λέξεων
12 μήνες	3
18 μήνες	22
24 μήνες	272
30 μήνες	446

Κατά τη φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας, η αναγνώριση των φωνολογικών μονάδων προηγείται της παραγωγής τους και, ακόμα, η παραγωγή (δηλαδή η ομιλία) διαφοροποιείται ως προς τον τονισμό και το ρυθμό της με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού.

Στους πρώτους μήνες της φωνολογικής παραγωγής του παιδιού κυριαρχούν τα φωνήεντα. Μια λεπτομερέστερη ανάλυση των ήχων με βάση την άρθρωση τους έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το παιδί κατακτά πρώτα τους ήχους που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος, ενώ αργότερα εμφανίζονται οι ήχοι που αρθρώνονται στο μπροστινό μέρος του στόματος.

Αν και στο τέλος του 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί. Ως εκ τούτου, και μετά το 3^ο έτος της ηλικίας του, το παιδί αδυνατεί να ξεχωρίζει και να απομονώνει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη. Για την ομαλή ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, δεν απαιτείται η ικανότητα

για απομόνωση συγκεκριμένων ήχων. Κατά συνέπεια, εκείνο το οποίο παροτρύνει το παιδί για γλωσσική παραγωγή είναι η ευκαιρία ακρόασης αρθρωμένης ομιλίας. Δηλαδή κανονικών λέξεων και προτάσεων. Με το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και ο Nash (1973) που αναφερόμενος σε μια μελέτη της Menyuk, υποστηρίζει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (3 – 5 ετών) έχουν ικανότητα στο να μαθαίνουν ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων, χωρίς παράλληλα να γνωρίζουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

Ωστόσο στην ηλικία που το παιδί αρχίζει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο (δηλαδή γύρω στα 6 χρόνια) και αρχίζει να μαθαίνει το γραπτό λόγο (δηλαδή ανάγνωση και γραφή), έχει, κατά κανόνα, κατακτήσει σχεδόν πλήρως το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του, πράγμα το οποίο φαίνεται τόσο στην κατανόηση της γλώσσας όσο και στην ομιλία του. Βέβαια, υπάρχουν ορισμένα παιδιά τα οποία έχουν δυσκολία στην άρθρωση ή στη διάκριση ορισμένων ήχων. Όμως, στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά κατανοούν και παράγουν σωστά το φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας.

Η φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας ερμηνεύεται καλύτερα με την υπόθεση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων, κατά την οποία οι βασικές φωνολογικές μονάδες της γλώσσας συγκροτούνται από μικρότερα φωνολογικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η φωνολογική ανάπτυξη συνίσταται στην ανακάλυψη αυτών των χαρακτηριστικών, ακολουθώντας μια ιεραρχική πορεία. Κατ' αυτήν κατακτάται πρώτα ένα γενικό φωνολογικό χαρακτηριστικό (όπως π.χ. το σύμφωνο – φωνήεν) και στη συνέχεια είναι δυνατή η παραπέρα διάκρισή του (π.χ. σε ρινικό, υγρό). Η ίδια πορεία ακολουθείται και κατά την ομιλία, όπου τα φωνολογικά σύνολα που μπορούν να προφερθούν εύκολα αποκτώνται νωρίτερα από εκείνα που είναι πιο σύνθετα στην άρθρωση και προφορά (Gibson & Levin, 1975).

1.4.2. Συντακτική ανάπτυξη

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης των αρχών που διέπουν τη δομή των λέξεων της γλώσσας σε προτάσεις. Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά μετά το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή (τέλος του 1^{ου} έτους) αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία, κατά ένα μεγάλο μέρος, ολοκληρώνεται γύρω στα 4 – 5 χρόνια. Βέβαια, η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη, διότι για να αρχίσει το παιδί να

ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης πρέπει παράλληλα να έχει αρχίσει να κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν.

Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης της γλώσσας προωθήθηκε ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έμφαση αυτή δόθηκε κυρίως με τις μελέτες των N. Chomsky (1965), D. Mc Neill (1970) και R. Brown (1970), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές διαφάνηκε επίσης ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας παρουσιάζει μια ομοιογένεια στη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων. Ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά και ανεξάρτητα από το μέγεθος του λεξιλογίου της γλώσσας, τα παιδιά αποκτούν τη γνώση της συντακτικής δομής της μέσω μιας καθορισμένης ακολουθίας αναπτυξιακών φάσεων, η οποία είναι ίδια σε όλα τα παιδιά και μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων.

Η πορεία της συντακτικής ανάπτυξης

A. Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0 – 3 χρόνια)

Η περίοδος αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας, από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 ετών περίπου. Για να μελετήσουμε συστηματικότερα αυτή την περίοδο της συντακτικής ανάπτυξης, θα τη χωρίσουμε σε δυο φάσεις: η πρώτη φάση αναφέρεται στην ανάπτυξη των δυο πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, ενώ η δεύτερη φάση καλύπτει τον τρίτο χρόνο της ζωής του παιδιού.

(1). Η πρώτη φάση της συντακτικής ανάπτυξης (0 – 2 χρόνια)

Η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας κατά τη φάση αυτή περιλαμβάνει τρία εξελικτικά στάδια: το ολοφραστικό, το μεταβατικό και το στάδιο των προτάσεων των δυο λέξεων.

α). Το ολοφραστικό στάδιο (10 – 12 μήνες).

Η ανάπτυξη της συντακτικής δομής της γλώσσας, ουσιαστικά αρχίζει με τη συμπλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού, οπότε παράγεται η πρώτη πραγματική έκφραση, η πρώτη λέξη. Αν και δεν είναι εύκολο να καθορίσουμε πότε ακριβώς συμβαίνει αυτό το γεγονός, ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη λέξη παράγεται όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί συχνά, όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι την κατανοεί, όταν τη χρησιμοποιεί αυθόρμητα (και όχι απλώς μιμητικά) και όταν η λέξη ανήκει στο λεξιλόγιο των ενηλίκων. Συνήθως, η πρώτη λέξη του παιδιού χρησιμοποιείται για να εκφράσει μία λέξη ή μια φράση με μία ή πολλές σημασίες (π.χ. όταν το παιδί λέει τη λέξη μαμά, ίσως εννοεί ότι θέλει τη

μητέρα του, αλλά και ότι επιθυμεί κάτι απ' αυτή ή εκφράζει τη χαρά του βλέποντας την). Γι' αυτό το λόγο, αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης ονομάζεται ολοφραστικό στάδιο, ενώ η γλωσσική παραγωγή αυτής της ηλικίας χαρακτηρίζεται ως συγκριτικός λόγος. Οι παρατηρήσεις δείχνουν ότι οι πρώτες λέξεις του παιδιού είναι συνήθως ουσιαστικά, επίθετα ή λέξεις που το παιδί έχει ανακαλύψει και τις χρησιμοποιεί πολλές φορές με την έννοια του κατηγορούμενου. Για να καταλάβουμε λοιπόν τι λέει το παιδί πρέπει να βλέπουμε τι κάνει, καθότι ο συγκριτικός λόγος του είναι στενά συνδεδεμένος τόσο με τις πράξεις όσο και με τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (Nash, 1973).

Μια λέξη μπορεί να αντιστοιχεί σε μια ολόκληρη φράση, εξού και το όνομα του σταδίου. Η επιλογή των στοιχείων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο ολοφραστικό στάδιο εξαρτάται κυρίως από το πόσο προεξάρχοντα είναι στη δομή του λόγου των ενηλίκων καθώς και από τα επικοινωνιακά πλαίσια στα οποία εμφανίζονται. Ωστόσο ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι μια λέξη αναφέρεται σε μια μόνο πτυχή της σκηνής, ενώ οι υπόλοιπες αντιπροσωπεύονται από τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής (Greenfield & Smith, 1976). Άλλωστε και οι ενήλικες βασίζονται κυρίως σε αυτές τις συμπεριφορές προκειμένου να αποδώσουν το νόημα της έκφρασης συνολικά. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι η περίοδος των μονολεκτικών εκφράσεων δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στα στάδια ανάπτυξης του συντακτικού, εφόσον αυτές δε συνιστούν συντακτικές δομές ούτε από μορφολογικής ούτε από σημασιολογικής πλευράς (Bloom, 1973, Brown, 1973, Dore, 1974).

β). Το μεταβατικό στάδιο (12 – 18 μήνες).

Το στάδιο αυτό συνδέει το ολοφραστικό στάδιο (της πρώτης λέξης) με τη γλωσσική παραγωγή της πρότασης των 2 ή περισσότερων λέξεων, η οποία παρατηρείται γύρω στους 18 μήνες της ηλικίας του. Σε' αυτό το μεταβατικό στάδιο, το παιδί ενδέχεται να προφέρει δυο λέξεις μαζί, αλλά με ένα χρονικό κενό ανάμεσά τους και χωρίς σταθερή σειρά μεταξύ τους (π.χ. ενδέχεται να λέει 'μαμά κει', όταν η μαμά του είναι λίγα μέτρα πιο πέρα ή να λέει 'κει μαμά', όταν η μητέρα του δεν είναι εκεί).

γ.) Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων (18 – 20 μήνες) ή η αρχή της συντακτικής δομής.

Γύρω στους 18 – 20 μήνες της ηλικίας του παιδιού (χωρίς βέβαια αυτό να είναι σταθερό σε όλα τα παιδιά), παρατηρείται η συστηματική χρήση δυο λέξεων στην ομιλία του παιδιού. Το γεγονός αυτό αποτελεί την ουσιαστική αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης, καθότι η γλώσσα είναι ένα μέσο για την έκφραση απεριόριστου αριθμού σκέψεων με τη βοήθεια ενός

περιορισμένου αριθμού λέξεων. Με την παραγωγή της πρότασης των δυο λέξεων, παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση στη συχνότητα παραγωγής διαφορετικών προτάσεων από το παιδί. Μελέτες αυτής της μορφής της γλωσσικής ανάπτυξης σε αγγλόφωνα παιδιά έχουν δείξει ότι ο αριθμός των διαφορετικών προτάσεων των δυο λέξεων αυξάνεται στους διαδοχικούς μήνες ως εξής (Braine, 1963):

14, 10, 30, 35, 261, 1050, 1100

Οι προτάσεις των δυο λέξεων αυτής της περιόδου, περιλαμβάνουν λέξεις οι οποίες είναι κυρίως ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, ενώ συνήθως απουσιάζουν οι λέξεις από τα άλλα μέρη του λόγου. Ως εκ τούτου, οι προτάσεις είναι απλές, σύντομες και περιλαμβάνουν μόνο τις βασικές λέξεις που καθορίζουν το νόημα της πρότασης. Επειδή μια τέτοια μορφή συντακτικής δομής παρατηρείται κυρίως στα τηλεγραφήματα, γι' αυτό ο λόγος του παιδιού αυτής της ηλικίας λέγεται τηλεγραφικός λόγος.

Πολλοί μελετητές συνήθως χρησιμοποιούν ένα συντακτικό πλαίσιο με βάση το οποίο αναλύουν τις προτάσεις ανάλογα με τη συχνότητα ή τις ιδιότητες με τις οποίες χρησιμοποιούνται. Ο τρόπος αυτός της μελέτης του τηλεγραφικού λόγου στηρίζεται στην άποψη ότι οι συνδυασμοί των δυο λέξεων στις προτάσεις δε γίνονται τυχαία, ούτε αποτελούν ενώσεις δυο λέξεων χωρίς καμιά δομή, αλλά ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να χωριστούν σε δυο βασικές κατηγορίες: στις λέξεις της αξονικής κατηγορίας (pivot class) και στις λέξεις της ανοιχτής κατηγορίας (open class), (Braine, 1963. McNeill, 1970. Slopin, 1972. Dale, 1972).

Η *αξονική κατηγορία* περιλαμβάνει λίγες σχετικά λέξεις, οι οποίες συνδυάζονται με πολλές λέξεις της ανοιχτής κατηγορίας. Οι αξονικές λέξεις είναι συνήθως λέξεις με μεγάλη συχνότητα χρήσης στο λεξιλόγιο των ενηλίκων και ονομάζονται έτσι γιατί το παιδί βάζει άλλες λέξεις κοντά τους. Ο αριθμός τους, στο λεξιλόγιο του παιδιού, αυξάνεται πολύ αργότερα απ' ότι ο αριθμός των λέξεων της ανοιχτής κατηγορίας. Οι αξονικές λέξεις δεν έχουν ορισμένη θέση μέσα στην πρόταση των δυο λέξεων (δηλαδή πρώτη ή δεύτερη θέση), αλλά η θέση της καθεμιάς συγκεκριμένης αξονικής λέξης είναι ορισμένη. Για παράδειγμα, στις φράσεις 'μαμά εκεί', 'παππού εκεί', 'μπάλα εκεί', η λέξη 'εκεί' είναι η αξονική λέξη, ενώ στις προτάσεις 'μπάλα εκεί', 'μπάλα μαμά', 'μπάλα παππού' η αξονική λέξη είναι η λέξη 'μπάλα'.

Η *ανοιχτή κατηγορία* λέξεων είναι πολυπληθέστερη από την αξονική και περιλαμβάνει όλες τις λέξεις του λεξιλογίου του παιδιού που δεν ανήκουν στην αξονική κατηγορία. Το χαρακτηριστικό των λέξεων αυτής της κατηγορίας είναι ότι μπορούν μόνες τους προτάσεις της μιας λέξης (Πόρποδα, 2003, σελ. 236).

Οι Bloom (1970) και Schlesinger (1972) πρότειναν ένα άλλο πλαίσιο συντακτικής ανάλυσης της αρχικής γλωσσικής παραγωγής του παιδιού. Σύμφωνα μ' αυτό, οι προτάσεις των δυο λέξεων αναλύονται όχι μόνο με βάση την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι λέξεις, αλλά και με βάση το λειτουργικό ρόλο των λέξεων μέσα στην πρόταση. Βασισμένοι σ' αυτό το πλαίσιο ξεχώρισαν 4 κατηγορίες λειτουργικού συνδυασμού λέξεων, στις οποίες οι δυο λέξεις έχουν τους ακόλουθους ρόλους:

α. Υποκείμενο – Αντικείμενο (π.χ. 'μαμά μπάλα'), (δηλαδή το πρόσωπο κατέχει το αντικείμενο).

β. Αντικείμενο – Τόπος (π.χ. μπάλα αυλή'), (δηλαδή το αντικείμενο βρίσκεται σε ένα χώρο).

γ. Ιδιότητα – Αντικείμενο, (δηλαδή προσδιορίζεται η ιδιότητα του αντικειμένου, π.χ. 'μπάνιο καπέλο' = το καπέλο του μπάνιου).

δ. Αντικείμενο – Αντικείμενο, (συνδετική παράθεση δυο αντικειμένων π.χ. 'μπάλα καπέλο').

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το παιδί αυτής της ηλικίας δε σχηματίζει ορισμένους συνδυασμούς λέξεων (π.χ. ρήμα – ρήμα), όχι γιατί δεν χρησιμοποιούνται, αλλά γιατί παρουσιάζονται σε μεταγενέστερα στάδια συντακτικής ανάπτυξης.

Ο Tomasello και οι συνεργάτες του (1997) διαπίστωσαν 'ότι τα παιδιά μπορούν να εναλλάσσουν στο πρότυπο νέες λέξεις που μαθαίνουν μεμονωμένα, μόνο στην περίπτωση που αυτές αναφέρονται σε αντικείμενα, αλλά όχι όταν αναφέρονται σε ενέργειες. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά μάλλον κατέχουν ένα είδος παραδειγματικής κατηγορίας του ουσιαστικού, η οποία περιλαμβάνει λέξεις που δηλώνουν πρόσωπα ή αντικείμενα που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην πρόταση. Συνήθως, αν και όχι πάντα, η σειρά με την οποία εμφανίζονται η σταθερή και η εναλλασσόμενη λέξη στο πρότυπο είναι συγκεκριμένη. Η μορφή του προτύπου μπορεί να είναι προϊόν μίμησης ή να αποτελεί νέο πρότυπο συνδυασμό που τα παιδιά δεν έχουν ξανακούσει (Taylor & Gelman, 1988). Ωστόσο, τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να εναλλάσσουν τη σειρά των λέξεων στην πρόταση προκειμένου να εκφράζουν διαφορετικές συντακτικές λειτουργίες. Με άλλα λόγια, μολονότι χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις για να περιγράψουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου, δεν μπορούν να χειριστούν τα συντακτικά σύμβολα, ώστε να αποδώσουν τους διαφορετικούς ρόλους που διαδραματίζει κάθε μετέχων σε μια σκηνή (Tomasello, 1992α).

(2). Η δεύτερη φάση της συντακτικής ανάπτυξης (2 – 3 χρόνια)

Το χαρακτηριστικό αυτής της φάσης της συντακτικής ανάπτυξης είναι ο σχηματισμός προτάσεων τριών λέξεων, που παρατηρούνται μεταξύ του 2^{ου} και 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού. στην περίοδο αυτή, οι προτάσεις που δημιουργεί το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η θέση των λέξεων μέσα σ' αυτές είναι τυχαία. Κατά τον Dale (1972), οι λέξεις έχουν τις ακόλουθες σχέσεις μέσα στις προτάσεις:

- α. Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο: (π.χ. 'μαμά παίρνει μπάλα')
- β. Υποκείμενο – Ενέργεια – Τόπος: (π.χ. 'μαμά πηγαίνει έξω').

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι η ανάπτυξη του αντικειμένου της πρότασης σε ιδιαίτερη πρόταση, με βάση το ουσιαστικό. Για παράδειγμα, η απλή πρόταση π.χ. 'εκεί μπάλα' αναπτύσσεται σε συνθετότερη πρόταση 'εκεί μεγάλη μπάλα', όπου το τμήμα της πρότασης 'μεγάλη μπάλα' αποτελεί ανάπτυξη του ουσιαστικού 'μπάλα' της αρχικής πρότασης.

Έχοντας λοιπόν συμπληρώσει το 3^ο έτος της ηλικίας του, το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις που περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρεις λέξεις, η δημιουργία των οποίων επηρεάζεται από: (α) τη θέση των λέξεων, (β) τις διαφορετικές μορφές (πτώσεις) των ονομάτων και (γ) το μήκος της πρότασης. Ωστόσο, η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου. Για το λόγο αυτό ο Braine (1963) υποστηρίζει ότι εκείνο που το παιδί μαθαίνει σ' αυτή την ηλικία είναι η σωστή σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Από την άλλη μεριά, οι διαφορετικοί τύποι των λέξεων (πτώσεις, αριθμοί) εμφανίζονται συνήθως κατά το μεταβατικό στάδιο εξέλιξης της γλώσσας του παιδιού από τις προτάσεις των δυο λέξεων στις προτάσεις των τριών λέξεων. Εκείνο που εμφανίζονται πρώτο είναι συνήθως ο πληθυντικός αριθμός των ουσιαστικών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά εφαρμόζουν την ίδια αρχή στη χρήση των κλίσεων, ανεξάρτητα αν ο τύπος που χρησιμοποιούν είναι ο σωστός. Τέλος, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις προτάσεις τους αυξάνεται με την ηλικία. Η Bellugi (1965), μελετώντας τη γλωσσική ανάπτυξη μιας ομάδας παιδιών, παρατήρησε ότι ο μέσος όρος του αριθμού λέξεων κατά πρόταση σε διαφορετικές ηλικίες των ίδιων παιδιών παρουσίασε την εξέλιξη που φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα:

φύλλο	ηλικία σε μήνες		
	27 μήνες	35 μήνες	48 μήνες
αγόρια	2.0	2.5	4.5
κορίτσια	1.7	2.3	4.0

Μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που έχουν οι προτάσεις των παιδιών

ηλικίας 2-4 ετών (Bellugi 1965).

B. Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3 – 5 ή 6 χρόνια)

Έχοντας επιτύχει την παραγωγή προτάσεων τριών λέξεων στο 3^ο έτος της ηλικίας του, το παιδί εισέρχεται στη δεύτερη περίοδο της ανάπτυξης της συντακτικής δομής της γλώσσας. Η περίοδος αυτή καλύπτει την ηλικία των 3 – ή 6 ετών, δηλαδή την ηλικία του νηπιαγωγείου, και παρουσιάζει τα εξής κύρια χαρακτηριστικά: πρώτον, κατ' αυτήν παρατηρείται ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης όσο και της παραγωγής (ομιλίας) και, δεύτερον, εκδηλώνεται η ανάπτυξη γλωσσικών μετασχηματισμών. Από τους μετασχηματισμούς αυτούς εκείνοι που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι οι *ερωτήσεις* και οι *αρνητικές προτάσεις*.

Οι ερωτήσεις (κυρίως του τύπου 'ποιες', 'πού', 'γιατί', 'γιατί', 'τι) διαμορφώνονται σύμφωνα με τη γραμματική του παιδιού και όχι σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες των ενηλίκων που τελικά θα αποκτήσει το παιδί. Αναφορικά με τις αρνητικές προτάσεις, οι Klima & Bellugi (1966) υποστηρίζουν ότι αρχικά δεν υπάρχουν αρνητικές προτάσεις στην ομιλία του παιδιού, όπως τις εννοούν οι ενήλικοι, αλλά ότι η άρνηση του παιδιού εκφράζεται με το 'όχι' (π.χ. 'όχι πίνω γάλα', 'όχι θέλω αυτό' κ.τ.λ.). Μετά εμφανίζονται οι αρνητικοί τύποι 'δεν', 'μη' (π.χ. 'δε θέλω γάλα', 'δε θέλω αυτό'). Μελετώντας συστηματικότερα τις αρνητικές προτάσεις των παιδιών, η Bloom (1970) τις διέκρινε σε τρεις κατηγορίες: πρώτον, σ' εκείνες που αναφέρονται στη μη ύπαρξη, δεύτερον σ' εκείνες που σημαίνουν απόρριψη και τρίτον σ' εκείνες που σημαίνουν άρνηση. Η εμφάνιση τους στη γλώσσα του παιδιού ακολουθεί αυτή τη σειρά.

Μετά τη συμπλήρωση του 5 – 5 ½ έτους της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται ότι έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος της συντακτικής δομής της γλώσσας και, κατά συνέπεια, οι διαφορές μεταξύ της συντακτικής δομής της γλώσσας του και εκείνης των ενηλίκων δεν είναι τόσο έκδηλες. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας έχει ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν να αποκτηθούν είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου – ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά ακόμα χρόνια και, όπως υποστηρίζει η Carol Chomsky (1969), ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 ετών.

Παράγοντες που συμβάλλουν στη συντακτική ανάπτυξη:

A. Η μίμηση

Εξετάζοντας τη μίμηση στη παιδική γλώσσα, μπορούμε να τη διακρίνουμε σε δυο τύπους. Πρώτον, στην αυθόρμητη μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, που συνηθέστερα είναι οι γονείς. Στη περίπτωση αυτή το παιδί δε μιμείται την πρόταση του γονείς κατά λέξη, αλλά της δίνει νέα δομή, έτσι ώστε να ταιριάζει στους δικούς του συντακτικούς κανόνες (συνήθως παραλείπει τα άρθρα, τα αριθμητικά). Αυτό που τελικά μιμείται και επαναλαμβάνει είναι μια συντομότερη πρόταση που ονομάζεται τηλεγραφική ομιλία.

Ο δεύτερος τύπος της γλωσσικής μίμησης των παιδιών είναι η λεγόμενη προκαλούμενη μίμηση. Σ' αυτή, ο γονέας ή ο ενήλικος ζητά από το παιδί να επαναλάβει ό,τι ο ίδιος έχει πει.

B. Η ομιλία των γονέων

Ο σπουδαιότερος ρόλος της γλώσσας πιστεύεται πως βρίσκεται στη γλωσσική ανταλλαγή που γίνεται μεταξύ του παιδιού και των γονέων του. Η γλωσσική ανταλλαγή γονέων – παιδιών δεν είναι πάντα ίδια, αλλά μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: την παρακίνηση, την αντήχηση και την επέκταση.

Στην παρακίνηση ο γονέας παρακινεί και ενισχύει το παιδί να μιλήσει. Όταν έχει κάνει μια ερώτηση στο παιδί του και δεν έχει λάβει απάντηση, τότε επαναλαμβάνει την ερώτηση, ώστε να προκαλέσει μια απάντηση από το παιδί.

Η αντήχηση της ομιλίας του παιδιού χρησιμοποιείται από το γονέα όταν θέλει να βοηθήσει το παιδί να διορθώσει ένα λάθος στην ομιλία του. Αν το παιδί διατυπώσει κάτι που δεν είναι πλήρως κατανοητό π.χ. 'θέλω να φάω μπαλένα' τότε ο γονέας επαναλαμβάνει (αντηχεί) το μέρος εκείνο της πρότασης που είναι κατανοητό και αντικαθιστά το ακατανόητο τμήμα της πρότασης με μια ερώτηση λέγοντας στο παιδί π.χ. 'θέλεις να φας τι?'

Στην επέκταση ο γονέας. Μιμούμενος την ομιλία του παιδιού, δεν επαναλαμβάνει την πρόταση όπως ακριβώς την είχε πει το παιδί, αλλά προσθέτει κάτι ώστε να φέρει την ομιλία του παιδιού στο επίπεδο της ομιλίας των ενηλίκων. Για παράδειγμα, στην ομιλία του παιδιού 'μαμά μπάλα', ο γονέας επαναλαμβάνει μια πρόταση όπως π.χ. 'η μαμά θα φέρει τη μπάλα'.

Γ. Η ενεργοποίηση του παιδιού

Θεωρώντας το θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού ο Piaget τόνισε τη σημασία του παράγοντα της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού σε κάθε έργο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο σκοπός της αγωγής και της εκπαίδευσης (κάθε είδος εκπαίδευσης, άρα και της

γλωσσικής) είναι να βοηθήσει τα άτομα, ώστε να είναι ικανά να δημιουργούν νέες καταστάσεις (αρά και γλωσσικές μορφές) και όχι απλώς να επαναλαμβάνουν πράξεις (και λόγους) άλλων (Πόρποδα, 2003, Γκίτζα, 2002).

1.4.3.Σημασιολογική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στη μάθηση των εννοιών και νοημάτων της γλώσσας και έχει μελετηθεί λιγότερο γιατί η γνώση μιας λέξης από το παιδί δε δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί κατανοεί τη σημασία της και, πολύ περισσότερο, δεν είναι δυνατόν η σημασία αυτή να είναι ίδια με τη σημασία που προσδίνουν στη λέξη οι ενήλικοι. Επιπλέον, υπάρχουν δυσκολίες διότι δεν έχει αποσαφηνιστεί και προσδιοριστεί η φύση του σημασιολογικού παράγοντα στη γλωσσική ικανότητα. Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται γύρω στην ηλικία των 8 ετών. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος πιστεύεται ότι περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επιμέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

(1). *Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου:* Για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει άνεση στη γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μαθαίνει νέες λέξεις, εμπλουτίζοντας έτσι σταδιακά το λεξιλόγιό του. Ο πλούτος του λεξιλογίου που έχει κάθε παιδί αποτελεί μόνο μερική ένδειξη της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας, διότι δεν προσδιορίζει την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.

(2). *Η απόκτηση της σημασίας των λέξεων:* Οι πρώτες λέξεις της ομιλίας του παιδιού (π.χ. μαμά και μπαμπά) είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιούνται από το παιδί με διαφορετική σημασία απ' ότι από τους ενήλικες (π.χ. η λέξη 'μαμά' πολλές φορές χρησιμοποιείται από το παιδί για να δηλώσει όχι την παρουσία ή την ανάγκη για την παρουσία της μητέρας, αλλά την ανάγκη για τροφή. Η απόκτηση της σημασίας των λέξεων σχετίζεται με τη συναισθηματική και βουλητική κατάσταση του παιδιού (π.χ. η απόκτηση της σημασίας της λέξης 'γάλα', μπορεί να είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας του παιδιού να πει γάλα και γι' αυτό ίσως τη χρησιμοποιεί στην αρχή με την έννοια 'θέλω γάλα'). Ακόμη κατά μια άλλη άποψη, η απόκτηση της σημασίας των λέξεων σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας.

(3). *Η απόκτηση της γνώσης για τις σχέσεις ανάμεσα στις σημασίες των λέξεων:* Εκτός από τις σημασίες των συγκεκριμένων λέξεων, το σημασιολογικό επίπεδο μιας γλώσσας περιλαμβάνει επίσης και τη σχέση ανάμεσα στις σημασίες των λέξεων. Οι σχέσεις αυτές είναι

η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων. Ωστόσο, το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξης τους στο παιδί.

(4). *Η απόκτηση της γνώσης για τη δομή των προτάσεων*: Ένας άλλος τομέας της ανάπτυξης του σημασιολογικού συστήματος, αναφέρεται στο πώς οι σημασίες των μεμονωμένων λέξεων δομούνται στη πρόταση, με αποτέλεσμα να εκφράζουν ένα νόημα. Για να μπορέσει το παιδί να κρίνει αν μια πρόταση είναι σημασιολογικά σωστή (δηλαδή ότι έχει νόημα), πρέπει να ξεχωρίσει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και, ακόμα, να εντοπίσει τους περιορισμούς που έχει η κάθε λέξη (Πόρποδα, 2003. Γκίζα, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Φωνολογική ενημερότητα

Κάθε ομιλούμενη γλώσσα απαρτίζεται από τέσσερα δομικά συστατικά: το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό (Τζουριάδου, 1994). Το φωνολογικό στοιχείο σύμφωνα με Βοσνιάδου (1995) αναφέρεται στα φωνήματα, τις βασικές μονάδες της ομιλίας, καθώς και στους κανόνες που τα διέπουν, με βάση τους οποίους συνδυάζονται ώστε να συγκροτήσουν τις λέξεις. Το συντακτικό αναφέρεται στους κανόνες που καθορίζουν τη σειρά, τον συνδυασμό και τη λειτουργία των λέξεων στις προτάσεις. Το σημασιολογικό αναφέρεται σε ό,τι έχει σχέση με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και των προτάσεων. Τέλος, το πραγματολογικό αναφέρεται στους κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας (Τάφα, 2001, σελ 28).

Κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν ήδη αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα τέσσερα βασικά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας και τους εφαρμόζουν στο προφορικό λόγο. Επομένως, έχουν σημειώσει μεγάλη πρόοδο ως προς την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου. Παρά ταύτα, η γλωσσική τους ανάπτυξη συνεχίζεται αδιάλειπτα και τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να αποκτούν πληρέστερη επίγνωση της γλώσσας που ομιλούν και να εφαρμόζουν συνειδητά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος (Τζουριάδου, 1994). Επίσης, αρχίζουν να διαμορφώνουν σκέψεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας και να τη χρησιμοποιούν ως φορέα συλλογισμών. Η ικανότητα αυτή του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως φορέα συλλογισμών και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης σύμφωνα με τους Tunmer & Herriman (1984) ονομάζεται «μεταγλωσσική ενημερότητα» ή «μεταγλωσσική ενημερότητα». (Τάφα, 2001, σελ. 28).

Επειδή οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν και στα τέσσερα δομικά συστατικά της γλώσσας, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό, αντιστοιχίζονται με τις ισάριθμες συνιστώσες του γλωσσικού συστήματος. Με αυτή την έννοια οι μεταγλωσσικές ικανότητες σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1994), είναι:

- *Η φωνολογική ενημερότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητα του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις.

- *Η σημασιολογική ενημερότητα*, η οποία, στο μεν επίπεδο της λέξης, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοιες και δηλώνουν αντικείμενα, πράξεις ή γεγονότα, ενώ στο επίπεδο της πρότασης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων.
- *Η συντακτική ενημερότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή.
- *Η πραγματολογική ενημερότητα*, σύμφωνα με Gombert (1992), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (Τάφα, 2001, σελ. 28).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχουν δείξει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται με τρόπο ουσιαστικό με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Tunmer & Bowey, 1984 · Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988 · Adams, 1990 · Lazo & Pumfrey, 1996 · Laing & Hulme, 1999 · Μανωλίτσης, 2000). Τα παιδιά, για να μπορέσουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, πρέπει πρώτα να είναι ικανά να συλλογίζονται πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας που ομιλούν: Να μπορούν δηλαδή να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοιες, να διακρίνουν ότι αυτές οι λέξεις συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα και να συνειδητοποιούν ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή. Η ικανότητα αυτή σύμφωνα με τους Tunmer & Bowey (1984), διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη δομή του προφορικού λόγου και την αμφίδρομη αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου (Τάφα, 2001, σελ. 29).

Παρότι και οι τέσσερις τύποι των μεταγλωσσικών ικανοτήτων συμβάλλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες συμβάλλουν περισσότερο στα πρώτα στάδια εκμάθησης και άλλες στα μετέπειτα. Η φωνολογική και η σημασιολογική ενημερότητα φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου (Tunmer, 1988 · Lazo & Pumfrey, 1996). Μάλιστα με τη σημασιολογική ενημερότητα φαίνεται να σχετίζεται κυρίως ο τομέας που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τις λέξεις (Tunmer & Bowey, 1984). Η συντακτική και η πραγματολογική ενημερότητα φαίνεται να σχετίζονται με τα μετέπειτα στάδια εκμάθησης της

ανάγνωσης και κυρίως με την κατανόηση των κειμένων (Rego & Bryant, 1993 · Demont & Gombert, 1996 · Lazo & Pumfrey, 1996).

Πολλές μελέτες μέχρι σήμερα (Bradley & Bryant, 1978 · Lundberg & Olofsson, & Wall, 1980 · Liberman, 1982 · Bradley & Bryant, 1983 · Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984 · Torneus, 1984 · Tunmer & Nesdale, 1985 · Lundberg, Frost, & Petersen, 1988 · Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988 · Πόρποδας, 1989 · 1992 · Stahl, & Murray, 1994 · Demont & Gombert, 1996 · Lazo & Pumfrey, 1996 · Naslund & Schneider, 1996 · Ball, 1997 · Μανωλίτσης, 2000) έχουν δείξει ότι από τις τέσσερις προαναφερθείσες ικανότητες, η φωνολογική ενημερότητα είναι πλέον απαραίτητη, κυρίως για τα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001, σελ. 30).

Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει σ' ένα αλφαβητικό σύστημα, όπως το ελληνικό, θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι τις προφορικές λέξεις τις συνθέτουν μικρότεροι ήχοι, τα φωνήματα και επίσης να μάθει ότι κάθε φώνημα αναπαρίσταται από ένα διαφορετικό γράμμα. Για να το κάνει αυτό του είναι απαραίτητο να διακρίνει προηγουμένως τις μονάδες στις οποίες αποσυντίθεται η ομιλία, δηλαδή τις προτάσεις, λέξεις, συλλαβές και κυρίως τα φωνήματα. Ένα παιδί που δεν μπορεί να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα θα δυσκολευτεί πολύ να ταυτίζει ήχους της ομιλίας με τα σύμβολα του γραπτού λόγου μέσω της αντιστοιχίας γράφημα – φώνημα. Αυτό σημαίνει σύμφωνα με τους Bradley & Bryant (1978) , Bruck (1988) ότι αν υπάρχει ελλιπής ανάπτυξη της ικανότητας συνειδητής ανάλυσης της ομιλίας σε μικρότερα τμήματα ή αλλιώς της φωνολογικής ενημερότητα παρατηρείται δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Γλύκας & Καλομοίρης , 2003, σελ 143).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναφέρεται στη σταδιακή ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι σχετικές με το γραπτό λόγο, στο πλαίσιο όμως ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Η εξέλιξη του εξαρτάται από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου του παιδιού, καθώς και από τις εμπειρίες γραμματισμού. Με τον όρο «εμπειρίες γραμματισμού» εννοούμε την ενημερότητα του παιδιού για τα έντυπα, το γραπτό λόγο των βιβλίων, την έννοια της λέξης, τη δομή μιας ιστορίας. Την παραγωγή γραπτού λόγου και τη φωνολογική του ενημερότητα (Ferreiro & Teberosky, 1982 · Teale & Sulzby, 1986 · Ferreiro, 1988 · Pontecorvo & Zucchermaglio, 1988).

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Πρόκειται δηλαδή για τη μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο

υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Σύμφωνα με Ball (1993), το άτομο που έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις, και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Παντελιάδου, 2000, σελ. 108).

Οι Wagner και Torgesen (1987) υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα από τα τρία μέρη της έρευνας που διεξάγεται κάτω από την ομπρέλα της φωνολογικής επεξεργασίας. Τα άλλα δυο είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε έναν φωνολογικό κώδικα για την οπτική αναγνώριση της λέξης και η φωνητική ανακωδικοποίηση για τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε ένα φωνολογικό σύστημα αναπαράστασης με στόχο τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Οι δυο τελευταίες διαδικασίες αναφέρονται στο γραπτό λόγο και στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των λέξεων, ενώ μόνο η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται αποκλειστικά με τον προφορικό λόγο (Βλασσοπούλου κ.α., 2007, σελ. 223).

Είναι σημαντικό να διαχωριστεί η φωνολογική ενημερότητα από την αποκωδικοποίηση καθώς η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της ανακωδικοποίησης των γραφημάτων σε φωνήματα, είτε με την οπτική αναγνώριση της λέξης, είτε με τη χρήση της στρατηγικής της αναλογίας (Cain & Oakhill 2004, Ehri, 1999). Στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης εκτός από τη φωνολογική ενημερότητα συμβάλλει και η γνώση των γραμμάτων και η γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους αλλά και οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων που έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη (Βλασσοπούλου κ.α., 2007, σελ. 223 - 224).

Συμπερασματικά, η φωνολογική ενημερότητα δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά αποτελείται από ένα σύνολο επιμέρους δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Adams, 1990). Η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική και φωνημική, ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Σύμφωνα με Yopp (1998) το πλήθος των διαφορετικών τρόπων χειρισμού και επεξεργασίας των λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων διαμορφώνει ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων με κυριότερα συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση, απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου, 2000, σελ. 108).

2.1. Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας

Η φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται αφενός μεν από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η ενημερότητα ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Έτσι η ενημερότητα της λεξικής δομής του λόγου μοιάζει να είναι γνωστικά ευκολότερη από την ενημερότητα της φωνημικής δομής του λόγου. Από την άποψη αυτή η φωνολογική ενημερότητα θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που έχει διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης.

A). Η φωνημική ενημερότητα

Η φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Όπως έχει αποδειχθεί από μεγάλο αριθμό ερευνών, η φωνημική ενημερότητα είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα στην απόκτηση της από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με την ενημερότητα της φωνημικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου μοιάζει παράδοξη, όταν τη συγκρίνουμε με την ευχέρεια των ίδιων παιδιών να αντιλαμβάνονται, τόσο κατά την ακρόαση του προφορικού λόγου όσο και κατά την ομιλία, τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, με βάση τις οποίες προσδιορίζεται η ταυτότητα τους. Δηλαδή, ενώ το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη π.χ. /γάλα/ αποτελείται από τα φωνημικά στοιχεία /γ/ - /α/ - /λ/- /α/ ή η λέξη π.χ. /γάτα/ από τα φωνημικά στοιχεία /γ/ - /α/ - /τ/- /α/, ωστόσο μπορεί και αντιλαμβάνεται τη φωνημική διαφορά που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο λέξεων (δηλαδή στο φώνημα /λ/ στη λέξη /γάλα/ και στο φώνημα /τ/ στη λέξη /γάτα/), η οποία τις διαφοροποιεί σημασιολογικά και καθιστά δυνατή – και μάλιστα εύκολη – τη χρήση τους από το παιδί τόσο στην πρόσληψη (κατανόηση) όσο και στην παραγωγή (ομιλία) του προφορικού λόγου.

Η εξήγηση που δίνεται για να ερμηνευθεί αυτό το παράδοξο είναι ότι η απόκτηση της επίγνωσης (εκ μέρους των παιδιών προσχολικής ηλικίας) για τη φωνημική δομή των λέξεων είναι αρκετά δύσκολη, διότι στον προφορικό λόγο, που ήδη χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά (π.χ. στην προφορά μιας λέξης), οι φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες, αλλά μάλλον

συμπροφέρονται. Συνεπώς, για να αποκτήσουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων, στην πραγματικότητα τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, δηλαδή να αποκτήσουν επίγνωση για κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό. Επομένως, η απόκτηση της ικανότητας για επίγνωση της φωνημικής δομής της λέξης του προφορικού λόγου μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα ανάπτυξης της ικανότητας για εκτέλεση νοητικών διεργασιών στην αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, 2002, σελ. 218 – 219).

B). Η συλλαβική ενημερότητα

Η ενημερότητα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον, να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Συγκρινόμενη με τη φωνημική ενημερότητα, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου φαίνεται ότι είναι αρκετά πιο εύκολη και γι αυτό αποκτάται νωρίτερα από τη φωνημική ενημερότητα. Αυτή η σχετική ευκολία στην απόκτηση της συλλαβικής ενημερότητας ίσως οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen, 1987). Συνεπώς, όταν ένα παιδί θέλει να αναλύσει μια πολυσύλλαβη προφορική λέξη στις συλλαβές της (π.χ. τη λέξη /καλημέρα/), μπορεί να το καταφέρει αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά (π.χ. /κα/ - /λη/ - /με/ - /ρα/-), χωρίς να είναι αναγκαίο να αποκτήσει πρόσθετη ικανότητα για το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου.

Γ). Η ενημερότητα για τα τμήματα της συλλαβής

Αυτό το επίπεδο επίγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία αφενός μεν είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αφετέρου δε το καθένα αποτελείται από φωνήματα. Αυτά τα δομικά τμήματα έχουν προσδιοριστεί ως το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset), το οποίο περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, και το τελικό τμήμα της συλλαβής (rime), το οποίο περιλαμβάνει το φωνήεν (που πάντα υπάρχει στη συλλαβή) και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν (Πόρποδας, 2002, σελ. 220).

2.2. Κριτήρια φωνολογικής ενημερότητας

Οι ερευνητές στις μελέτες τους διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις ως προς το ποια από τις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι περισσότερη σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με ορισμένους από αυτούς, η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας και η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης (έμβασης – onset) ή λήξης (ρίμας- rime) μιας λέξης είναι ο εγκυρότερος δείκτης για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Bradley & Bryant, 1978· Bryant, Bradley, MacLean, & Crosland, 1989· Bryant κ.α., 1990· Goswami & Bryant, 1990· Stahl & Murray, 1994· Wood & Terrell, 1998). Ο Bryant και οι συνεργάτες του, σε πολλές μελέτες που πραγματοποίησαν για την αγγλική γλώσσα από την αρχή της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα (Bradley & Bryant, 1983· MacLean, Bryant & Bradley, 1987· Bryant κ.α., 1990· Goswami & Bryant, 1990) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν, πριν καν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, ότι υπάρχουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ή λέξεις που αρχίζουν ή λήγουν στην ίδια συλλαβή και της ικανότητας τους να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρόλο που η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας ή της συλλαβικής έναρξης και λήξης μιας λέξης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ο πλέον σημαντικός δείκτης ετοιμότητας των παιδιών είναι η ικανότητα τους στη φωνημική κατάτμηση μιας λέξης (Lewkowicz, 1980· Lundberg κ.α, 1988· Spector, 1992· Yopp, 1995· Cardoso – Martins, 1995· Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995· Maurer, 1995). Φωνημική κατάτμηση είναι η ικανότητα ανάλυσης της λέξης στα επιμέρους φωνήματα όπου πρόκειται για μια διαδικασία που θεωρείται από τις δυσκολότερες (Τάφα, 2001, σελ. 33).

Μια άλλη ομάδα ερευνητών, χωρίς να απορρίπτει τη σημασία της φωνημικής κατάτμησης, υποστηρίζει ότι η ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας να συνειδητοποιούν τη θέση των φωνημάτων στις λέξεις είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Byrne & Fielding – Barnsley, 1989· 1991· 1993· 1995). Μάλιστα, όσα από τα παιδιά είχαν επιτύχει υψηλές επιδόσεις κατά τη προσχολική τους ηλικία, εξεταζόμενα σε ασκήσεις αναγνώρισης του αρχικού ή του τελικού φωνήματος ή σε δοκιμασίες απαλοιφής του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, παρουσίασαν ευχέρεια στον γραπτό λόγο όχι μόνο στα πρώτα στάδια εκμάθησης του, αλλά και αργότερα, δηλαδή μετά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Muter, Snowling, 1998) (Τάφα, 2001, σελ. 34).

2.3. Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Τα μικρά παιδιά, παρόλο που αρθρώνουν διάφορες λέξεις στον προφορικό τους λόγο, φαίνεται ότι δυσκολεύονται να τις χειριστούν συνειδητά. Δυσκολεύονται δηλαδή να κατανοήσουν ότι μια φράση ή πρόταση αποτελείται από ξεχωριστές λέξεις (Clay, 1979), επειδή τους είναι δύσκολο να αντιληφθούν τα όρια των λέξεων. Γι' αυτό τον λόγο αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες, εάν τους ζητήσουμε να αναγνωρίσουν μια λέξη σε μια πρόταση ή να χωρίσουν μια πρόταση στις επιμέρους λέξεις. Πολύ συχνά, τα μικρά παιδιά θεωρούν ως λέξη μια τυχαία ομάδα γραμμάτων, άλλοτε πάλι δεν υπολογίζουν ως λέξεις τις αντωνυμίες, τους συνδέσμους ή τα άρθρα. Σύμφωνα με τους Goswami & Bryant (1990), είναι προφανές ότι, εάν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τις λέξεις ως σύνολα, θα δυσκολεύονται πού περισσότερο να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα (Τάφα, 2001, σελ. 30).

Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να μπορούν να τα χειρίζονται κατά βούληση ονομάζεται «φωνολογική ενημερότητα» (Gombert, 1992, σελ. 15). Οι όροι «φωνολογική ενημερότητα» ή «φωνολογική επίγνωση» (phonological awareness) πολλές φορές συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τον όρο «φωνημική επίγνωση» ή «φωνημική ενημερότητα» (phonemic awareness). Εντούτοις, ο όρος «φωνημική ενημερότητα» αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα φωνήματα στις λέξεις, ενώ η «φωνολογική ενημερότητα» στον χειρισμό οριακών αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων.

Τα παιδιά, από την ηλικία των τριών ετών περίπου, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας (Chaney, 1992), να ενδιαφέρονται για την ομοιοκαταληξία των λέξεων (Lonigan, Burgess, Anthony, & Barker, 1998) και να πειραματίζονται με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά διαφόρων λέξεων κατά τη διάρκεια των γλωσσικών παιχνιδιών (Μουρούτη - Γενάκου, 1995, σελ. 7 – 10· Κούρτη, 1998). Ωστόσο, ο συνειδητός χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας φαίνεται ότι αρχίζει από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Lenel & Cantor, 1981· Treiman, 1985· Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990· Caravolas & Bruck, 1993· Lonigan, 1998).

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας διακρίνονται διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης, έστω και αν πρόκειται για παιδιά που δεν είχαν μάθει ακόμη ανάγνωση και γραφή (Goswami & Bryant, 1990, σελ. 18· Gathercole & Baddeley, 1993, σελ. 133· Goswami,

1994). Τα μικρά παιδιά είτε πρώτα μαθαίνουν να χωρίζουν τη λέξη σε συλλαβές και μετά σε φωνήματα είτε πρώτα αναγνωρίζουν την κατάληξη μιας λέξης και βρίσκουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, ενώ αργότερα καταφέρνουν να αναλύσουν και να συνθέσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα τους (Gathercole & Baddely, 1993, σελ. 133· Wood & Terrell, 1998). Για παράδειγμα, ενώ για τα παιδιά ηλικίας περίπου τεσσάρων ετών είναι σχετικά εύκολο να χωρίσουν τη λέξη «γάλα» σε συλλαβές και να προφέρουν /γα/, /λα/ ή να βρουν ομοιοκατάληκτες με αυτήν λέξεις όπως μπάλα, σάλα, κουτάλα, τους είναι πολύ δύσκολο να απαγγείλουν ένα – ένα τα επιμέρους φωνήματα της λέξης: /γ/, /α/, /λ/, /α/ (Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974· Lenel & Cantor, 1981). Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ακόμη και ως προς το ίδιο το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης των παιδιών (Lewkowicz, 1980). Για τα μικρά παιδιά φαίνεται να είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσουν ή να απομονώσουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης από ό,τι το τελικό (Johnston, Anderson, & Holligan, 1996· Παπούλια – Τζελέπη, 1997). Η επίδοση τους επηρεάζεται ακόμη και από τον τύπο του φωνήματος, από το αν πρόκειται δηλαδή για φωνήεν ή για εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο (Byrne & Fielding – Barnsley, 1991· Gonzalez & Garcia, 1995). Σύμφωνα με τους Παπούλια – Τζελέπη (1997) και Μανωλίτσης (2000), για τα ελληνόπουλα φαίνεται να είναι ευκολότερη η αναγνώριση, για παράδειγμα του φωνήματος των φωνηέντων ή των φωνημάτων /m/, /s/, /z/ από ότι του φωνήματος /k/ (Τάφα, 2001, σελ 32).

2.4. Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί στο επίκεντρο του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Και ενώ οι απόψεις των ερευνητών συμπίπτουν ως προς το ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης είναι υπαρκτή, εντούτοις οι απόψεις διαφέρουν όταν επιχειρείται να αποσαφηνιστεί αφενός μεν η ταυτότητα αυτής της σχέσης (δηλαδή αν είναι αιτιώδης ή όχι), αφετέρου δε (στην περίπτωση που η σχέση αυτή είναι αιτιώδης) η κατεύθυνση αυτής της σχέσης, δηλαδή να επισημανθεί το αίτιο και το αποτέλεσμα της σχέσης (Πόρποδας, 2002, σελ. 238).

Τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται ότι οι πρώτες αναγνωστικές «πράξεις» του παιδιού δεν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αλλά πολύ νωρίτερα. Το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού προσφέρουν πλήθος εμπειριών γραμματισμού, όπως είναι η ανάγνωση ή ακρόαση ιστοριών,

οι αφηγήσεις, η ανάγνωση λέξεων σε επιγραφές καταστημάτων ή ετικέτες προϊόντων, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται καθημερινά από το παιδί στο πολιτισμικό πλαίσιο της εγγράμματης κοινωνίας που σφύζει από αλφαβητικά μηνύματα του γραπτού κώδικα (Goodman, 1988). Οι πρώιμες αναγνωστικές εμπειρίες του παιδιού και οι πρώτες προσπάθειες του για κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ακόμη και όταν δεν είναι λειτουργικός αναγνώστης, συμβάλλουν θετικά στη μελλοντική αναγνωστική του επίδοση (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985). Κατά συνέπεια κρίνεται σκόπιμο οι εμπειρίες γραμματισμού να καλλιεργούνται από τους γονείς, και το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού κάθε παιδιού να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τη νηπιαγωγό ή τη δασκάλα της Α' Δημοτικού.

Όσον αφορά το μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού που αναφέρεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την υψηλή του συσχέτιση με την αναγνωστική δεξιότητα (Blachman, 1994· Tangel & Blackman, 1992· Wanger & Torgesen, 1987· Bradley & Bryant, 1993· Lewkowicz, 1980). Για να μάθει να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Κατά συνέπεια, το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα. Η έκθεση του παιδιού σε εμπειρίες γραμματισμού, και ειδικότερα η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας, το βοηθά να επωφεληθεί κατά το μέγιστο από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Juel, Griffith & Gough, 1986) (Παντελιάδου, 2000, σελ. 109 – 110).

Η επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, μας οδηγεί στην ύπαρξη δυο εμφανώς διαφορετικών απόψεων. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η φωνολογική ενημερότητα ή επίγνωση αποτελεί προϊόν της μάθησης της ανάγνωσης, δηλαδή η αναγνωστική εμπειρία αποτελεί αιτία ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση προηγείται της ανάγνωσης και μερικώς καθορίζει το βαθμό επιτυχίας των παιδιών κατά τη μάθηση της. Σύμφωνα με τη άποψη αυτή η ικανότητα κατάκτησης των λέξεων σε φωνήματα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Τα δεδομένα που στηρίζουν αυτή τη θέση προέρχονται από έρευνες. Η έρευνα του Lundberg (1988) και των συνεργατών του στη δανική γλώσσα, της Dominguez (1996b) στα ισπανικά, των Schneider (1997) στα γερμανικά καθώς επίσης η έρευνα της Cardoso – Martins (1991) στα πορτογαλικά και των Niemi (2001) στα φιλανδικά επιβεβαίωσαν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας είναι δυνατή πριν τη μάθηση της ανάγνωσης και

ανεξάρτητη απ' αυτή και ότι η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης (Γλύκας & Καλομοίρης , 2003, σελ 144 - 145).

Στο πανεπιστήμιο Πατρών έχουν πραγματοποιηθεί τέσσερις διαχρονικές έρευνες συνάφειας από το καθηγητή Ψυχολογίας κ. Πόρποδα και τους συνεργάτες του και το Εργαστήρι Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας (Πόρποδας, 2002). Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- ✚ Η επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι δυνατό να αποκτηθεί και στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας με την κατάλληλη εξάσκηση των παιδιών πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης.
- ✚ Στην Α' Δημοτικού τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική ενημερότητα είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση.
- ✚ Στην Β' Δημοτικού υπήρχε μια τάση σύγκλισης των επιδόσεων στην ανάγνωση μεταξύ των παιδιών που είχαν εξασκηθεί και των υπολοίπων του δείγματος. Στην Γ' Δημοτικού η τάση αυτή ήταν πιο έκδηλη.

Η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει καθοριστικά τη μάθηση της ανάγνωσης για όσο διάστημα το παιδί βρίσκεται στο στάδιο της απόκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης (Σαλβαράς, 2000) ή αλλιώς στο αλφαβητικό στάδιο (Frith, 1985).

Η έρευνα των Padeliadu, Kotula & Botsa (1998) κατέληξε σε μια ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας ως προς: το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία, το πλήθος των φωνολογικών μερών, τη θέση της μονάδας στη λέξη, τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης, το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται (Γλύκας & Καλομοίρης , 2003, σελ 146).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι μια σειρά ερευνών στην ελληνική γλώσσα έχει αφενός καταδείξει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ δεξιοτήτων ανάλυσης του προφορικού λόγου και μάθησης της ανάγνωσης και αφετέρου έχουν αναλυθεί πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Σε καμία ελληνική έρευνα δεν έχει επιβεβαιωθεί ως κυρίαρχη μεταφωνολογική λειτουργία και ισχυρό προγνωστικό κριτήριο το στάδιο της ενδοσυλλαβικής κατάτμησης σε αρχή συλλαβής και ρίμας (Onset και Rime) ενώ στην αγγλική γλώσσα αποτελούν σταθερό διαγνωστικό κριτήριο. Τα δεδομένα των ελληνικών ερευνών συγκλίνουν προς τα δεδομένα ερευνών σε γλώσσες με ρηχό ορθογραφικό σύστημα (Πίνακας 1.)

Βάθος ορθογραφίας				
Ρηχό.....Βαθό				
Δομή Συλλαβής				
Απλή	Φινλανδικό Ισπανικό	Ελληνικό	Πορτογαλικό	Γαλλικό
Σύνθεση	Νορβηγικό	Πορτογαλικό Ισλανδικό	Σουηδικό	Δανικό Αγγλικό

Πίνακας 1. Ταξινόμηση ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας (Seymour, στο Πόρποδας, 2002).

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα έχει σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα και όλες οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν με την εφαρμογή φωνολογικών κανόνων απλών ή ιεραρχικών. Ένα μοντέλο ενός καναλιού (είτε υπολεξικό είτε οπτικό – φωνολογικό) που εμπεριέχει φωνολογικά στοιχεία φαίνεται ότι μπορεί να επεξηγήσει την απόκτηση της ανάγνωσης και στα ελληνικά. Ένα λεξικό κανάλι που λειτουργεί στο επίπεδο των μορφημάτων μπορεί να είναι μικρής για την ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με τους Αϊδίνης & Κωτούλης (2001) γιατί η προβλεψιμότητα της προφοράς από αυτό που είναι γραμμένο δείχνει ότι η μορφολογία μπορεί να παίζει μικρό ρόλο στην ανάγνωση γιατί στα ελληνικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα (Γλύκας & Καλομοίρης, 2003, σελ 147).

Τα συμπεράσματα των ερευνών ανέδειξαν την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας ως το πλέον αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης για τη μελλοντική εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991 · Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Στη διάρκεια των δυο τελευταίων δεκαετιών η έρευνα υπογράμμισε την εξαιρετικά σημαντική σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής δεξιότητας. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές που εισέρχονται στο δημοτικό με χαμηλή φωνολογική ενημερότητα επιτυγχάνουν λιγότερο στην ανάγνωση από ό,τι οι

μαθητές που διαθέτουν υψηλή φωνολογική ενημερότητα. Από την άλλη, η φωνολογική ενημερότητα καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ανάγνωσης παρέχοντας σημαντικά περιθώρια διδακτικής παρέμβασης (υπόδειγμα 1.) (Παντελιάδου, 2000, σελ. 91)

- A1. Άκουσε τις λέξεις και βρες αυτήν που δεν ταιριάζει.
 παράδειγμα: ποτό – πολύ – σπίρτα, ταψί – μέλι – τάξη,
 σάλα – σάκα – βίδα, γάλα – ξύλο – γάτα, πάλι – χέρι – πανί
- A2. Άκουσε τις λέξεις και βρες αυτήν που δεν ταιριάζει.
 Παράδειγμα: χαλί – φιλί – δάσος, δέμα – ήλιος – κόμμα,
 πόδι – ξύδι – δάσος, δώρο – φίδι – μωρό, φτηνός – παχύς – κενός
- B1. Θα σου πω κάποιες λέξεις. θέλω να μου πεις ποια φωνή ακούς πρώτη.
 Παράδειγμα: όνομα, σώμα, στεφάνι
 έλα ήλιος μήνας γάλα χαλί ρόδι κλειδί τρέχω
- B2. Θα σου πω κάποιες λέξεις. θέλω να μου πεις ποια φωνή ακούς τελευταία.
 Παράδειγμα: βρύση, πουλί, ταύρος
 νερό πανί ρόδα γράψε σκύλος μήλων
- B.3 Θ' ακούσεις μερικά κομματάκια της λέξης στη σειρά.
 Μάντεψε τι σου λέω.
 Παράδειγμα: δά – σος, κα – θρέ – φτης
 παι - δί σκύ – λος κα – πέ – λο πο – δή – λά – το
- B. 4 Θ' ακούσεις μερικές φωνούλες στη σειρά.
 Μάντεψε ποια λέξη σου λέω:
 Παράδειγμα: ό – λ – α, έ – ξ – ω
 α – π – ό φ – ω – ς δ – ε – ν σ – ώ – μ – α θ – έ – λ – ω
- Γ. 1 Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου πεις προφέροντας
 κάθε κομμάτι της λέξης χωριστά:
 Παράδειγμα: γάλα, πουλί, σαγόνι
 έλα κήπος νίκη φανέλα
- Γ.2. Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου τις πεις
 προφέροντας κάθε φωνή ξεχωριστά:
 Παράδειγμα: σαν, θα
 να το έχω όταν σέλα
- Δ.1. Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει
 αν βγάλουμε το πρώτο κομμάτι:
 Παράδειγμα: πόδι → δί, καλάθι → λάθι
 κάτω → τω, όνομα → νομα, μολύβι → λύβι
- Δ.2. Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει

αν βγάλουμε το τελευταίο κομμάτι.

Παράδειγμα: πόδι → πό, νερό → νε

θέλω → θέ λαγός → λα ήρωας → ήρω πεπόνι → πεπό

θάλασσα → θάλα ρώτησε → ρώτη

□

Δ.3. Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει

αν βγάλουμε την πρώτη φωνή.

Παράδειγμα: σέλα → έλα, φτερό → τερό

βήμα → ήμα κήπος → ήπος ρόδα → όδα βρήκα → ρήκα

κλείνω → λείνω τρένο → ρένο

□

Δ.4. Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει

αν βγάλουμε την τελευταία φωνή τους.

Παράδειγμα: τόπος → τόπο, πάνω → πάν

από → απ πύλη → πύλ στόμα → στόμ λαγός → λαγό

έβαλα → έβαλ κουτάλι → κουτάλ

□

Δ.5. Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει

αν βγάλουμε αυτό που λέω.

Παράδειγμα: πρωί → πρί, πέτρα → πέτα

νέος → νος τέλος → τέος ρεύμα → ρέμα

κρίμα → κίμα ακτίνα → ακίνα

□

Δ.6. Πες αυτό που ακούς ανάποδα.

Παράδειγμα: σα → ας, νε → εν

βα → αβ ακ → κα λι → ιλ το → οτ εμ → με κε → εκ

□

«Αξιολόγηση φωνολογικής ενημερότητας».

(Παντελιάδου, 2000, σελ. 91 – 92).

Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας κατά την έναρξη της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξη της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000. σελ. 112 – 113).

Συμπερασματικά:

- α). Η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αναπτυχθεί πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητα από την ανάγνωση.
 - β). Η κατοχή της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης.
 - γ). Η ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας φαίνεται ότι σχετίζεται αιτιωδώς με τη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.
 - δ). Είναι δυνατή η εξάσκηση και βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας στη προσχολική ηλικία, πράγμα το οποίο έχει θετικές επιπτώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να διευκολυνθεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
 - ε). Παρά την ευνοϊκή επίδραση που αποδεδειγμένα ασκεί η κατοχή της φωνολογικής ενημερότητας στη μάθηση της ανάγνωσης, η μακροχρόνια επίδραση της στην αναγνωστική επίδοση φαίνεται ότι είναι περιορισμένη. Συνεπώς, δε φαίνεται να έχει εφαρμογή (στην περίπτωση της σχέσης μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επίδοσης) η υπόθεση του Stanovich (1986) για το «Mathew effect» (η κατά Ματθαίον συνέπεια), σύμφωνα με την οποία οι μικρές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα, κατά τα πρώτα στάδια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, είναι δυνατόν να εξελιχθούν σε μεγάλες διαφορές στη γενικότερη σχολική επίδοση.
- Τέλος, από τη μελέτη του θέματος της φωνολογικής ενημερότητας και της σχέσης της με τη μάθηση της ανάγνωσης μπορούν επιπλέον να επισημανθούν τα εξής:

Πρώτον, μερικά παιδιά αλλά και ενήλικοι, δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν τη φωνολογική ενημερότητα παρά την πολύχρονη σχολική εκπαίδευση και την ενασχόληση τους με το γραπτό λόγο. Αυτό έχει παρατηρηθεί από αρκετούς ερευνητές (Mann & Ditunno, 1990· Mann, 1984· Πόρποδας & Γκατσοπούλου, 1990) και έχει συνδεθεί με την

προβληματική ανάγνωση. Συγκεκριμένα έχει επανειλημμένως επισημανθεί από πολλούς μελετητές (π.χ. Liberman, 1982· Mann & Liberman 1984· Mattingly, 1984· Stanovich, 1984· Treiman & Baron, 1981) ότι το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αδυνάτων αναγλωστών, ενώ η καλή γνώση της φωνολογικής επίγνωσης χαρακτηρίζει τους καλούς αναγλωστές.

Δεύτερο, η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητα είναι πιθανό να έχει σχέση με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξη της. Η υπόθεση αυτή ετέθη λόγω της ανάγκης απάντησης στο ερώτημα: πώς μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός ότι μερικά παιδιά κατέχουν τη φωνολογική ενημερότητα πριν ακόμα φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο (και, επομένως, πριν μάθουν ανάγνωση και γραφή), ενώ μερικοί αναλφάβητοι ενήλικοι υστερούν σημαντικά στη γνώση της φωνολογικής επίγνωσης; Επιχειρώντας να απαντήσει σε ερωτήματα σαν αυτό η Mann (1992) επιχείρησε να ερμηνεύσει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης με βάση την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Ακολουθώντας τις απόψεις του Mattingly (1984) υποστήριξε πως αν η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται με την απόκτηση της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας (δηλαδή του προφορικού λόγου), τότε είναι πιθανό να ισχύει και στην περίπτωση της (όπως συμβαίνει και στην απόκτηση του προφορικού λόγου) η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Συνεπώς, όπως τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα να μιλούν μια ξένη γλώσσα σε σύγκριση με τους ενήλικους, είναι πολύ πιθανό, για τους ίδιους λόγους, να έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας κατά το διάστημα αυτής της περιόδου, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κρίσιμη περίοδος ετοιμότητας (Πόρποδας, 2002, σελ. 279 – 280).

2.5. *Ανάγνωση*

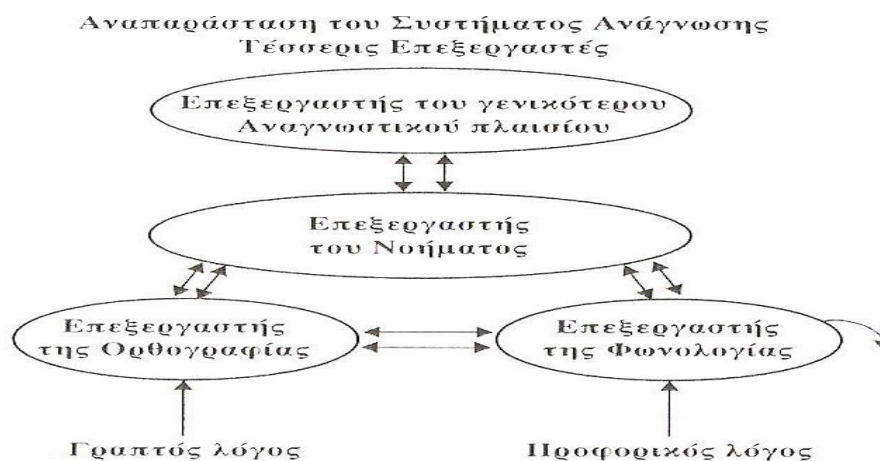
Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά. Τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τι ακριβώς κάνει ο έμπειρος αναγλωστής όταν διαβάζει. Ενώ, για παράδειγμα, γνωρίζουν τι κάνουμε για να μάθουμε να διαβάζουμε. Σύμφωνα με Reid (1966), η ανάγνωση, λοιπόν, φαίνεται να είναι μια «μυστηριώδης» δραστηριότητα, για την κατανόηση της οποίας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι εφοδιασμένα με ελάχιστες γνώσεις (Τάφα, 2001, σελ. 44).

Η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί μια σειρά από δεξιότητες, πολλές θεωρούνται προαναγλωστικές δεξιότητες και άλλες αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της ίδιας της

διαδικασίας της ανάγνωσης. Το να στερείται κανείς την ευχέρεια στην ανάγνωση μπορεί να επηρεάσει την περαιτέρω ανάπτυξη πολλών άλλων αναγνωστικών υπό – δεξιοτήτων.

Κάποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την κατάκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης περιλαμβάνουν δεξιότητες χειρισμού των λέξεων, όπως η αναγνώριση των γραμμάτων, η κατάτμηση, η ικανότητα συγκερασμού, η φωνολογική ενημερότητα των γλωσσικών φθόγγων, η χρήση των αναλογιών και η αντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος και αναγνώρισης των λέξεων, όπως η αναγνώριση λεκτικών σχημάτων και η χρήση των δεξιοτήτων οπτικής μνήμης. Άλλοι παράγοντες, όπως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, η ανάπτυξη της έννοιας του γραπτού λόγου, η ανάπτυξη γλωσσικών εννοιών και το πώς η όλη ιδέα της ανάγνωσης αντιμετωπίζεται από το μαθητή, είναι επίσης σημαντικοί.

Οι παράγοντες αυτοί υπογραμμίζουν την άποψη ότι η ανάγνωση είναι μία συμμετοχή και αμοιβαία διαδικασία. Με άλλα λόγια σε όσο περισσότερες δεξιότητες έχει πρόσβαση το παιδί, τόσο πιο ικανό θα γίνει στη ανάγνωση όχι μόνο ως δραστηριότητα αλλά και στην ανάπτυξη των αναγνωστικών υπό – δεξιοτήτων. Η άλλη πλευρά αυτής της άποψης επίσης ισχύει - δηλαδή, εκείνα τα παιδιά που στερούνται ικανότητας στις αναγνωστικές υπό – δεξιότητες δεν θα έχουν άμεση πρόσβαση στην ανάγνωση και θα είναι κατά συνέπεια στερημένα από τη δυνατότητα να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες. Αυτό περιγράφεται ως «το φαινόμενο Matthew» (“ The Matthew effect”) (Stanovich, 1986). Αυτή η συμμετοχική και αμφίδρομη φύση της διαδικασίας της ανάγνωσης παρουσιάζεται επίσης και στο μοντέλο που προτάθηκε από την Adams (1990) (Σχήμα. 1). Αυτό το μοντέλο του αναγνωστικού συστήματος τονίζει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα συμφραζόμενα, τη σημασία, την ορθογραφία (γραπτός λόγος) και τη φωνολογία (προφορικός λόγος) (Reid, 2004, σελ. 12).



(Adams, 1990)

2.5.1. Δεξιότητες ανάγνωσης

Οι δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση είναι λίγο διαφορετικές από τις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται σε άλλες πλευρές της μάθησης.

Για παράδειγμα, οι γλωσσικές, οπτικές και ακουστικές δεξιότητες είναι όλες απαραίτητες για την πρόσβαση στην ανάγνωση. Οι ικανότητες αυτές χρησιμοποιούνται και σε άλλες μαθησιακές δραστηριότητες, όπως ο προφορικός λόγος, η ακουστική, η οπτική και η δημιουργική εργασία. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύχθηκαν ανεξάρτητα από την ανάγνωση, γιατί χρησιμοποιούνται σε μαθησιακές δραστηριότητες διαφορετικές από την ανάγνωση. Αυτό δεν υπονοεί απαραίτητα ότι η εξάσκηση των υπό – δεξιοτήτων ανάγνωσης προάγει την ικανότητα της ανάγνωσης στην πράξη. Αυτό που μάλλον ισχύει είναι ότι αυτή καθ' αυτή η εξάσκηση στην ανάγνωση είναι που προωθεί τις δεξιότητες ανάγνωσης και επομένως η εξάσκηση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού ως αναγνώστη (Smith, 1998, Clay, 1985).

Η Adams (1990), εντούτοις υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να αναπτύξουν στα παιδιά την αντίληψη των λέξεων, των συλλαβών και των φωνημάτων αυξάνουν σημαντικά την πιθανότητα της μετέπειτα επιτυχίας τους στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Η Adams υποστηρίζει ότι η επίδραση της διδασκαλίας των φωνημάτων ή της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή, όταν τα φωνήματα διδάσκονται μαζί με τα γράμματα με τα οποία αναπαριστώνται. Αυτό υποδεικνύει ένα σημαντικό ρόλο για το δάσκαλο στην προώθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Reid, 2004, σελ. 14).

2.5.2. Ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας

Ο Firth (1985) αναγνωρίζει τα εξής αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης.

Λογογραφικό στάδιο

Το παιδί κάνει χρήση της οπτικής αναγνώρισης των γενικών σχημάτων λέξεων – άρα είναι σε θέση να αναγνωρίζει λέξεις ως μονάδες. Αυτό μπορεί να μη σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί μπορεί να αναπαράγει αυτές τις λέξεις με ακρίβεια (αυτό θα ήταν μία αλφαβητική δεξιότητα) και ως αποτέλεσμα το παιδί μπορεί να μη γράφει σωστά λέξεις που μπορεί να διαβάζει.

Αλφαβητικό σύστημα

Το παιδί χειρίζεται την αντιστοιχία ήχος / σύμβολο και μπορεί κανείς να αναγνωρίζει αν ένα παιδί κατέχει την αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στο γράμμα και τον ήχο.

Ορθογραφικό στάδιο

Το παιδί κατέχει και κατανοεί την έννοια της σχέσης γράμμα – ήχος, όπως και της δομής και σημασίας. Άρα όπως είναι σε θέση να γνωρίζει τους κανόνες, μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί και το γενικό πλαίσιο του λόγου (συμφραζόμενα).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να θεωρήσουν ότι το αλφαβητικό στάδιο είναι δύσκολο, γιατί η αντιστοιχία ήχος / σύμβολο βασίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες στη φωνητική. Επομένως, πριν τα παιδιά κατακτήσουν μία ικανοποιητική κατανόηση της σχέσης μεταξύ των μονάδων γραμμάτων (γραφήματα) και των μονάδων ήχου (φωνήματα) χρειάζονται ένα βαθμό φωνολογικής ενημερότητας (Frith, 1980).

2.5.3. Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης

Ανάγνωση σημαίνει αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική διάκριση όσο και σημασιολογική. Για να αναλύσουμε και να προσδιορίσουμε την ανάγνωση ως διαδικασία, θα πρέπει να διακρίνουμε τα:

- *Αναγνωστική δεξιότητα*, που διαπιστώνεται ως ροή, ταχύτητα και ακρίβεια (δισταγμοί – διακοπές – διάρκεια – αναγνωστικά σφάλματα).
- *Κατανόηση* του κειμένου, που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω.
- *Αναγνωσιακό βίωμα* ως η συναισθηματική διάσταση της ανάγνωσης, η οποία συναρτάται με την αναγνωστική δεξιότητα και την κατανόηση. Είναι ένα χαρακτηριστικό, που συνήθως αγνοείται σε ορισμούς και περιγραφές της ανάγνωσης.
- *Απαγγελία ή νοηματική ανάγνωση* που χαρακτηρίζεται από τη σωστή (νοηματικά) δόμηση της φράσης, τον τονισμό των ανάλογων λέξεων, τη μελωδία της πρότασης και τις παραλλαγές στην ένταση της φωνής. Η απαγγελία εξαρτάται κατά ένα σημαντικό μέρος από την αναγνωστική δεξιότητα και την κατανόηση.
- *Γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών*, οι οποίες περιέχονται στο κείμενο. Είναι η διανοητική επεξεργασία του περιεχομένου του κειμένου, πέρα και πάνω από την κατανόηση των επιμέρους πληροφοριών.

Οι αναγνωστικές διεργασίες

- *Ανακωδικοποίηση*. Τόσο η αναγνωστική δεξιότητα όσο και η κατανόηση εξαρτώνται από την ευχερή μετατροπή των γραμμάτων σε φωνητικές μονάδες ή ομάδων από γράμματα σε φωνητικούς συνδυασμούς. Στη γλωσσολογία η πράξη (operation)

αυτή ονομάζεται ανακωδικοποίηση (recoding). Πρόκειται για τη μεταφορά - μετατροπή από ένα κωδικό σύστημα σ' ένα άλλο κωδικό σύστημα:

Στην ανάγνωση: από το γραφημικό σύστημα στο φωνημικό σύστημα.

Στη γραφή: αντίστροφα.

Κατά τη σιωπηρή ανάγνωση, η μετατροπή γίνεται σε παραστάσεις φωνημάτων, δηλαδή σε εσωτερικό λόγο. Κατά την εκφώνηση λαβαίνει χώρα μια επιπλέον μετατροπή αυτών των παραστάσεων – φωνημάτων του εσωτερικού λόγου σε ομιλητικοκινητικές, αρθρωτικές ενέργειες, οι οποίες εκδηλώνονται ως εκφορά, εκφώνηση, ομιλία. Σε άτομα, που έχουν ήδη αναπτύξει αναγνωστική δεξιότητα, η μετατροπή γίνεται κατευθείαν από το κείμενο στα φωνητικά πρότυπα, χωρίς να παρεμβάλλεται η σιωπηρή ανάγνωση. Η ανακωδικοποίηση σχετίζεται με τις παρακάτω αναγνωστικές πράξεις:

- *Την κατάτμηση* της λέξης και την κατασκευή - δόμηση μιας αντίστοιχης ηχητικής εικόνας. Η κατάτμηση επισυμβαίνει σε επίπεδο μονάδων, που μπορεί να είναι γράμματα, συλλαβές, μορφήματα, σημαντικές μονάδες.

- *Τη συνολική αντίληψη* των λέξεων, ως μηχανισμό αφομοίωσης λεκτικό – αρθρωτικών ή γραφημικών προτύπων. Προϋπόθεση για μια τέτοια αφομοιωτική (assimilative) διαδικασία είναι η συχνή εμφάνιση της λέξης στο γραπτό λόγο, ώστε να προκύπτει ανάλογη εξοικείωση του αναγνώστη με τη λέξη.

- *Την απομνημόνευση* των προτύπων, ως προϋπόθεση, τόσο για την κατάτμηση και την αναγνώριση των τμημάτων (segments) των λέξεων, όσο και για τη συνολική αντίληψη της λέξης. Στις αναγνωστικές πράξεις πρέπει να συνυπολογίσουμε και τη δυνατότητα για ανάκληση απομνημονευμένων ομιλητικό – γραφημικών προτύπων. Η ανακωδικοποίηση που γίνεται κατά την ανάγνωση, δεν ταυτίζεται με την αποκωδικοποίηση (decoding). Η πρώτη αποτελεί έναν όρο, μια προϋπόθεση, δεν είναι όμως ένα προστάδιό της. Ενώ ανακωδικοποίηση είναι η μετατροπή από ένα κωδικό σύστημα σ' ένα άλλο, αποκωδικοποίηση σημαίνει τη σημασιολογική (σημαντική) αποκρυπτογράφηση του λόγου (γραπτού ή προφορικού), την κατανόηση μιας λέξης ή μιας μεγαλύτερης γλωσσικής ενότητας. Η ανακωδικοποίηση θα πρέπει να θεωρηθεί ως αναγνωστική πράξη, ανεξάρτητα από τη σχέση που έχει - ως διαδικασία – με την αποκωδικοποίηση.

- *Τη σύνδεση* της λέξης με τη σημασία της. Η σημασία μπορεί να συνδεθεί με την (ανακωδικοποιημένη) ηχητική εικόνα της λέξης. Στον εξασκημένο αναγνώστη μπορεί να συνδεθεί η σημασία απευθείας με τη γραφημική εικόνα της λέξης. Σύνδεση της σημασίας μπορεί να γίνει και με ομάδες λέξεων, που αποτελούν νοηματικές ενότητες. Η σημασία, το νόημα, το περιεχόμενο μιας ενότητας δεν είναι το άθροισμα των

σημασιών των λέξεων που την απαρτίζουν. Ανάλογα με τη θέση στην πρόταση ή τη νοηματική ενότητα, η λέξη παίρνει, συχνά άλλο νόημα. Η σημασία της νοηματικής ενότητας εξαρτάται από τη θέση των λέξεων μέσα σ' αυτή, από τον τονισμό τους καθώς και από την στίξη.

- *Την αξιοποίηση των σημασιολογικών και αναγνωστικών προσδοκιών.*

Οι προσδοκίες, οι πιθανότητες δηλαδή, να εμφανιστεί στη συνέχεια μια λέξη ή ομάδα λέξεων με συγκεκριμένο σημασιολογικό περιεχόμενο, αυξάνουν αν είναι γνωστή από πριν η ιστορία, το θέμα του κειμένου όπως και μέσω μιας σχετικής εικόνας, ενός τίτλου ή μέσω της ανάγνωσης μερικών προτάσεων ή μερών της πρότασης που διαβάζεται σε μια ορισμένη στιγμή.

- *Την αξιοποίηση των συντακτικών – γραμματικών αναγνωστικών προσδοκιών.*

Η προσδοκία μπορεί να αφορά στη μορφή μιας πρότασης (π.χ. προσταγή, ερώτηση, παράκληση) που προκύπτει από την ανάγνωση της αρχής της πρότασης από την ανάγνωση της αρχής της πρότασης.

- *Τον έλεγχο των υποθέσεων*

(επαλήθευση – διάψευση), μια ταχύτατη, παράλληλη, «εσωτερική» διαδικασία, που πραγματοποιείται με τους παρακάτω τρόπους:

- Προκύπτει έτσι μια μορφή (π.χ. μια λέξη που μπορεί να εκφωνηθεί;
- Προκύπτει έτσι μια υπαρκτή λέξη με σημασία;
- Εντάσσεται αυτή η λέξη σε μια εννοιολογική ενότητα, που στη συνέχεια μπορεί να ενταχθεί στο εννοιολογικό πλαίσιο της πρότασης και ολόκληρου του κειμένου; (Ζάχος, 1992, σελ. 22 – 28).

2.6. Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση ορίζεται ως μία λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας. Η γραφή αποτελεί την αντιστροφή αυτής της λειτουργίας κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία.

Η γραφή είναι ένα από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει ιδέες ή τα συναισθήματα του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Με αυτή την έννοια, η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου (Παντελιάδου, 2000, σελ. 93).

Παρά το ότι, στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, το ερευνητικό έργο για τη μελέτη της μάθησης και διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής είναι μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο έργο για τη μελέτη της ανάγνωσης, εντούτοις υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν τη μεγάλη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής.

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ορθογραφημένης γραφής αποδείχθηκε ότι ήταν τουλάχιστον του ίδιου ή και μεγαλύτερου βαθμού σε σχέση με την αντίστοιχη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση (π.χ. Πόρποδας, 1989· Porpodas, 1989, 1991b, 1995a, 1999· Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990· Πόρποδας κ.α., 1991, Porpodas & Palaiothodorou, 1999a, 1999b). Σε ανάλογη διαπίστωση έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα έχουν επισημάνει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι περισσότερο αναγκαία για τη μάθηση και διεκπεραίωση της ορθογραφίας παρά της ανάγνωσης (Lundberg κ.α., 1988· Rohl & Tunmer, 1988· Torneus, 1984).

Σε πρόσφατες έρευνες η Treiman και οι συνεργάτες της (Treiman, 1985, 1991, 1992· Bruck & Treiman, 1990· Treiman & Zukowski, 1988) επιχείρησαν όχι απλώς να εξετάσουν τη γενική σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της ορθογραφικής ικανότητας στην αγγλική γλώσσα, αλλά και να διερευνήσουν ορισμένες λεπτομέρειες αυτής της σχέσης. Για το σκοπό αυτό μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη τόσο σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση όσο και σε περιπτώσεις παιδιών τα οποία, σε σύγκριση με τους ενηλίκους, είχαν διαφορετικής 'ποιότητας' φωνολογική επίγνωση. Τα συμπεράσματα της Treiman ήταν τα εξής: πρώτο ότι η αδυναμία διάκρισης των φωνημικών δομικών στοιχείων του αρχικού τμήματος της συλλαβής είναι δυνατόν να προκαλέσει ορθογραφικά προβλήματα και, δεύτερο, ότι ορισμένα ορθογραφικά λάθη των παιδιών προέρχονται από την ασαφή γνώση των φωνημικών δομικών στοιχείων που παρατηρούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (πχ. Κάτι ανάλογο που συμβαίνει με τις ελληνικές περιπτώσεις του /ξ/ για το /ks/ και του /ψ/ για το /ps/) (Πόρποδας, 2002, σελ. 277 – 278).

Φωνολογική ενημερότητα και δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Τα διάφορα γράμματα του αλφαβήτου αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους γλωσσικούς ήχους, αλλά δεν αποδίδουν πλήρως όλους τους ήχους που χρησιμοποιούνται σε μια ομιλούμενη γλώσσα. Για παράδειγμα, η λέξη ‘μάτια’, όταν διαβάζεται, ακούγεται ως ‘μάτθια’ (το θ δεν υπάρχει ως γράμμα), η λέξη ‘κόσμημα’, όταν διαβάζεται, ακούγεται ως ‘κόζμημα’ (το σ προφέρεται ζ). επιπρόσθετα, υπάρχουν οι τόνοι, οι οποίοι διαφοροποιούν ηχητικά παρόμοιες λέξεις με αποτέλεσμα την αλλαγή της σημασίας τους, π.χ. νόμος και νομός, κάλλος και καλός, πόλη και πολλή(οί).

Η ελληνική γλώσσα έχει 24 γράμματα (α, β, γ, δ, ε, ζ, η, θ, ι, κ, λ, μ, ν, ξ, ο, π, ρ, σ, τ, υ, φ, χ, ψ, ω), άλλα 20 φωνήματα (a, v, γ, δ, e, z, θ, í, k, l, m, n, o, p, r, s, t, f, x, u) και 25 φθόγγους (α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, z, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τα, φ, μπ, ντ, γκ, τς, τζ) (Σπαντιδάκης, 2004).

Για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και κατ’ επέκταση της γραφής το παιδί είναι απαραίτητο να επιτύχει την αντιστοιχία μεταξύ της οπτικής και της ακουστικής αναπαράστασης των λέξεων. Η αντιστοιχία αυτή επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία της σύζευξης γραφημάτων – φωνημάτων (phoneme – grapheme correspondence). Όσο καλύτερη είναι η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών, τόσο πιο καλή θα είναι και η αναγνωστική και γραφημική τους επίδοση.

Αν και η αντιστοιχία φθόγγων – γραμμάτων φαίνεται να επιτυγχάνεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο σχολείο, όπως υποστηρίζουν οι Dockrell και McShane (2003, σελ. 106), οι προαναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με την ικανότητα κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής. Τέτοιου είδους δεξιότητες είναι, για παράδειγμα, η ακουστική διάκριση των συστατικών στοιχείων μιας λέξης που είναι ευρύτερα του ενός γράμματος (π.χ. συλλαβών), η αντίληψη της ηχητικής τους ομοιότητας και η ανίχνευση της ομοιοκαταληξίας (Goswami & Bryant, 1990). Οι ίδιοι συγγραφείς θεωρούν ότι αν υπάρχει κάποια αδυναμία στις δεξιότητες αυτές ενδέχεται να προκύψουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Ποικίλες έρευνες, οι οποίες συνέκριναν παιδιά με και χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων αλλά και ψευδολέξεων (φτιαχτών λέξεων χωρίς εννοιολογική σημασία), κατέληξαν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες συναντούσαν περισσότερες δυσχέρειες στην αναγνώριση της ηχητικής ομοιοκαταληξίας. Η ικανότητα διάκρισης της παρήχησης (alliteration) και της ομοιοκαταληξίας (rhyme), αποτελεί, σύμφωνα με τους Dockrell και McShane (2003), ένα τύπο φωνολογικής ενημερότητας, ενώ η αντιστοιχία γραμμάτων – ήχων (letters – sound correspondence) αποτελεί άλλο τύπο φωνολογικής ενημερότητας. Η πρώτη φαίνεται ότι

προϋπάρχει της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ η δεύτερη μαθαίνεται, κυρίως, μαζί με την ανάγνωση και τη γραφή.

Για την κατάκτηση της ορθογραφίας, ειδικότερα, είναι αναγκαία η αντιστοίχιση των φωνημάτων που περιέχει μια λέξη (π.χ του *i*) σε κάποιο από τα αντίστοιχα γράμματα (*i, η, υ, ει, οι, υι*). Αυτό απαιτεί όχι μόνο κατοχή των σχετικών ορθογραφικών κανόνων, αλλά και συγκράτηση στη μνήμη, και αναπαραγωγή, όποτε χρειάζεται, της οπτικής εικόνας των λέξεων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, σελ. 105 – 107).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών, η φωνολογική ενημερότητα είναι ικανός δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης (Greffith & Olson, 1992· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988· Bradley & Brynat, 1983). Επίσης, οι μελέτες που κατέδειξαν τη χαμηλή φωνολογική ενημερότητα ως αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών χρησιμοποίησαν την αξιολόγηση των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας ως δείκτη για τον εντοπισμό των μη λειτουργικών αναγνωστών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Τα συμπεράσματα των ερευνών ανέδειξαν την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας ως το πλέον αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης για τη μελλοντική εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Η συνειδητοποίηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξη της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών.

3.1. Ορισμός

Ο όρος Μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον *Samuel Kirk* το 1962 (στο έργο του *Educating Exceptional Children*) για να προσδιορίσει « μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Κατά το Kirk (1962, σ. 263), αυτές « οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Πόρποδας, 2003, σελ. 331).

Όσον αφορά το στοιχείο της ύπαρξης μέσης νοημοσύνης, αυτό έχει αποτελέσει ιστορικά το κυρίαρχο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Σήμερα όμως παρατηρείται μια αύξηση στη ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία αμφισβητεί το παραπάνω στοιχείο υπογραμμίζοντας ότι πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Torgesen & Dice, 1980). Ακολουθώντας αυτή τη κατεύθυνση, ένα σύνολο από εμπειρικές έρευνες έχει δείξει ότι τα προβλήματα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι τελικά όμοια, ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης τους. Τα παιδιά φαίνεται να διαφοροποιούνται μόνον όσον αφορά τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας (Siegel, 1989· Stanovich, 1991· Fletcher, Espy, Francis, Davidson, Rourke & Shaywitz, 1989· Fletcher, Francis, Rourke, Shaywitz & Shaywitz, 1992· Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makush, 1992· Siegel, 1992· Hurford & et al., 1993· Hurford & et al., 1994). Οι δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν σήμερα τον πλέον ισχυρό και συχνά αναφερόμενο παράγοντα σε σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000, σελ. 23).

Ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των Η.Π.Α., το 1988. σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων, οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων».* (O' Shea κ.α., 1998, σ. 37 - 38).

Βασιζόμενοι στα πλούσια ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επίδοσης, οι ερευνητές υπογραμμίζουν επίσης τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσουν η πρόγνωση και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών (Blackman, 1987· Williams, 1987) καθώς και τις κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των δασκάλων (Lieberman, 1987).

Ένα άλλο στοιχείο που προβάλλεται από τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία είναι ο ρόλος των κινήτρων και η σχέση τους με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη μαθησιακή

συμπεριφορά των παιδιών (Licht & Kistner, 1986). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και Μαθησιακών Δυσκολιών και επισημαίνουν την εξαιρετική σημασία της συμπεριφοράς της δασκάλας και των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες που συνδέονται με το συνολικό σχολικό τους περιβάλλον, και ιδιαίτερα από τη διδακτική προσέγγιση που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και από τους τρόπους ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του με τα παιδιά (Παντελιάδου, 2000, σελ. 23 – 24).

3.2. Συχνότητα

Οι διαφορές αναφορικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας ερμηνεύονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαφορές προσδιορισμού (Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα τα οποία να βασίζονται σε ακριβείς πληροφορίες από πανελλήνιες μελέτες (Πόρποδας, 1997). Στη μετάφραση του Ευρωπαϊκού Εγχειριδίου Ταξινόμησης των Ψυχικών Διαταραχών και των Διαταραχών της Συμπεριφοράς (ICD – 10) για την Ελλάδα προτείνεται, σχετικά αυθαίρετα, ένα ποσοστό της τάξης του 3% περίπου όσον αφορά τον επιπολασμό της δυσλεξίας. Αν δεχτούμε αυτή την πρόταση, αναμένουμε να υπάρχει σχεδόν ένα παιδί με δυσλεξία σε κάθε σχολικό τμήμα των 30 παιδιών. Γενικά, η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι τα κορίτσια (ανάλογα από 3;3: 1 έως 10: 1. Thomson, 1990) (Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., 2006, σελ. 30 – 31).

3.3 Αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Οι βασικότερες αιτίες της δυσλεξίας που έχουν προταθεί είναι: (α) η παρουσία μιας ήπιας λειτουργικής δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης, (β) η ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, (γ) γενετικοί παράγοντες, (δ) λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, 1997).

Ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες είτε είναι κληρονομικής φύσης (αναπτυξιακή δυσλεξία) είτε προκαλούνται από ασθένεια ή τραυματισμό (επίκτητη δυσλεξία). Τα άτομα που εμφανίζουν αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν είτε ελλιπή ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου είτε

προβλήματα στη γενική οργάνωση του είτε ανεπαρκή διαφοροποίηση των λειτουργιών των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Επίσης πολλά παιδιά με δυσλεξία εμφανίζεται ελλιπής κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου, που, όπως είναι γνωστό, συμβάλλει στη δημιουργική χρήση της γλώσσας (Blakemore & Frith, 2005· Fawcett, Nicolson, & Dean, 1996). Σύμφωνα με Bakker (1990), ‘η ύπαρξη νευρολογικής βάσης αποτελεί μια κοινά αποδεκτή υπόθεση και έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες προκειμένου να προσδιορίσουμε το ακριβές είδος της νευρολογικής διαταραχής’ (Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., 2006, σελ. 31).

Μια άλλη ομάδα επιστημόνων αποδέχεται τον κληρονομικό χαρακτήρα της δυσλεξίας. Θεωρώντας ότι οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες (DeFries, Alarcon, & Olson, 1997). Η άποψη αυτή στηρίζεται σε συμπεράσματα μελετών που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο και τα οποία δείχνουν ότι παιδιά με σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα είχαν αδέρφια ή γονείς με ανάλογες δυσκολίες στη χρήση του λόγου ή με αριστεροχειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι ανωμαλίες στα χρωμοσώματα 6 και 15 συνδέονται με την εμφάνιση δυσλεξίας (Grigorenko et al., 1997). Πάντως η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων συνεχίζεται μέχρι σήμερα, ενώ οι θεωρίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές μορφές δυσλεξίας.

Τα τελευταία χρόνια οι αιτιολογικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πολλαπλούς παράγοντες και δίνουν έμφαση στην κοινωνική δόμηση των διεργασιών της μάθησης και της διδασκαλίας. Βρέθηκε ότι η έμφαση των προσεγγίσεων σε ατομικό επίπεδο και όχι στις κοινωνικές πρακτικές που συχνά υιοθετούν οι επαγγελματίες επικαλύπτει τις διεργασίες της μάθησης αλλά και τα κοινωνικά της χαρακτηριστικά. Χρειάζεται τέλος να τονιστεί ότι όλες οι υποθέσεις για την αιτιολογία της δυσλεξίας πρέπει να εκλαμβάνονται όχι ως αντιτιθέμενες αλλά ως συμπληρωματικές, έτσι ώστε να διευκολύνουν την εφαρμογή του κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος (Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., 2006, σελ. 31 - 32).

3.4. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τη κατηγοριοποίηση τους. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης.

Επιπρόσθετα, οι όροι με τους οποίους υποδηλώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και οι κατηγοριοποιήσεις τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφόρων επιστημών που ασχολούνται μ' αυτές όσο και εξαιτίας της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα.

Οι συνηθέστερες, πάντως, ταξινομήσεις των δυσκολιών αυτών βασίζονταν, κατά τα παρελθόν τουλάχιστον, είτε στην αιτιολογία τους είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται.

Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες :

- A. Δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια.
- B. Δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια.
- Γ. Δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες,
- Δ. Δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια.

Η αιτιολογική ταξινόμηση των δυσκολιών μάθησης, ωστόσο, η οποία είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο για τη διάγνωση των δυσκολιών αυτών, αλλά και για την πρόβλεψη της εξέλιξης τους και τη μορφή της αναγκαίας παρέμβασης, έχει δυο βασικά *μειονεκτήματα*, όπως τα παρατηρούν οι Dockrell και McShane (2003):

- A. Πολλές δυσκολίες μάθησης δεν έχουν εμφανή αιτιολογία και έτσι ταξινομούνται αναγκαστικά στην κατηγορία των δυσκολιών αγνώστου αιτιολογίας.
- B. Σημαντικός αριθμός των μαθησιακών δυσκολιών, που πιθανόν έχουν την ίδια ή παρόμοια αιτία, εκδηλώνονται κατά τρόπο διαφορετικό και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση.

Στα παραπάνω *μειονεκτήματα* θα προσθέταμε και ένα τρίτο: τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι μονοσήμαντα. Διαπλέκονται μεταξύ τους και η αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολη η εξ ολοκλήρου απόδοση μιας δυσχέρειας σε ένα συγκεκριμένο αίτιο, έστω κι αν κάποιο από αυτά θεωρείται κυρίαρχο (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, σελ. 36).

Τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές, εντάσσονται από ορισμένους συγγραφείς στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (Dockrell & McShara, 2003· Frederickson & Cline, 2003). Με άλλα λόγια, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που ασκούν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής του ζωής. Οι δυσκολίες, αντίθετα οι οποίες αφορούν σε συγκεκριμένες δυσχέρειες που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένο τομέα π.χ. στην ανάγνωση, τη γραφή, την

αρίθμηση και οι οποίες δεν επηρεάζουν κατ' ανάγκην τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς, είναι γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με Coles (1978), τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν συνήθως σημαντική μείωση στη γενική νοητική τους ικανότητα, όπως αυτή μετράται με τα συνήθη τεστ νοημοσύνης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005, σελ. 38).

3.5. Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά εμφανίζονται με διαφορετική μορφή και ένταση σε κάθε άτομο, επομένως οποιοσδήποτε τομέας ξεχωριστά δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά υπεύθυνος για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα για τη δυσλεξία, έχει αποδειχθεί ότι αυτή αποτελεί μια ανομοιογενή ομάδα ειδικών δυσκολιών μάθησης. Οι συνήθεις τύποι που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι η οπτικού και η ακουστικού τύπου δυσλεξία.

Στην *οπτικού τύπου δυσλεξία* διαπιστώνεται σύγχυση γραμμάτων με οπτική ομοιότητα, δυσκολία στην ολική εξέταση των λέξεων, φωνητικά λάθη στην ορθογραφία και αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας στη μνήμη. Τα παιδιά έχουν καλή επίδοση στην ανάγνωση ομαλών λέξεων και χαμηλή επίδοση σε λέξεις εξαιρέσεων (Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Στην *ακουστικού τύπου δυσλεξία*, από την άλλη μεριά, υπάρχει δυσκολία στη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών, δυσκολία στη σύνθεση ήχων (φωνημικό ή συλλαβικό επίπεδο) ή στην ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, σε φωνήματα, και συνήθως παράλειψη ενδιάμεσων συλλαβών. Υπάρχει επίσης χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων χαμηλής συχνότητας (Rack, Snowling, & Olson, 1992· Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι:

3.5.1. Γνωστικός τομέας

➤ *Οπτική επεξεργασία*

Τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των χαρακτηριστικών των γραμμάτων, όπως ο προσανατολισμός τους (ε, 3), η θέση τους, η διαδοχή των γραμμάτων στο χώρο (στη / της), αλλά και στην αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να οργανώσουν τα μέρη ενός μεγαλύτερου σχήματος – όλου, δυσκολίες να διακρίνουν τα μέρη από το όλον καθώς και να δουν το όλον όταν βλέπουν τα μέρη. Εμφανίζουν επίσης αδυναμία στο να ακολουθήσουν οπτικά ένα αντικείμενο στο χώρο, μια δυσκολία στην οπτική αντίληψη που πιθανότατα οφείλεται σε λανθασμένο ποσοστό

λάμψης ή και φωτισμού (Evans, 1997· Hogben, 1997· Stein, 1994· Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Ειδικότερα τα παιδιά αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες διαφόρων γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους. Έτσι, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους, π.χ. ε – ω ή 3, γ – χ, τα – κ, αι – ια, οι – ιο, π – μπ, ρ – δ, θ – δ, ει – ιε, βάρος – βάθος, δεσμός- θεσμός, θέμα – δέμα, κόπος – τόπος, 7 – 1, 6 – 9, 23 – 32, 35 – 53, το τρίγωνο και το τετράγωνο, το «συν» και το «πλην» (+ / -), το «επί» και το «δια» (. / :). Βλέπουν επίσης πολλά γράμματα σε καθρεπτική μορφή (Πολυχρονίδη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006, σελ. 33 – 36).

➤ *Ακουστική επεξεργασία*

Στον τομέα αυτόν εμπίπτουν οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, η δυσκολία του να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, η δυσκολία του να ακούσει λέξεις, η σύγχυση στη σειρά των ήχων που ακούει, η δυσκολία να θυμηθεί τη σειρά των ήχων ή και των λέξεων, η σύγχυση ήχων και λέξεων που ακούγονται παρόμοια, η δυσκολία του να ενώσει τους ήχους σε λέξεις, η αδυναμία να αντιληφθεί ακουστικά ήχους από το περιβάλλον και η δυσκολία του να ακούσει τους διαφορετικούς ήχους στις λέξεις.

➤ *Μνήμη*

Η μνήμη, τόσο ως γνωστική λειτουργία όσο και ως γνωστικό σύστημα, εμπλέκεται όχι μόνο στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) ενός κειμένου, αλλά και σε ολόκληρη τη διαδικασία μάθησης.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας (Hulme & Roodenrys, 1995). Αυτό σημαίνει ότι έχει ξεχάσει την αρχή της πρότασης που διαβάζει όταν φτάσει στο τέλος της. Πολύ συχνά, και αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης γίνεται εμφανής και στις πολυσύλλαβες λέξεις (από τρεις συλλαβές και πάνω). Επιπλέον, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες στη μνήμη αδυνατεί να συγκρατήσει και να εκτελέσει απλές οδηγίες ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Αυτή η δυσκολία έχει ιδιαίτερη σημασία, ιδίως στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, και εντείνει το γενικότερο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή.

➤ *Αυτοματισμός*

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στις οποίες απαιτείται ευχέρεια σε επίπεδο αυτοματισμού. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών (μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, γράμματα της αλφαβήτου, μέτρηση έως το 10). Η αδυναμία αυτοματισμού γενικεύεται σε ένα εύρος κινητικών δεξιοτήτων, όπως το δέσιμο των κορδονιών, το πιάσιμο της μπάλας, το άλμα, το γράψιμο, το κολύμπι. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να δυσκολεύεται να ακούει και να κατανοεί τον προφορικό λόγο όταν κρατά σημειώσεις στο σχολείο, όπως μπορεί και να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και στην ορθογραφία καθώς γράφει (Nicolson & Fawcett, 1990 · Singleton et al. 1999).

➤ *Φωνολογική επεξεργασία*

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και διάφανη ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους (Goswami, Porpodas, & Wheelright, 1997 · Lundberg, 1985 · Snowling, 1995 · Πόρποδας, 2002). Η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης.

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Στα πρώτα βήματα του μαθητή, η δυνατότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής παρά σε επίπεδο φωνήματος. Αργότερα, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας, ο μαθητής καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες όμως δυσκολεύεται στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο φωνήματος) και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύεται στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές ή και σε φωνήματα, όπως επίσης στην απαλοιφή συλλαβών (ή και φωνημάτων) από την αρχή, τη μέση ή το τέλος

μιας λέξης. Στο ίδιο επίπεδο επεξεργασίας δυσκολεύεται να αναστρέψει συλλαβές και να δημιουργήσει μια νέα λέξη ή ψευδολέξη, καθώς και να αναγνωρίσει λέξεις που ομοιάζουν ή διαφέρουν σε μια συλλαβή (Πόρποδας, 2002). Αν και η γλώσσα μας είναι φωνημική με μεγάλο βαθμό γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας, η συλλαβή έχει αξία (ειδικά στη διδασκαλία της γλώσσας και στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης) γιατί είναι ευκολότερη ως δομικό στοιχείο στην εκμάθηση και διευκολύνει ακόμη και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να την κατακτήσουν.

➤ *Ρυθμός*

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν επίσης δυσκολίες στο ρυθμό επεξεργασίας, δηλαδή στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν. Έχει υποστηριχθεί ότι οι οπτικές, φωνολογικές και κινητικές δυσκολίες δεν είναι παρά ενδεικτικές ενός γενικότερου προβλήματος στο ρυθμό επεξεργασίας των δεδομένων (Tallal et al., 1997), το οποίο συνδέεται με νευροβιολογικούς παράγοντες.

➤ *Μεταγνωστικές δεξιότητες*

Ο όρος μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρεται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή (και όχι μόνο του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) που του επιτρέπουν να γνωρίζει πώς να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες.

Η έρευνα (Flavell, 1976· Palinscar & Brown, 1984· Tunmer & Chapman, 1996· Γωνίδα, 2003) και η κλινική εμπειρία καταδεικνύουν ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες υστερεί έναντι των συμμαθητών του με κανονική επίδοση στις στρατηγικές μάθησης και κατανόησης του «μαθήματος» που πρέπει να «μάθει» κάθε φορά. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η αδυναμία του μπορεί να εμφανίζεται με τους παρακάτω τρόπους:

A). Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Έτσι, δεν μπορεί να προσλάβει την πληροφορία ή τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο το οποίο έχει να διαβάσει και να «μάθει». Η μάθηση μέσω της ανάγνωσης είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη, γι' αυτόν το μαθητή.

B). Ακόμη κι αν ο μαθητής κατορθώσει να προσλάβει την πληροφορία (μέσω άλλου καναλιού), μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την ενσωμάτωση της στην ήδη υπάρχουσα γνώση που έχει για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο μαθητής δηλαδή

δυσκολεύεται στην περαιτέρω επεξεργασία και αφομοίωση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να μην «μαθαίνει».

Γ). σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο μαθητής δεν μπορεί να οργανώσει τη μαθησιακή του προσπάθεια, να ρυθμίσει τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών, και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες τις οποίες καλείται να «μάθει». Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται σε μια μορφή ανάγνωσης, η μάθηση καθίσταται μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια . ο μαθητής βλέπει πως ενώ προσπαθεί και κουράζεται, οι προσπάθειες του δεν έχουν αποτέλεσμα, με συνέπεια να απογοητεύεται και να «αποσύρεται» από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή γενικότερα (Πολυχρονίδη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006, σελ. 36 - 42).

3.5.2. Μαθησιακός τομέας

❖ Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και / ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων τομέων στους οποίους παρουσιάζονται θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες βοηθά τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν καλύτερα ποια έργα ενδέχεται να δυσκολέψουν πολύ τα παιδιά στην εκτέλεση τους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να επιλέξουν την πιο ενδεδειγμένη υποστήριξη γι' αυτές τις δυσκολίες και να απομονώσουν εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα είναι αποτελεσματικά.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση δυσκολεύονται στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (αστέρι / ασκέρι) και στη διάκριση φθόγγων (ε/ α, γ/ χ). Συχνά επίσης παραλείπουν φθόγγους σε απλές (πότα / πόρτα) ή συλλαβές από λέξεις (κάβι / καράβι), προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση, συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (νόμος/ νόμος, δένω / μένω).

Αυτά τα παιδιά εμφανίζουν επιπλέον αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση, χάνουν τη γραμμή καθώς διαβάζουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν καθρεπτικά (φως / σωφ, αχ / χα), και μπορεί να δείχνουν με το δάκτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν για να μην χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Σύμφωνα με Μόττη – Στεφανίδη (1999) όλες οι παραπάνω δυσκολίες

σχετίζονται με το ακουστικό – γλωσσικό και με το οπτικό – χωρικό επίπεδο (Πολυχρονίδη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006, σελ. 43).

❖ *Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφία και στην ελεύθερη γραφή.*

Ως προς τη γραφή, τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες στους ακόλουθους τομείς:

- Περιεχόμενο. Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- Τρόπος γραφής. Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος, ενώ υπάρχουν και δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής τους είναι αργός.
- Μορφολογικά στοιχεία. Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης, χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική.
- Ακουστική αντίληψη. Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δυο λέξεις.
- Οπτική αντίληψη. Συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμάτων (ξ, η) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα.
- Γενικά, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιο τους είναι ακατάστατο (Παντελιάδου, 2000).

❖ *Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά*

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές παρουσιάζουν αδυναμίες στις μαθηματικές ικανότητες. Μεταξύ των κυριότερων χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, είναι η αδυναμία μετατροπής των γλωσσικών και αριθμητικών πληροφοριών σε μαθηματικές αναπαραστάσεις, η αδυναμία για σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων, η ελλιπής κατανόηση των αφηρημένων εννοιών και μαθηματικών χειρισμών, τα λάθη στους υπολογισμούς, η γρήγορη και λανθασμένη ανταπόκριση σε προφορικά προβλήματα και η έλλειψη προσοχής σε λεπτομέρειες κατά την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά συχνά επιχειρούν να λύσουν ένα πρόβλημα χωρίς να ολοκληρώνουν τη λύση του. Κατά κανόνα εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια, δεν έχουν

αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους και αγχώνονται ιδιαίτερα όταν έρχονται σε επαφή με μαθηματικά προβλήματα (Πόρποδας, 2003, σελ. 342).

3.5.3. Ψυχοκοινωνικός τομέας

Σύμφωνα με Riddick (1996), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, και ειδικότερα:

- *Κοινωνική απόσυρση – αναστολή*, δεδομένου ότι αυτά τα παιδιά έχουν τη τάση να αποσύρονται και να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους.
- *Αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης.*
- *Αίσθημα απόρριψης* κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- *Άγχος, στρες και αγωνία* για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση.
- *Χαμηλή αυτοεκτίμηση*, η σχετίζεται κυρίως με μειωμένη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που αποτελεί βασική πτυχή της δομής της γενικής αυτοαντίληψης.
- *Έλλειψη επιμονής στο υπό εκτέλεση έργο*, περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία και απόδοση της οποίας επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.
- *Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις*, με την έννοια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες.
- *Προβλήματα συμπεριφοράς*, και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία (Πολυχρονίδη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006, σελ. 51.).

3.6. Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση και διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοπεδικός. Σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μπορεί να έχουν ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος, ο παιδαγωγός, ο παιδονευρολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός.

Για να είναι συνεπώς έγκυρη και αξιόπιστη η διαφορική διάγνωση στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, προτείνεται η διενέργεια πλήρους αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει:

Κλινική συνέντευξη: Η κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί είναι η βάση κάθε ψυχολογικής αξιολόγησης, είτε η παραπομπή αφορά μαθησιακό είτε άλλο ψυχολογικό πρόβλημα. Η διενέργεια της κλινικής συνέντευξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της δυσλεξίας.

Αξιολόγηση της νοημοσύνης: Όταν αποκλειστεί η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα ψυχολογικά προβλήματα, ο ψυχολόγος πρέπει να αξιολογήσει συγκριτικά το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του και το επίπεδο των μαθησιακών του ικανοτήτων (Μόττη – Στεφανίδη, 1999). Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC – III στον ελληνικό πληθυσμό (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1998).

Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων: Ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να κάνει μια αδρή εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων εξετάζοντας το παιδί στην ανάγνωση, στην κατανόηση γνωστού και άγνωστου κειμένου, στην ορθογραφία και στην ικανότητα χειρισμού και κατανόησης μαθηματικών εννοιών.

Αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών: Η αξιολόγηση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να περιλαμβάνει και την εξέταση των γνωστικών διεργασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα για ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και γενικά σχολική μάθηση. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένες από αυτές τις γνωστικές διεργασίες. Γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται η φωνολογική ενημερότητα, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η βραχύχρονη μνήμη, η ικανότητα για σειροθετική επεξεργασία των πληροφοριών. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στη διάγνωση όσο και στην κατάρτιση του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού.

Αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας: Η ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας.

3.7. Έγκαιρη ανίχνευση – πρόωμη παρέμβαση

Ως πρόωμη παρέμβαση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία έχει εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξη τους (Smith, 1998).

Για να είναι επιτυχημένοι αναγνώστες κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά θα πρέπει πριν από την είσοδο τους στο σχολείο να έχουν αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες (Snow, Burns & Griffin, 1998):

A). *Λεκτική μνήμη*. Το παιδί θα πρέπει, για παράδειγμα, να μπορεί να επαναλάβει προτάσεις, να ανακαλεί στη μνήμη του μια ιστορία που μόλις διαβάστηκε από έναν ενήλικα.

B). *Λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες*. Σε σχέση με τις λεξιλογικές δεξιότητες, το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τις λέξεις που του ζητούνται μέσα από μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής, να μπορεί να ονομάσει αντικείμενα. όσον αφορά τις σημασιολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες, και ειδικότερα την κατανόηση τους, το παιδί θα πρέπει να μπορεί να κατανοήσει προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή.

Γ). *Φωνολογική ενημερότητα*. Εξετάζεται η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα φωνήματα και να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές (Adams, 1990). Η Adams, (1990), περιγράφει πέντε επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας τα οποία το παιδί πρέπει να κατακτήσει, και συγκεκριμένα: (1). Να ακούει ομοιοκαταληξίες και ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων μέσα από παιδικά τραγούδια, (2). Να αναγνωρίζει ομοιοκαταληξίες και ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων. (3). Να ενώνει και να χωρίζει συλλαβές. (4). Να αναλύει τη λέξη στα φωνήματα της (π.χ. να μετρά τον αριθμό των φωνημάτων σε μία λέξη). (5). Να προσθέτει ή να αφαιρεί συγκεκριμένα φωνήματα και να διαβάζει το υπόλοιπο της λέξης.

Δ). *Αναγνωστική ετοιμότητα*. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα, να κατανοεί πώς τα γραπτά μπορούν να αξιολογηθούν.

Ιδιαίτερα η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να θεωρείται μια από τις βασικές ενέργειες του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις αναγνωστικής δυσκολίας (Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α, 2006, σελ. 68 – 69).

ΜΕΡΟΣ

Β'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΜέταΦΩΝ τεστ

4.1. Στάθμιση

Η καλλιέργεια της ικανότητας ανάλυσης του προφορικού λόγου κατά τη προσχολική ηλικία λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας πρόληψης ειδικών μαθησιακών διαταραχών στο γραπτό λόγο, αλλά και ισχυρός παράγοντας πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης. Το **Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας – ΜέταΦΩΝ** έρχεται να καλύψει ένα κενό σε επίπεδο αξιολόγησης κατά τις μεταβατικές ηλικίες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

4.1.1 Έρευνα

Το τεστ στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας με τίτλο: «*Από το προφορικό στο γραπτό λόγο- έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας*» που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. .

Η παρούσα έρευνα, στοχεύει:

- α) στην κατασκευή μιας αναπτυξιακής κλίμακας δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας
- β) στο σχεδιασμό ενός διαβαθμισμένου προγράμματος δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση της κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής
- γ) στη στάθμιση δοκιμασίας για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Οι στόχοι τέθηκαν ιεραρχικά, επιλέχθηκε δηλαδή, να γίνει πρώτα μια εκτεταμένη σύγχρονη έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας

- Θα μας έδιναν πληροφορίες για το εξελικτικό προφίλ της φωνολογικής ενημερότητας στα ελληνικά
- Θα αποσαφήνιζαν τη διαβάθμιση των δυσκολιών ως προς τα γνωστικά προαπαιτούμενα των δραστηριοτήτων σε επιγλωσσικό και μεταφωνολογικό επίπεδο.
- Θα διευκρίνιζαν ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτά που αποτελούν πραγματικό προαναγνωστικό παράγοντα για την επιτυχή μάθηση της ανάγνωσης

4.1.2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα περιελάμβανε 379 παιδιά προσχολικής ηλικίας, από τα οποία 190 ήταν κορίτσια και 189 αγόρια. Το δείγμα χωρίστηκε σε πέντε ηλικιακές ομάδες:

1η Η.Ο. με 77 παιδιά, 3;10 – 4; 6 ετών, 2η Η.Ο. με 79 παιδιά, 4;7 – 5 ετών, 3η Η.Ο. με 76 παιδιά 5;1 – 5;6 ετών, 4η Η.Ο. με 71 παιδιά 5;7 – 6 ετών και 5η Η.Ο. με 76 παιδιά 6;1 – 6;6 ετών. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και κανένα δεν παρουσίαζε αισθητηριακές διαταραχές (οπτικές ή ακουστικές). Όλα τα παιδιά που αξιολογήθηκαν παρακολουθούσαν σε κανονικά δημόσια νηπιαγωγεία και κανένα δε γνώριζε ανάγνωση και γραφή.

Οι περιοχές που επιλέχθηκαν για να γίνει η δειγματοληψία ήταν 26 περιοχές της Αττικής και οι οποίες μας προτάθηκαν από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία γιατί ο πληθυσμός τους περιελάμβανε αντιπροσωπευτικά δείγματα από όλη την κοινωνικοπολιτισμική και οικονομική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα.

Τα υποκείμενα της έρευνας αξιολογήθηκαν σε 3 – 5 συνεδρίες, ανάλογα με την ηλικία. Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας κυμαινόταν από 20' - 40' λεπτά ανάλογα επίσης με την ηλικία των παιδιών. Η χορήγηση έγινε από 12 λογοπεδικούς μέλη του Π.Σ.Λ., από 2 μεταπτυχιακούς φοιτητές στη γλωσσολογία και από 4 μεταπτυχιακούς φοιτητές στην ειδική αγωγή. Όλοι εκπαιδεύτηκαν στη χορήγηση της δοκιμασίας από την Ο.Ε. του Π.Σ.Λ, σε τρία ημερήσια σεμινάρια θεωρητικού και εργαστηριακού περιεχομένου.

Σχεδιασμός

Η δοκιμασία ανάπτυξης φωνολογικής ενημερότητας αποτελείται από 37 υποδοκιμασίες δομημένες στα 3 γλωσσολογικά επίπεδα: Ρίμα – Συλλαβή – Φώνημα. Τα στοιχεία που λήφθηκαν υπόψη για την κατασκευή των υποδοκιμασιών είναι τα παρακάτω:

1) Τύπος υποδοκιμασιών / κριτήρια αξιολόγησης

- Το γλωσσολογικό επίπεδο της ρίμας περιλαμβάνει 4 κριτήρια
 - Εύρεση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν σε δίστιχα.
 - Δύο υποδοκιμασίες εύρεσης και παραγωγής λέξεων που ομοιοκαταληκτούν από τις οποίες στη μία το εξαρτημένο μόρφημα είναι φορέας υποκοριστικής σημασίας και στην άλλη γραμματικής σημασίας.
 - Εντοπισμός / αναγνώριση ομοιοκαταληξίας με μια λέξη στόχο και τη μέθοδο της πολλαπλής επιλογής.

- Το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής περιλαμβάνει 20 υποδοκιμασίες κατά νεμημένες με τα εξής κριτήρια αξιολόγησης:
 - Κριτήριο συλλαβικής κατάταξης με διαβαθμισμένη δυσκολία στη φωνοτακτική δομή των λέξεων.
 - Κριτήριο εντοπισμού / αναγνώρισης συλλαβής με ή χωρίς συλλαβική ένδειξη, με ή χωρίς λέξη στόχο, με ή χωρίς σημασιολογικό περισπαστή.
 - Κριτήριο απόφασης για ομοιότητα ή διαφορά, μέσω της σύγκρισης ζευγών.
 - Κριτήριο απομόνωσης φωνολογικού τμήματος μιας λέξης με εκφώνηση του τμήματος από το παιδί.
 - Κριτήριο διάκρισης διαφορετικού (oddity tasks) με επιλογή του ανόμοιου.
 - Κριτήριο εύρεσης / παραγωγής λέξεων σε τρεις υποδοκιμασίες ανάλογα με τη συχνότητα που απαντάται η αρχική συλλαβή στην ελληνική γλώσσα.
 - Κριτήριο σύνθεσης / συγκερασμού συλλαβών σε λέξη.
 - Κριτήριο χειρισμού συλλαβής με απαλοιφή, προσθήκη και αντικατάσταση συλλαβής.
- Το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος περιλαμβάνει 13 υποδοκιμασίες με τα ίδια κριτήρια που περιλαμβάνει αυτό της συλλαβής με εξαίρεση το χειρισμό που περιλαμβάνει απαλοιφή και προσθήκη φωνήματος.

2). Δεύτερο στοιχείο που λήφθηκε υπόψη κατά τη κατασκευή της δοκιμασίας ήταν η θέση που καταλαμβάνει η γλωσσολογική μονάδα προς επεξεργασία μέσα στη λέξη.

- Στην αρχή της λέξης αξιολογούνται η συλλαβή και το φώνημα.
- Στο τέλος της λέξης αξιολογούνται η συλλαβή και η ομοιοκαταληξία.

3). Τρίτο στοιχείο ήταν τα χαρακτηριστικά της μονάδας προς την ανάλυση.

- Σε σχέση με του τύπο της ρίμας η δοκιμασία περιλαμβάνει
 - Διαφορετική αρχή λέξης με περισσότερα από ένα φωνήματα π.χ. ποτάμι – καλάμι
 - Όλα τα φωνήματα μιας λέξης περιέχονται στην άλλη π.χ. ράβει – καράβι.
 - Ελάχιστα ζεύγη π.χ. πόδι – ρόδι
 - Ίδιος συνδυασμός φωνημάτων αλλά στην αρχή αντί για ένα φώνημα υπάρχει σύμπλεγμα συμφώνων π.χ. μάτι – πλάτη.

- Σε σχέση με τη δομή της συλλαβής η δοκιμασία περιλαμβάνει Φ, ΣΦ, ΣΣΦ σε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις σε όλες τις υποδοκιμασίες με εξαίρεση αυτές της κατάτμησης και του συγκερασμού που περιέχουν επίσης συλλαβική δομή ΣΦΣ και πολυσύλλαβες λέξεις.
- Σε σχέση με του τύπο του φωνήματος αξιολογούνται:
 - Ως προς τον τρόπο: έρρινα, στιγμιαία, και εξακολουθητική
 - Ως προς της φωνής: άηχα και ηχηρά

4). Κατά την επιλογή του λεξιλογίου που απαρτίζει τη δοκιμασία μεριμνήσαμε ώστε:

- Να μην υπάρχει φωνολογικός περισπαστής, δηλαδή, τα φωνήματα προς επεξεργασία να έχουν ένα μόνο κοινό διακριτικό χαρακτηριστικό
- Το λεξιλόγιο να είναι οικείο στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και οι λέξεις που προκύπτουν στις υποδοκιμασίες του χειρισμού να είναι πραγματικές λέξεις.
- Το λεξιλόγιο να είναι εύκολα απεικονίσιμο, χωρίς δεύτερες σημασίες ή συνώνυμα.

Κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας δίνονται τρεις διαφορετικές βοήθειες ή διευκολύνσεις, κοινές για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την επίδοσή τους:

A). Η γενικευμένη χρήση εικόνων στη δοκιμασία κρίθηκε αναγκαία για να διευκολύνει τη μνήμη εργασίας.

B). Στις υποδοκιμασίες του χειρισμού η λέξη οπτικοποιείται με καρτελάκια – παζλ τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν

Γ) κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας και πριν από κάθε γλωσσολογικό επίπεδο γίνεται εξοικείωση των παιδιών στη μονάδα την οποία θα κληθούν να αξιολογηθούν. Για την ομοιοκαταληξία η ευαισθητοποίηση γίνεται με τρία τραγούδια ή ποιήματα, ανάλογα με το τι γνωρίζει το κάθε παιδί. Για τη συλλαβή και το φώνημα γίνεται με καρτέλες ευαισθητοποίησης που έχουν σχεδιαστεί για να εισαγάγουν το παιδί στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Αποτελούν μια ελάχιστη εξάσκηση πριν τις υποδοκιμασίες και δε βαθμολογούνται.

4.1.3. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Η δομή της Δοκιμασίας

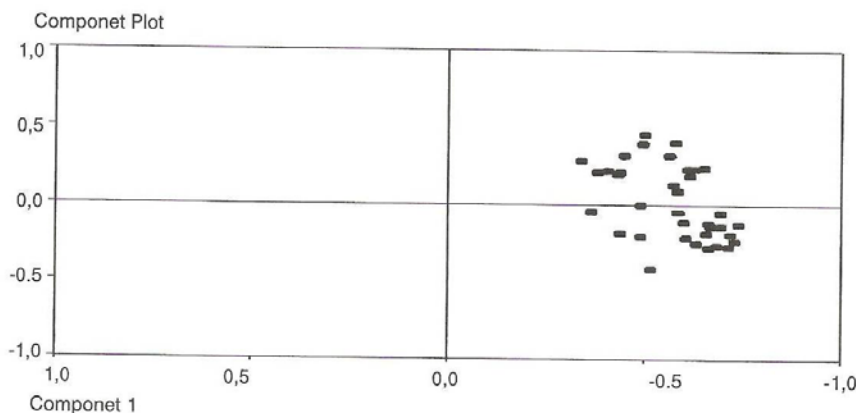
Η κατασκευαστική εγκυρότητα της δοκιμασίας ελέγχθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis) από την εφαρμογή της οποίας προέκυψε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται (φορτίζουν) με ένα μόνο παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει το 33, 9% της διακύμανσης. Αυτό σημαίνει πως, παρότι η δοκιμασία

φαίνεται ότι μετράει τη βαθμολογία που αντιστοιχεί σε τρία ξεχωριστά επίπεδα (PIMA, ΣΥΛΛΑΒΗ, ΦΩΝΗΜΑ), στην πραγματικότητα μετράει μια μόνο κλίμακα, η φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή τα τρία επίπεδα αποτελούν μια ενιαία κλίμακα, η οποία δεν διαιρείται σε υποκλίμακες.

Η άποψη ότι τα τρία επίπεδα αποτελούν μια ενότητα ενισχύεται και από το γεγονός ότι στην περίπτωση αυτή ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (internal reliability) Cronbach' s Alpha λαμβάνει την τιμή 0, 9374, η οποία φανερώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Συμπερασματικά τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μεταφονολογικά κριτήρια αποτελούν μετρήσεις μιας ενιαίας δομής και η φωνολογική ενημερότητα μια ενιαία ικανότητα.

Από τις τιμές του συντελεστή Alpha, (ο οποίος παίρνει τιμές από 0- 1, επομένως όσο πλησιέστερα είναι στο 1 τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία) ένα γενικό συμπέρασμα που συνάγουμε είναι ότι το επίπεδο της Ομοιοκαταληξίας είναι το λιγότερο αξιόπιστο και έγκυρο. Τα επίπεδα Συλλαβή και Φώνημα είναι μεν πολύ αξιόπιστα, αλλά μετράνε περίπου την ίδια οντότητα και δύσκολα διαχωρίζονται, διότι οι μεταβλητές που τα αποτελούν, στην πλειοψηφία τους, εντάσσονται στον ίδιο παράγοντα.

Επίσης από το παραγοντικό διάγραμμα (Διαγ. 1) μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές είναι συγκεντρωμένες στο δεξιό τμήμα του οριζόντιου άξονα, δηλαδή του πρώτου παραγοντικού άξονα (πρώτος παράγοντας), γεγονός που δείχνει ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές εκφράζουν μια μόνο, ισχυρή και σχεδόν ενιαία τάση.



Διάγραμμα 1. Παραγοντικό διάγραμμα.

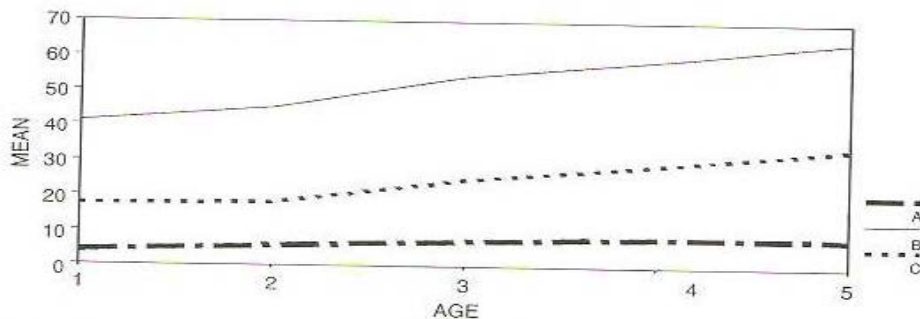
Διαφοροποίηση ως προς το φύλο

Ο έλεγχος της διαφοροποίησης ως προς το φύλο, αναφορικά με τη βαθμολογία στα γλωσσολογικά επίπεδα P – Σ – Φ, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου

t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t – test). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα. (κορίτσια: mean = 6, 6737, αγόρια: mean = 6, 6738)

Ανάλυση των κριτηρίων αξιολόγησης

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r μεταξύ όλων των γλωσσολογικών επιπέδων είναι στατιστικά σημαντικός. Συγκεκριμένα: μεταξύ των επιπέδων A (ρίμα) και B (συλλαβή) έχει τιμή 0, 558, μεταξύ των επιπέδων B (συλλαβή) και C (φώνημα) έχει τιμή 0, 526, μεταξύ των επιπέδων B (συλλαβή) και C (φώνημα) έχει τιμή 0, 814. ο βαθμός δυσκολίας όμως, διαφοροποιείται σημαντικά αφού ο M.O. των υποδοκιμασιών που αφορούν τη ρίμα είναι εξαιρετικά χαμηλός καθιστώντας την πιο δύσκολη και για τις μεγάλες ηλικιακές ομάδες. Ιδιαίτερη δυσκολία εμφανίζουν τα παιδιά έως 5 ετών και με την επεξεργασία σε επίπεδο φωνήματος (M.O. κάτω του 20%), ενώ η συλλαβική επίγνωση εμφανίζει υψηλές επιδόσεις ακόμα και από την ηλικία των 3;10 ετών. (Διάγραμμα 2). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι επιδόσεις στα κριτήρια αξιολόγησης φωνολογικής ενημερότητας εξαρτώνται από το μέγεθος της γλωσσολογικής μονάδας προς ανάλυση.

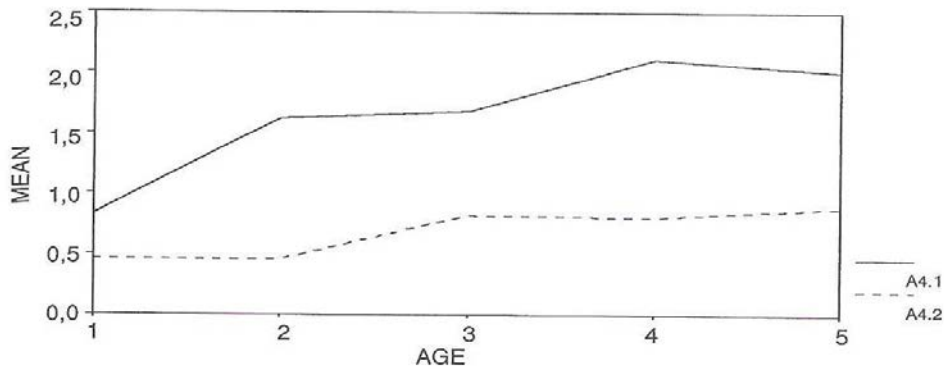


Διάγραμμα 2. Διάγραμμα αναπτυξιακής πορείας των γλωσσολογικών επιπέδων με όλες τις υποδοκιμασίες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. (A = Ομοιοκαταληξία, B = Συλλαβή, C = Φώνημα).

Ως προς την εύρεση λέξεων

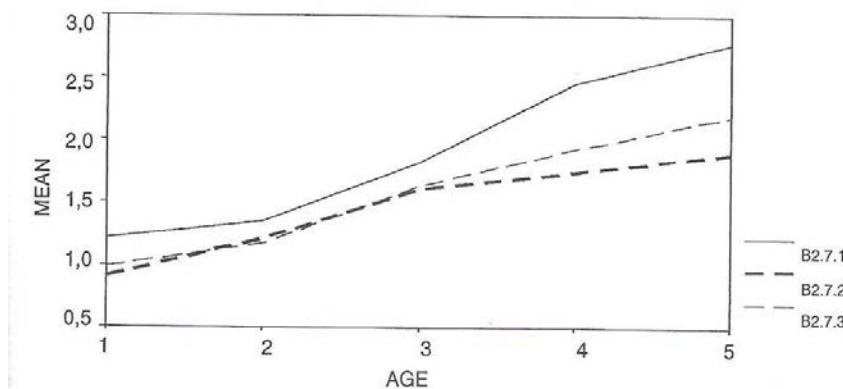
Οι υποδοκιμασίες που αφορούν στην εύρεση λέξεων είναι από τις πιο δύσκολες των κριτηρίων αξιολόγησης. Σχετίζονται με το εύρος του λεξιλογίου και απαιτούν ανάκληση του από τη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Οι ικανότητες των παιδιών του δείγματος στην εύρεση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν κρίνονται ανεπαρκείς αφού δεν ξεπέρασαν στην υποδοκιμασία με υποκοριστικό μόρφημα /aki το 14% και γραμματικό μόρφημα /oni/ το 5%. Η εύρεση υποκοριστικών είναι πιο εύκολη (Διάγραμμα 3). Αν και έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους δε συσχετίζονται με τον εντοπισμό ρίμας, συσχετίζονται όμως με τα δίστιχα.



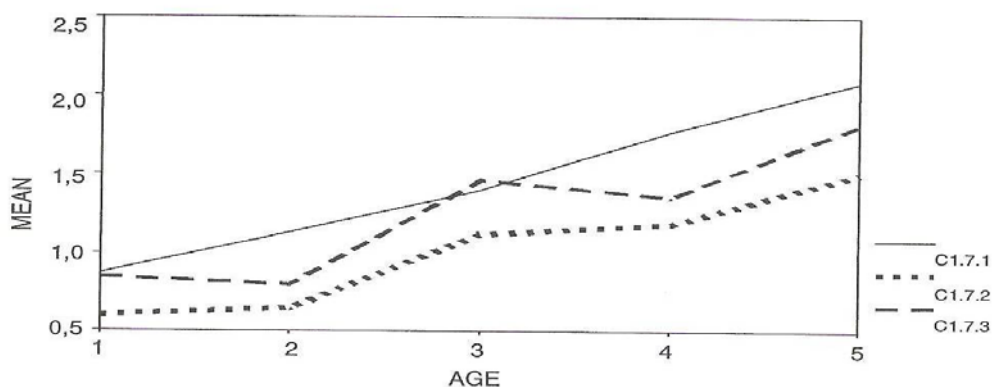
Διάγραμμα 3. Διάγραμμα μέσου όρου επίδοσης των υποδοκιμασιών εύρεσης λέξεων στο γλωσσολογικό επίπεδο της ρίμας.

Οι διαφορές που παρατηρούνται στις υποδοκιμασίες εύρεσης λέξεων στο γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής οφείλονται στο πλήθος και στη συχνότητα που έχουν οι λέξεις στο λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας με αρχικές συλλαβές από /ka, /si, /ma οι οποίες ζητήθηκαν (Διάγραμμα.4).



Διάγραμμα 4. Διάγραμμα μέσου όρου επίδοσης των υποδοκιμασιών εύρεσης λέξεων στο γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής.

Στην εύρεση λέξεων με ίδιο αρχικό φώνημα καλύτερη επίδοση ιεραρχικά εμφανίζεται στα εξακολουθητικά, μετά στα έρρινα και τέλος στα στιγμιαία. Γενικά όμως, παραμένει η δυσκολία με τη φύση της υποδοκιμασίας και στα πιο μεγάλα παιδιά του δείγματος (Διάγραμμα 5).



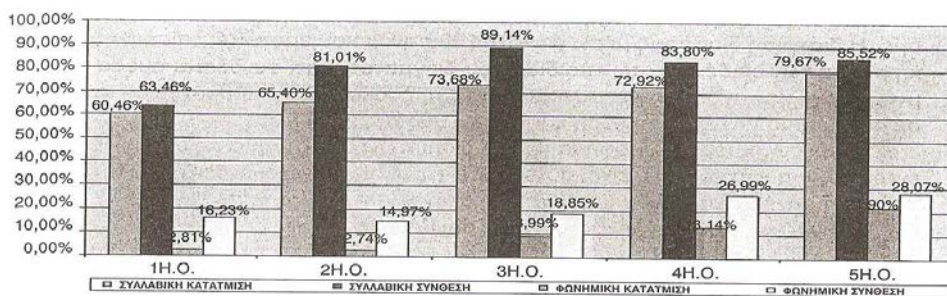
Διάγραμμα 5. Διάγραμμα μέσου όρου επίδοσης των υποδοκιμασιών εύρεσης λέξεων στο γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος.

Κριτήριο κατάτμησης και συγκερασμού

Οι υποδοκιμασίες φωνημικής κατάτμησης και συγκερασμού είναι πολύ πιο δύσκολες από αυτές της συλλαβικής κατάτμησης και συγκερασμού σύμφωνα και με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Όλες οι ηλικιακές ομάδες επιτυγχάνουν στο επίπεδο της συλλαβής αφού τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων κυμαίνονται μεταξύ 60 και 90%. Αντίθετα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες τόσο στην κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα όσο και στη σύνθεση λέξεων από φωνήματα το ποσοστό των σωστών απαντήσεων δεν υπερβαίνει το 30% (Γράφημα 1).

Όσον αφορά τις δεξιότητες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνημική κατάτμηση είναι πιο δύσκολη. Μόνο η 5η ηλικιακή ομάδα διαφοροποιείται στατιστικά από τις υπόλοιπες. Άρα οι μεταγλωσσικές δεξιότητες διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς το μέγεθος της μονάδας. Τόσο, όμως, η φωνημική κατάτμηση όσο και η φωνημική σύνθεση συγκεντρώνουν υψηλά φορτία κατά την παραγοντική ανάλυση.

Από μια περαιτέρω επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρείται ότι το μήκος της λέξης και η σύνθετη φωνοτακτική δομή (συμπλέγματα συμφώνων / κλειστές συλλαβές) είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι λέξεις στόχοι ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη και απλή συλλαβική δομή ΣΦ καθώς και όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών τόσο μειώνονται τα ποσοστά επιτυχίας.

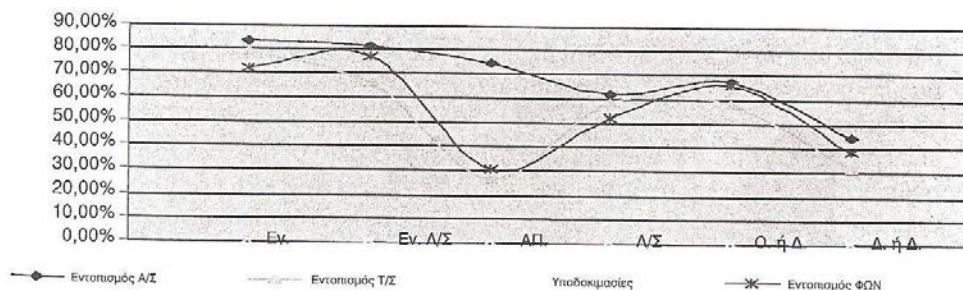


Γράφημα 1. Συγκριτικό διάγραμμα υποδοκιμασιών συγκερασμού και κατάτμισης σε συλλαβή και φώνημα.

Κριτήριο εντοπισμού

Στις υποδοκιμασίες με συλλαβική ή φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, οι οποίες αναφέρονται στο επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής αναπαράστασης τα ποσοστά επιτυχίας είναι ψηλά, πάνω από 60% σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ όπου δεν υπήρχε συλλαβική ή φωνημική ένδειξη μειώνονται αισθητά (Γράφημα 2.). κατά τη σύγκριση ζευγών όπου πρέπει να αποφασιστεί η ομοιότητα ή η διαφορά μεταξύ δυο γλωσσολογικών μονάδων τόσο στο φώνημα όσο και στη συλλαβή οι επιδόσεις των παιδιών του δείγματος κρίνονται ικανοποιητικές. Οι υποδοκιμασίες, όμως, που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις υπόλοιπες του εντοπισμού είναι αυτές της απομόνωσης και της διάκρισης διαφορετικού. Ο εντοπισμός τελικής συλλαβής συμβαδίζει αναπτυξιακά με τον εντοπισμό αρχικού φωνήματος.

Η απομόνωση τελικής συλλαβής και η απομόνωση αρχικού φωνήματος παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία γιατί απαιτούν την εκφορά της μονάδας, ικανότητα η οποία και σχετίζεται άμεσα με την ανάγνωση και τη γραφή. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι οι μεταφωνολογικές δεξιότητες θα έπρεπε να καλλιεργούνται συστηματικά στο νηπιαγωγείο με την εισαγωγή κατάλληλων δραστηριοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής.



Γράφημα 2. Συγκριτικό διάγραμμα υποδοκιμασιών εντοπισμού σε σχέση με τη θέση της γλωσσολογικής μονάδας στη λέξη, σε συλλαβή και φώνημα.

(Γιαννετοπούλου, 2003, σελ. 148-164).

4.2. Εισαγωγή

Η σκέψη πάνω στη γλώσσα αποτελεί μεταγλωσσική λειτουργία η οποία διαφοροποιείται από τη γλωσσική επιτέλεση μέσω της ομιλίας. Αν η γλωσσική ικανότητα είναι να χρησιμοποιούμε σωστά ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα τότε μεταγλωσσική ικανότητα είναι η δυνατότητα που έχουμε να αναλύουμε το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούμε. Πρόκειται για μεταγλωσσική γνώση και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάποιος σκέφτεται για τις ιδιότητες της γλώσσας (Morris, 1997). Η ικανότητα αυτή αφορά όλα τα επίπεδα της γλώσσας (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Η μεταγλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας ονομάζεται μεταφωνολογική ικανότητα ή φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική συνειδητότητα. Ορίζεται ως ικανότητα για αναγνώριση των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων με στόχο το σκόπιμο χειρισμό τους (Gombert, 1992).

Σ' ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, η αναγνώριση της γραπτής λέξης προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση, πως η λέξη επιμερίζεται σε μικρότερα φωνολογικά τεμάχια. Η μεταφωνολογική αυτή ικανότητα αναφέρεται στο εντοπισμό των φωνολογικών στοιχείων των γλωσσολογικών μονάδων και στο σκόπιμο χειρισμό τους (Gombert, 1992), δηλαδή στη φωνολογική επίγνωση που σημαίνει κατανόηση της δομής των ήχων της ομιλίας που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο (Wagner et al, 1997). Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αναπτύσσονται πριν τη σχολική ηλικία, δηλαδή πριν τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Cardoso – Martins 1991, Γιαννετοπούλου, 2003, Niemi et al. 2001, Lundberg et al. 1988, Μανωλίτσης 2000, Shneider et al. 1997) και επιτρέπουν στον αρχάριο αναγνώστη να αποκτήσει πρόσβαση στον έντυπο λόγο μαθαίνοντας αργότερα τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

Η επιστημονική έρευνα έχει επιβεβαιώσει εδώ και καιρό τη σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής (Adams 1900, Bradley & Bryant 1983, Liberman 1973, Perfetti et al 1987, Wagner & Torgesen 1987, Wagner et al 1997).

Η επίδοση σε μεταφωνολογικά έργα είναι δυνατόν να ενισχυθεί κατά τη νηπιακή ηλικία με στόχο την πρόληψη αναγνωστικών δυσκολιών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (Snowling, Goulandris & Stackhouse 1994, Torgesen 2002, Vloedgraven & Verhoeven 2007).

Τα παιδιά με φτωχή φωνολογική επίγνωση εμφανίζουν ένα ελλιπές ή ανώριμο σύστημα επεξεργασίας της ομιλίας (Stackhouse & Wells, 1997). Κατά συνέπεια παρουσιάζουν ένα ελλιπές ή αδύναμο υπόβαθρο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.

Επίσης, μαθητές με αδυναμίες στη φωνολογική επίγνωση συχνά παρουσιάζουν συνοδά προβλήματα ομιλίας και δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση, οι οποίες φαίνεται να αναδύονται από το σύστημα επεξεργασίας της ομιλίας τους. Το έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας μάλιστα επιμένει και αφού έχει κατακτηθεί η ανάγνωση και η γραφή (Κωτούλας, 2003). Η άμεση σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση προσδιορίζεται στο επίπεδο αναγνώρισης των λέξεων, γιατί βοηθά στο σχηματισμό των φωνολογικών τους αναπαραστάσεων. Η αναγνωστική κατανόηση, όμως, σχετίζεται με σύνθετες διεργασίες όπως εξαγωγή συμπεράσματος, επίγνωση της κειμενικής δομής και ελέγχου του επιπέδου κατανόησης (Oakhill & Yuill, 1996). Οι φωνολογικές δυσκολίες συντελούν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δυσκολιών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (Stothard & Hulme, 1996).

Στην ελληνική γλώσσα διαφορετικοί τύποι φωνολογικής επίγνωσης συνεισφέρουν σημαντικά και ανεξάρτητα στην εκμάθηση της γραφής (Aidins & Nunes, 2001). Επίσης, υπάρχει υψηλή συσχέτιση των μεταφωνολογικών κριτηρίων. Ακόμα και όταν η παραγοντική ανάλυση καταδεικνύει την ύπαρξη δυο ή περισσότερων παραγόντων, αυτοί διακρίνονται για την υψηλή συσχέτιση τους και τα κριτήρια που αφορούν στην ομοιοκαταληξία, διαφέρουν από τα υπόλοιπα (Μανωλίτσης, 2000).

Η Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών κατασκεύασε και στάθμισε το Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση – ΜέταΦων τεστ, ένα εργαλείο που μπορεί με ακρίβεια να ανιχνεύσει πιθανές δυσκολίες στην ανάγνωση και να καθοδηγήσει στο σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης γιατί:

A) Καταγράφει τα αναπτυξιακά στάδια της φωνολογικής επίγνωσης

B) Αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων

Γ) Διευκρινίζει ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης έχουν υψηλή προγνωστική ισχύ για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης. (Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς & Κιρπότην 2007).

Τα κριτήρια επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν με βάση:

- Το γλωσσολογικό επίπεδο (ρίμα, συλλαβή, φώνημα)
- Το αν ανήκουν στο επιγλωσσικό ή μεταγλωσσικό επίπεδο
- Τη θέση που κατέχει η μονάδα προς επεξεργασία στη λέξη
- Τα χαρακτηριστικά της μονάδας προς επεξεργασία

Τα κριτήρια αξιολόγησης που εμπεριέχονται σε κάθε κλίμακα (Ρίμα, Συλλαβή, και Φώνημα) του ΜεταΦΩΝ τεστ, ομαδοποιούνται σύμφωνα με τη συνθετότητα της δομής τους,

η οποία προσδιορίζει και το βαθμό δυσκολίας τους. Το περιεχόμενο δηλαδή, εξαρτάται από τα γλωσσικά, γνωστικά – μνημονικά προαπαιτούμενα για την διεκπεραίωση του εκάστοτε μεταφωνολογικού έργου (Adams 1990, Yopp 1988). Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης έγινε βάσει της διαφοροποιητικής πληροφορίας και της διακρίνουσας ικανότητας που φέρουν στα αντίστοιχα στατιστικά επίπεδα σημαντικότητας ανά ηλικιακή ομάδα, σύμφωνα με τις αναλύσεις των απαντήσεων που έδωσε το δείγμα στάθμισης.

Εκτός από τις τρεις γλωσσολογικές κλίμακες τα κριτήρια αξιολόγησης του ΜεταΦΩΝ τεστ, ομαδοποιούνται επίσης, με γνώμονα τη θέση που κατέχει το φωνολογικό τεμάχιο στη λέξη. Από την προπilotική έρευνα, αποκλείστηκαν κριτήρια αξιολόγησης όπου η θέση του φωνολογικού τεμαχίου ήταν ‘μέσα στη λέξη’ γιατί ο βαθμός δυσκολίας τους ήταν μεγάλος, για τις ηλικίες του δείγματος στάθμισης, με αποτέλεσμα κριτήρια με συλλαβή ή φώνημα μέσα στη λέξη να μην έχουν διακρίνουσα ισχύ. Επίσης, για τους ίδιους λόγους, αποκλείστηκαν, από το τεστ, κριτήρια αξιολόγησης με τελικό φώνημα. Επιπλέον, στην ελληνική γλώσσα το φώνημα στο τέλος της λέξης άπτεται της μορφολογίας, είναι δηλαδή φορέας γραμματικής σημασίας. Έτσι, σε σχέση με τη θέση που κατέχει το φωνολογικό τεμάχιο στη λέξη υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης για τη ρίμα (Ρ), για την αρχική συλλαβή (ΑΣ), για την τελική συλλαβή (ΤΣ) και το αρχικό φώνημα (ΑΦ).

Υπάρχει, επίσης, μια ποιοτική διαφορά ανάμεσα σε ικανότητες επίγνωσης στις οποίες παρατηρείται μια αυθόρμητη μεταγλωσσική συμπεριφορά και σε ικανότητες που βασίζονται σε συστηματικές αναπαραστάσεις γλωσσολογικής γνώσης που εφαρμόζονται σκόπιμα (Gombert, 1992). Για τη διαφοροποίηση του βαθμού συνειδητότητας του ατόμου ως προς τη φύση ενός μεταγλωσσικού έργου χρησιμοποιείται ο όρος «επιγλωσσική» όταν πρόκειται για σαφή, έκδηλη και σταθερή γνώση της μεταγλωσσικής δραστηριότητας (Gombert, 1992). Η ποιοτική αυτή διαφοροποίηση οδηγεί σε δυο επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης: το επιγλωσσικό επίπεδο που αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία όμως είναι ακόμα ασαφής, και στο μεταγλωσσικό που αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία όμως είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση τα κριτήρια αξιολόγησης του ΜέταΦΩΝ τεστ είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε κριτήρια αξιολόγησης επιγλωσσικού και μεταγλωσσικού επιπέδου.

Στο **επιγλωσσικό επίπεδο** εντάσσονται κριτήρια εντοπισμού φωνολογικών τεμαχίων. Πρόκειται για έργα επισήμανσης στα οποία το παιδί καλείται να αναγνωρίσει ένα συγκεκριμένο φωνολογικό τεμάχιο που είτε εμπεριέχεται σε μια λέξη είτε το εντοπίζει

συγκρίνοντας λέξεις μεταξύ τους. Όσα από τα κριτήρια του τεστ απαιτούν κάποιο είδος επισήμανσης συνοδεύονται από εικόνες για να διευκολυνθεί η μνήμη εργασίας. Τα κριτήρια εντοπισμού έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και επιμερίζονται σε υποομάδες όπως περιγράφονται παρακάτω. (Τα αρχικά σε παρένθεση υποδεικνύουν σε ποιες θέσεις της λέξης βρίσκεται το φωνολογικό τεμάχιο για το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης.)

Κριτήριο εντοπισμού με ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Yopp, 1988). Το παιδί καλείται να εντοπίσει τη λέξη που αρχίζει από ή τελειώνει στη συλλαβή ή στο αρχικό φώνημα που λέει ο εξεταστής. Παράδειγμα: « μουστάκι: λάμπα, τακούνι, μπότα. Ποια λέξη αρχίζει από μου-;»

Κριτήριο εντοπισμού με ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου και λέξη στόχο (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Dominguez, 1996). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις λέξεις έχει την ίδια αρχική ή τελική συλλαβή ή αρχικό φώνημα με τη λέξη στόχο. Παράδειγμα: « καρέκλα: καλύβα, τραπέζι, ζακέτα». (δείχνοντας τη καρέκλα). « αυτή η λέξη αρχίζει από κα-. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από -κα;»

Κριτήριο εντοπισμού χωρίς ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου με λέξη στόχο (Ρ, ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Stanovich et al, 1984). Το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις έχει την ίδια ρίμα (ομοιοκαταληκτεί) ή την ίδια αρχική ή την ίδια τελική συλλαβή ή το ίδιο αρχικό φώνημα με τη λέξη – στόχο χωρίς να το επισημαίνει ο εξεταστής. Παράδειγμα: « Εδώ είναι μια σκάλα. Θα πω τρεις λέξεις. βρες ποια λέξη ακούγεται το ίδιο στο τέλος με τη σκάλα. Άκου: σκάλα (παύση) πόρτα, ζώνη, μπάλα.»

Κριτήριο απομόνωσης φωνολογικού τεμαχίου (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Lewkowicz 1980, Lundeberg et al 1980). Το παιδί καλείται να απομονώσει την αρχική ή τελική συλλαβή ή το αρχικό φώνημα των λέξεων. Παράδειγμα: « θ...ησαυρός. Από ποια φωνούλα αρχίζει;»

Κριτήριο απόφασης μέσω σύγκρισης ζευγών (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Lundberg et al 1980, Stanovich et al 1984). Το παιδί καλείται να αποφασίσει για την ομοιότητα ή τη διαφορά δυο λέξεων σε επίπεδο αρχικής ή τελικής συλλαβής ή αρχικού φωνήματος. Παράδειγμα: «θα πω δυο λέξεις και θα βρεις αν τελειώνουν στο ίδιο κομματάκι ή όχι. Άκουσε προσεχτικά: ρίζα – μπλούζα. Πες τα κι εσύ. Τελειώνουν στο ίδιο κομματάκι;»

Κριτήριο διάκρισης διαφορετικού (ΑΣ, ΤΣ, ΑΦ) (Lazo et al 1997, Stanovich et al 1984). Σε μια σειρά τεσσάρων λέξεων, το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες τρεις, δηλαδή αυτή που δεν αρχίζει ή δεν τελειώνει σε ίδια συλλαβή ή δεν αρχίζει από το ίδιο φώνημα όπως οι υπόλοιπες. Παράδειγμα: «σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι,

καλάμι. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρεούλα, αρχίζουν από την ίδια φωνούλα εκτός από μία. Βρες, ποια δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα;»

Κριτήρια εύρεσης λέξεων

- ❖ **Σε δίστιχα (P)** (Bradley, 1980). Το παιδί καλείται να βρει τη λέξη που συμπληρώνει ένα δίστιχο. Παράδειγμα: « Να ο Νίκος στο ποτάμι
που ψαρεύει με»
- ❖ **Με ανάκληση λεξιλογίου (P, ΑΣ, ΑΦ)** (Dominguez 1996, Stanovich et al 1984). Παρουσιάζεται μια λέξη – στόχος και επισημαίνεται το φωνολογικό τεμάχιο προφορικά. Το παιδί καλείται να παράγει λέξεις με συγκεκριμένο φωνολογικό κριτήριο, δηλαδή: να βρει λέξεις (ή να δημιουργήσει ψευδολέξεις) που τελειώνουν στην ίδια ρίμα (ομοιοκαταληκτούν) π.χ. σε / 'eli/ όπως κουνέλι, βαρέλι κ.λ.π., που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα π.χ. από /t/ όπως τηγάνι, Τάσος, τρένο, κ λ.π.

Στο **μεταγλωσσικό επίπεδο** εντάσσονται κριτήρια αξιολόγησης που απαιτούν σύνθετη γνωστική λειτουργία και πολύπλοκη επεξεργασία για να διεκπεραιωθεί το μεταφωνολογικό έργο. Προϋποθέτουν επίσης συγκράτηση των φωνολογικών τεμαχίων στη μνήμη (Adams 1990, Yopp 1988) προκειμένου να γίνει η επεξεργασία που ζητείται. Για τη διευκόλυνση του μνημονικού φορτίου οι συλλαβές ή τα φωνήματα οπτικοποιούνται με μετακινούμενα καρτελάκια.

Κριτήριο συγκερασμού (Lewkowicz 1980, Lundberg et al 1980)

Το παιδί καλείται να συνθέσει τη λέξη αφού πρώτα ακούσει μεμονωμένα την αλληλουχία των συλλαβών ή των φωνημάτων της λέξης. Παράδειγμα: κα – πε – λο/ καπέλο, ε- χ- ω / έχω.

Κριτήριο κατάτμησης (Lundberg et al 1980, Stanovich 1984, Yopp 1988).

Το παιδί καλείται να αναλύσει τη λέξη χωρίζοντας τη σε συλλαβές ή φωνήματα αφού πρώτα την ακούσει από τον εξεταστή. Παράδειγμα: μήλο/ μη – λο, μπάλα/
μπ – ά – λ – α.

Κριτήρια χειρισμού φωνολογικών τεμαχίων

- ❖ **Προσθήκη (ΑΣ, ΑΦ)** (Dominguez, 1996). Το παιδί καλείται να προσθέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα, το οποίο δίνεται από τον εξεταστή, ώστε να δημιουργήσει μια καινούργια λέξη. Παράδειγμα: φέτα / κουφέτα, ένα / πένα.

- ❖ **Απαλοιφή (ΑΣ, ΑΦ)** (Lundberg et al 1980, Stanovich et al 1984). Το παιδί καλείται να αφαιρέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα, το οποίο δίνεται από τον εξεταστή, ώστε να δημιουργήσει μια καινούργια λέξη. Παράδειγμα: καμήλα / μήλα, βίδα / είδα.
- ❖ **Αντικατάσταση (ΑΣ)**. (Lewkowicz 1980, Stanovich et al 1984). Το παιδί καλείται να αντικαταστήσει μια συλλαβή με κάποια άλλη, η οποία δίνεται από τον εξεταστή, ώστε να δημιουργήσει μια καινούργια λέξη. Παράδειγμα: μοκέτα / ρακέτα.

Από τα τρία κριτήρια χειρισμού που περιλαμβάνονται στο τεστ προκύπτουν πραγματικές λέξεις.

Στόχος του τεστ είναι να αξιολογηθεί αμιγώς η φωνολογική επίγνωση αποφεύγοντας, κατά το δυνατόν, τη διαμεσολάβηση άλλων σύμφυτων παραγόντων, κυρίως μνημονικών και σημασιολογικών. Πριν ξεκινήσει η κάθε κλίμακα τα παιδιά ευαισθητοποιούνται στο φωνολογικό τεμάχιο που θα ακολουθήσει. Για την ευαισθητοποίηση στο ρίμα τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τις ομοιοκαταληξίες σε ένα τραγούδι (Bradley, 1980). Για την ευαισθητοποίηση στη συλλαβή και το φώνημα δημιουργήθηκαν καρτέλες που περιλαμβάνουν δραστηριότητες επισήμανσης και αναγνώρισης.

4.3. Δομή και Χρησιμότητα του ΜέταΦΩΝ τεστ.

Το τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση κατασκευάστηκε με σκοπό τη δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης μεταφωνολογικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Αξιολογεί μια, μονόσημη παραγοντικά αλλά πολυεπίπεδη γλωσσολογικά, ικανότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που ενσωματώνει μια επίσης σταθμισμένη ανιχνευτική δοκιμασία. Προορίζεται να χρησιμοποιείται σε επίπεδο πρόληψης, προκειμένου να αξιολογηθούν παιδιά που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε έργα γραπτού στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης, εξ αιτίας συγκαλυμμένων ή έκδηλων γλωσσικών διαταραχών, ανωριμότητας ή καθυστέρησης, με στόχο την πρόωπη παρέμβαση και έγκαιρη κλινική αντιμετώπιση.

Αποτελείται από δύο μέρη:

Το αναπτυξιακό ΜέταΦων τεστ (ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 3;10 - 6;6 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα.

Το ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ (ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ) για τις ηλικίες 5;0 - 7;0 ετών, με χαρακτήρα πρώιμου εντοπισμού Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση.

Για τα δυο μέρη του τεστ έχουν ακολουθηθεί ξεχωριστές διαδικασίες στάθμισης και παρέχεται η δυνατότητα επιλογής της ανάλογης κατά περίπτωση χρήσης από τον εξεταστή. Όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη διάγνωση αλλά και το σημείο εκκίνησης της ενδεχόμενης παρέμβασης, σύμφωνα με το αναπτυξιακό προφίλ ενός παιδιού, παρέχονται στη μορφή της πλήρους χορήγησης, η οποία περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης. Η ανίχνευση Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση πραγματοποιείται με τη χορήγηση της βραχείας μορφής του τεστ με 15 κριτήρια αξιολόγησης.

4.3.1. Αναλυτική Παρουσίαση Του Αναπτυξιακού ΜεταΦΩΝ τεστ (Πλήρης Χορήγηση)

Δομή του αναπτυξιακού ΜεταΦΩΝ τεστ

Αποτελείται από 37 κριτήρια αξιολόγησης που εκτιμούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία από 3 ετών και 10 μηνών έως την ηλικία των 6 ετών και 6 μηνών.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που συγκροτούν τις τρεις κλίμακες του τεστ αναλογούν στα τρία φωνολογικά επίπεδα, τα οποία είναι:

PIMA (επίγνωση ρίμας)

ΣΥΛΛΑΒΗ (συλλαβική επίγνωση) και

ΦΩΝΗΜΑ (φωνημική επίγνωση)

Τα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρονται παρακάτω με τη σειρά χορήγησης τους (με κεφαλαία οι συντομογραφίες τους)

ΚΛΙΜΑΚΑ: PIMA

P – ΕΛΔ	Εύρεση λέξεων σε δίστιχα
P – ΕΧΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο
P – ΕΛ/ 'aci/	Εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε / 'aci/
P – ΕΛ/ 'oni/	Εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε / oni/

Κλίμακα: ΣΥΛΛΑΒΗ

Σ-Σ	Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις
Σ-Κ	Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές
ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ / ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
ΑΣ-ΕΣΕ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη
ΑΣ-ΕΣΕΛΣ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΣ-Α	Απομόνωση
ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΣ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΑΣ-ΔΔ	Διάκριση διαφορετικού
ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
ΑΣ-ΕΛ/ka/	Εύρεση λέξεων από /ka/
ΑΣ-ΕΛ/si/	Εύρεση λέξεων από /si/
ΑΣ-ΕΛ/ma/	Εύρεση λέξεων από /ma/
ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ / ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
ΤΣ-ΕΣΕ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη
ΤΣ-ΕΣΕΛΣ	Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
ΤΣ-Α	Απομόνωση
ΤΣ-ΕΧΣΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο
ΤΣ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΤΣ-ΔΔ	Διάκριση διαφορετικού
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	
ΑΣ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΣ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή
ΑΣ-Χ-ΑΝΤ	Αντικατάσταση

Κλίμακα: ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ / ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
ΑΦ-ΕΦΕ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη
ΑΦ-ΕΦΕΛΣ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΦ-Α	Απομόνωση
ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΦ-ΣΖ	Σύγκριση ζευγών
ΑΦ-ΔΔ	Διάκριση διαφορετικού
ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
ΑΦ-ΕΛ/f/	Εύρεση λέξεων από εξακολουθητικό φώνημα /f/
ΑΦ-ΕΛ/t/	Εύρεση λέξεων από στιγμιαίο φώνημα /t/
ΑΦ-ΕΛ/l/	Εύρεση λέξεων από υγρό φώνημα /l/
Φ-Σ	Συγκερασμός φωνημάτων σε λέξεις
Φ-Κ	Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	
ΑΦ-Χ-ΠΡ	Προσθήκη
ΑΦ-Χ-ΑΠ	Απαλοιφή

Τα τρία φωνολογικά επίπεδα περιέχουν κριτήρια αξιολόγησης τόσο επιγλωσσικού επιπέδου (άδηλη γνώση) όσο και μεταγλωσσικού επιπέδου (έκδηλη γνώση). Στα κριτήρια επιγλωσσικού επιπέδου τις λεκτικές οδηγίες του εξεταστή, συνοδεύουν εικόνες που βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης. Στα κριτήρια μεταγλωσσικού επιπέδου τις λεκτικές οδηγίες που δίνονται από τον εξεταστή, συνοδεύουν καρτελάκια που βρίσκονται σε κουτί.

Τα αποτελέσματα της εξέτασης, με τη πλήρη χορήγηση του τεστ, επιδέχονται τέσσερις διαφορετικές επεξεργασίες:

- Διαγνωστική κατηγοριοποίηση της επίδοσης στις Κλίμακες: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα.
- Διαγνωστική κατηγοριοποίηση του Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης.
- Εξαγωγή Αναπτυξιακών Ηλικιών για Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα.
- Εξαγωγή ενδο – ατομικής επίδοσης στο Αναπτυξιακό προφίλ Φωνολογικής Επίγνωσης.

Εφαρμογές και αξιοποίηση του αναπτυξιακού ΜεταΦΩΝ τεστ

Η πλήρης χορήγηση του τεστ απευθύνεται σε ειδικότητες που ασχολούνται επαγγελματικά με την πρόληψη, πρόωπη παρέμβαση και θεραπευτική αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών όπως λογοπεδικοί, ειδικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι. Σε κάθε περίπτωση, η πλήρης χορήγηση είναι μια διεξοδική διαγνωστική διαδικασία που αφορά κυρίως επαγγελματίες ψυχικής υγείας αλλά και εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Χαμηλή επίδοση στο τεστ αναμένεται να έχουν τα παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση ειδικών δυσκολιών στη γραφή και στην ανάγνωση. Συχνά παιδιά με διάγνωση «Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία» αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο που μεταφέρονται και εκδηλώνονται στο γραπτό λόγο. Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται το τεστ είναι όλα εκείνα τα παιδιά, τα οποία ανεξαρτήτως διάγνωσης, εμφανίζουν δυσκολίες στο σύστημα επεξεργασίας λεκτικών πληροφοριών, ακουστικής διάκρισης ήχων ομιλίας. Ελλείμματα στη φωνολογική μνήμη και διαταραχές στην επεξεργασία φωνητικού προγραμματισμού σε επίπεδο αναπαραστάσεων και δυσκολίες άρθρωσης. Τα παιδιά αυτά αποτελούν μια μεγάλη ομάδα μαθητών, στην τυπική εκπαίδευση, της οποίας οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γλωσσικής αιτιοπαθογένειας. Τέτοιες διαγνωστικές κατηγορίες στον παιδικό πληθυσμό είναι η ειδική γλωσσική διαταραχή ή δυσφασία ή ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου (ICD – 10), η φωνολογική διαταραχή, η καθυστέρηση του λόγου, η λεκτική

δυσπραξία, η ακουστική αγνωσία και η βαρηκοΐα. Συχνά τη διάγνωση της δυσλεξίας ή της μαθησιακής δυσκολίας υπογραμμίζει μια φωνολογική ή ειδική γλωσσική διαταραχή.

Οι ενέργειες πρόληψης και οι δυνατότητες παρέμβασης κατά τη προσχολική ηλικία διευκολύνονται στο έπακρο με το αναπτυξιακό ΜεταΦΩΝ τεστ. Και αυτό γιατί οι δυνατότητες επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, ανταποκρίνονται τόσο στις διατομικές όσο και στις ενδοατομικές απαιτήσεις αξιολόγησης.

Περιορισμοί του Αναπτυξιακού ΜεταΦΩΝ τεστ (ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ)

Η εκτός χρονολογικών ηλικιών χορήγηση του τεστ για διαγνωστικούς σκοπούς δεν ενδείκνυται. Συμβουλευτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έννοια της αναπτυξιακής ηλικίας για ένα και μόνο έτος πάνω από το διάστημα δεδομένων του δείγματος στάθμισης. Δηλαδή να χορηγηθεί η πλήρης μορφή του τεστ σε παιδιά μεγαλύτερα των 6;6 ετών, να βαθμολογηθούν και να εκτιμηθεί μόνο η αναπτυξιακή τους ηλικία. Η αναπτυξιακή ηλικία που θα προκύψει δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαγνωστικά. Η μόνη επιτρεπτή χρήση του για τις ηλικίες εκτός διαστημάτων του δείγματος στάθμισης είναι συμβουλευτική για τον κλινικό που καλείται να θέσει στόχους θεραπευτικού προγράμματος αντιμετώπισης. Αφορά αποκλειστικά κλινική διευκόλυνση και τα αποτελέσματα της εξέτασης δε δημοσιοποιούνται, δε ανακοινώνονται και δεν οδηγούν σε κρίσεις, εκτιμήσεις ούτε συμπεράσματα για το μέγεθος της απόκλισης ή ανεπάρκειας που εμφανίζει το περιστατικό μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας από αυτήν που έδωσε τα δεδομένα της στάθμισης. Για παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας των 3;10 ετών δεν επιτρέπεται η χορήγηση ούτε για γενική, ενδεικτική πληροφόρηση του κλινικού.

4.3.2. Αναλυτική Παρουσίαση Του Ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ (Βραχεία Χορήγηση)

Δομή του ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ

Αποτελείται από 15 κριτήρια αξιολόγησης που έχουν επιλεγεί, ώστε να καλύπτουν, μερικώς αλλά επαρκώς, τα τρία γλωσσολογικά επίπεδα Ρίμας, Συλλαβής και Φωνήματος, στα οποία είναι δομημένες οι Κλίμακες του τεστ.

Τα 15 κριτήρια αξιολόγησης της ανιχνευτικής εκδοχής (screening) αναφέρονται παρακάτω με τη σειρά χορήγησης τους (με κεφαλαία οι συντομογραφίες τους):

ΚΛΙΜΑΚΑ:ΡΙΜΑ

P – ΕΧΕ Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΣΥΛΛΑΒΗ

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ – ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ – ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ – ΕΣΕΛΣ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΣ – ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΣ – ΔΔ Διάκριση διαφορετικού

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

ΑΣ – Χ – ΠΡ Προσθήκη

ΑΣ – Χ – ΑΠ Απαλοιφή

ΑΣ – Χ - ΑΝΤ Αντικατάσταση

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ

ΑΦ – ΕΦΕ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη

ΑΦ – ΕΦΕΛΣ Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΦ – Α Απομόνωση

ΑΦ – ΕΧΦΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο

ΑΦ – ΔΔ Διάκριση διαφορετικού

Φ – Κ Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ - Χ – ΠΡ Προσθήκη

ΑΦ – Χ – ΑΠ Απαλοιφή

Εφαρμογές και αξιοποίηση του ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ

Ο ανιχνευτικός χαρακτήρας της σταθμισμένης βραχείας χορήγησης του τεστ το καθιστά ένα εργαλείο πρόληψης, έγκυρο και αξιόπιστο για να εντοπίσει παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σε δυο βαθμίδες:

1. Στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου χορηγείται σε παιδιά ηλικίας από 5 ετών έως 6 ετών και 6 μηνών. Στη βαθμίδα αυτή έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η φωνολογική ανάπτυξη και βαθμιαία προχωρά με ταχύ ρυθμό η μεταφωνολογική ανάπτυξη, η οποία και συγκροτεί το κύριο σώμα προϋποθέσεων για την ομαλή πρόσβαση στο μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Άρα ένα ανιχνευτικό (screening) τεστ Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση, θεωρείται το πλέον κατάλληλο και ευαίσθητο εργαλείο στα χέρια του ειδικού για να εντοπίσει παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν πιθανότητες να παρουσιάσουν ειδικές διαταραχές στο γραπτό λόγο.

Το όφελος της πρώιμης ανίχνευσης σ' αυτή τη βαθμίδα είναι διπλό. Η κατάλληλη διαχείριση του περιστατικού, μέσα από την προβλεπόμενη διαδικασία παραπομπής, θα δρομολογήσει το θεραπευτικό πρόγραμμα στην κατεύθυνση αναδόμησης του φωνολογικού συστήματος του παιδιού και θα ενισχύσει τη μεταφωνολογική του ανάπτυξη.

2. Στη βαθμίδα του δημοτικού το τεστ χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν στην Α' τάξη και βρίσκονται μεταξύ 6;0 και 7;0 ετών. Κατά τη φοίτηση τους στην Α' δημοτικού τα παιδιά διδάσκονται συστηματικά τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση μέσω της ανάλυσης και σύνθεσης των λέξεων για να γράψουν και να διαβάσουν σε ένα αλφαβητικό σύστημα. Η αξιολόγηση του ρυθμού μεταφωνολογικής ανάπτυξης στην πρώτη τάξη βρίσκεται στον πυρήνα της διαδικασίας αποκωδικοποίησης και συνιστά το προσφορότερο μέσο για την αποφυγή εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών γλωσσικής βάσης.

Το όφελος του έγκαιρου εντοπισμού σ' αυτή την περίπτωση συνίσταται στην αποφυγή εδραίωσης ειδικής αναγνωστικής διαταραχής και των συνοδών δευτερογενών συμπτωμάτων των μαθησιακών διαταραχών. Η προκριματική αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης στην Α' δημοτικού είναι καθοριστική. Ανεπάρκεια σ' ένα από τα πιο σημαντικά προαπαιτούμενα της αναγνωστικής ικανότητας σημαίνει αδυναμίες στην ανάγνωση και κατά συνέπεια δυσκολίες πρόσβασης στην πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων της σχολικής μάθησης, μιας και κυρίαρχο όχημα προσέγγισης της μαθησιακής δυσκολίας στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι η γλώσσα.

Περιορισμοί του Ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ

Ο εξεταστής με την επεξεργασία των αποτελεσμάτων από τη χορήγηση του Ανιχνευτικού, δεν μπορεί να αποφανθεί με ένα διχοτομικό ΝΑΙ / ΟΧΙ για την απόφαση φοίτησης ή μη του παιδιού στην Α' δημοτικού. Το Ανιχνευτικό ΜεταΦΩΝ τεστ απλά εντοπίζει πιθανές δυσκολίες και προτείνει περαιτέρω αξιολόγηση. Η απόφαση για το μέλλον

ενός παιδιού απαιτεί εφαρμογή των κανόνων δεοντολογίας αλλά και διεπιστημονική αξιολόγηση, γιατί η φωνολογική επίγνωση είναι μόνο ένας από τους παράγοντες σχολικής ετοιμότητας, αξιολογεί μόνο την αναγνωστική ετοιμότητα. Απαγορεύεται, λοιπόν, οποιαδήποτε άλλο συμπέρασμα πλην της πιθανής δυσκολίας. Επίσης δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση, η παραβίαση των ορίων ηλικίας χορήγησης, κάτω των 5;0 και άνω των 7;0 ετών.

4.3.3 Εξεταστικό υλικό του ΜεταΦΩΝ τεστ

Όλο το υλικό που απαιτείται για την χορήγηση και τη βαθμολόγηση του ΜεταΦΩΝ τεστ αποτελείται από:

- ❖ Τον οδηγό του εξεταστή
- ❖ Το βιβλίο του εξεταστή
- ❖ Το φυλλάδιο απαντήσεων
- ❖ Καρτελάκια από χρωματιστά χαρτόνι μέσα σε κουτί
- ❖ Το υλικό αυτό φυλάσσεται και μεταφέρεται μέσα σε ένα ειδικό βαλιτσάκι
- ❖ Ένα χρονόμετρο ή ένα ρολόι με δείκτη δευτερολέπτων το οποίο θα πρέπει να το προμηθευτεί ο ίδιος ο εξεταστής.

4.4. Γενικές Οδηγίες χορήγησης

Χρονολογικές ηλικίες εφαρμογής του τεστ

Το τεστ έχει κατασκευαστεί για να χορηγείται ως:

Αναπτυξιακό ΜεταΦΩΝ τεστ: σε παιδιά ηλικίας 3;10 - 6;6 στην πλήρη του μορφή.

Ανιχνευτικό ΜεταΦΩΝ τεστ: σε παιδιά ηλικίας 5;0 - 7;0 στη βραχεία του μορφή.

Περιβάλλον εξέτασης

Το τεστ είναι απαραίτητο να διεξάγεται σε ήσυχο χώρο, όσο δυνατόν απομονωμένο από εξωτερικά ερεθίσματα και με επαρκή φωτισμό. Κατά την αξιολόγηση δεν παρευρίσκονται στην αίθουσα άλλα άτομα πλην του εξεταστή και του παιδιού εκτός εάν ο εξεταστής κρίνει απολύτως αναγκαία την παρουσία συνοδού για την καλή λειτουργία της εξέτασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος του συνοδού για την καλή λειτουργία της εξέτασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος του συνοδού χρειάζεται να έχει προηγουμένως

προσδιοριστεί και οριοθετηθεί από τον εξεταστή ώστε η παρουσία του συνοδού να μην επηρεάσει το παιδί.

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή χορήγηση του τεστ, διαδραματίζει η τοποθέτηση τόσο των προσώπων (εξεταστή – παιδιού) στο χώρο όσο και του προς εξέταση υλικού. Ο εξεταστής φροντίζει ώστε το παιδί να κάθεται απέναντι του και στο οπτικό του πεδίο να μην υπάρχουν αλλά ερεθίσματα πλην του βιβλίου εξέτασης και του εξεταστή. Η θέση αυτή επιτρέπει στον εξεταστή να παρατηρεί με άνεση τις αντιδράσεις του παιδιού, ενώ παράλληλα έχει καλύτερη οπτική επαφή με τις αναλυτικές οδηγίες χορήγησης που αναγράφονται στην σελίδα που είναι μπροστά του.

Εδραίωση σχέσης εξεταστή με το παιδί

Η σχέση με τον εξεταστή έχει ιδιαίτερη σημασία. Σε περίπτωση που αυτή η σχέση δεν επιτυγχάνεται, η αξιολόγηση θα χρειαστεί να διακοπεί αλλιώς από την έλλειψη συνεργασίας του παιδιού διακυβεύεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν εξεταστής και εξεταζόμενος βρίσκονται σε μια ήρεμη ψυχική διάθεση.

Αφιερώνεται χρόνος για να εξοικειωθεί το παιδί με τον εξεταστή. Ο εξεταστής προσεγγίζει το παιδί με θετικό τρόπο, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για να το γνωρίσει και προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα άνετο κλίμα ασφάλειας. Ένας τρόπος που ενισχύει την καλύτερη γνωριμία με το παιδί είναι ένας αρχικός διάλογος γύρω από τα ενδιαφέροντα του και τα αγαπημένα του παιχνίδια.

Στη συνέχεια ο εξεταστής επιδιώκει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης χωρίς αδέξιες διακοπές ή στιγμές αμηχανίας και σύγχυσης εστιάζοντας την προσοχή του στο παιδί. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η καλή γνώση του τεστ που θα του επιτρέψουν να αλληλεπιδρά με το παιδί χωρίς να διακόπτεται η ροή της εξέτασης.

Χορήγηση

Κατά τη χορήγηση, επιβάλλεται να καταγράφονται οι λανθασμένες απαντήσεις του παιδιού στο χώρο που διατίθεται στο φυλλάδιο απαντήσεων ταυτόχρονα με τη διενέργεια της εξέτασης. Η μαγνητοφώνηση δεν είναι ένα ασφαλές μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών και δεν ενδείκνυται. Και αυτό γιατί σε πολλά κριτήρια αξιολόγησης το παιδί δεν είναι απαραίτητο να δώσει λεκτική απάντηση αλλά έχει την επιλογή να δείξει την κατάλληλη εικόνα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μαγνητοφώνηση δεν θα βοηθήσει τον εξεταστή στη βαθμολόγηση. Η άμεση καταγραφή της λανθασμένης απάντησης του παιδιού είναι

απαραίτητη. Κατά την καταγραφή των απαντήσεων, ο εξεταστής μπορεί, αν θέλει να χρησιμοποιήσει συντομογραφίες όπως: Δ.Ξ.= Δεν ξέρω, Δ.Θ = Δεν θυμάμαι, Δ.Α. = Δεν απάντησε.

Σειρά χορήγησης

Στο βιβλίο εξέτασης τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσιάζονται με μια συγκεκριμένη διαδοχή. Απαράβατο κανόνα για τη χορήγηση του ΜέταΦΩΝ τεστ, αποτελεί η τήρηση αυτής της ακολουθίας. Τόσο για την πλήρη όσο και τη βραχεία μορφή του τεστ δεν υφίσταται κριτήριο για τη διακοπή της χορήγησης, γεγονός που επιβάλλει την ολοκλήρωση του τεστ. Ο λόγος έγκειται στο ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι μεν ιεραρχημένα με σειρά δυσκολίας εσωτερικά για κάθε κλίμακα, η φύση όμως των γλωσσολογικών επιπέδων, δεν επιτρέπει αφενός την ανάμιξή τους, αφετέρου ο εσωτερικός βαθμός δυσκολίας ποικίλλει ανάλογα με τη θέση του φωνολογικού τεμαχίου προς αξιολόγηση.

Αν βέβαια, το παιδί αποτυγχάνει επανειλημμένα σε μια ομάδα κριτηρίων αξιολόγησης, π.χ. χειρισμός αρχικής συλλαβής, αργεί να απαντήσει ή παρατηρούμε ότι καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια και αρχίζει να αισθάνεται αμήχανα, συντομεύουμε τη διαδικασία στο συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης. Στόχος μας είναι να το ενθαρρύνουμε και να μην προκληθεί απροθυμία για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης.

Διάρκεια χορήγησης

Ο αριθμός των συνεδρίων εξαρτάται από την ηλικία, την προσοχή και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού. για να ολοκληρωθεί η πλήρης χορήγηση είναι αναγκαίες τουλάχιστον 2 συνεδρίες, συνολικής διάρκειας 1 με 1½ ώρα περίπου. Συνήθως το τεστ δίνεται σε 3 έως 5 εικοσάλεπτες συνεδρίες. Για να πραγματοποιηθεί η βραχεία χορήγηση χρειάζονται 25΄ έως 35΄ και ολοκληρώνεται σε μια συνεδρία.

Διαλείμματα / Διακοπές

- ο εξεταστής προσέχει τυχόν σημεία κόυρασης του παιδιού (γύρω στο εικοσάλεπτο, για να διακόψει τη συνεδρία. Καλό όμως θα είναι να ολοκληρώνεται μια κλίμακα ή ένα υποσύνολο κλίμακας πριν τη διακοπή. Αν για οποιοδήποτε λόγο διακοπεί ένα κριτήριο αξιολόγησης, αυτό επαναλαμβάνεται από την αρχή (από το παράδειγμα) στην επόμενη συνάντηση.

- Καλό είναι τα κριτήρια αξιολόγησης της τελικής και της αρχικής συλλαβής να πραγματοποιούνται σε διαφορετικές συνεδρίες. Επίσης η κλίμακα του φωνήματος πρέπει να δίνεται σε ξεχωριστή συνεδρία.

Καρτέλες ευαισθητοποίησης - Παραδείγματα

Στην αρχή κάθε κλίμακας υπάρχουν «καρτέλες ευαισθητοποίησης». Ο σκοπός που επιτελούν οι καρτέλες ευαισθητοποίησης είναι να οδηγήσουν σταδιακά το παιδί στην εξοικείωση με το φωνολογικό τεμάχιο που αξιολογούν τα κριτήρια που έπονται. Με τις καρτέλες ευαισθητοποίησης, επίσης, επιδιώκεται η εξοικείωση του παιδιού με τις δραστηριότητες που αξιολογούνται στο τεστ και που του είναι άγνωστες. Τον ίδιο στόχο επιτελούν και τα παραδείγματα. Κατά τη χορήγηση τους, ο εξεταστής εξηγεί, ενθαρρύνει το παιδί, του δίνει χρόνο και τα βοηθάει να κατανοήσει τη συστηματική σειρά των ενεργειών που θα καταλήξουν στο ζητούμενο αποτέλεσμα. Ακόμη, και στην περίπτωση που το παιδί έχει δώσει σωστή απάντηση, ο εξεταστής επιβεβαιώνει και επεξηγεί την απάντηση για να βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει τη διαδικασία και δεν έχει απαντήσει το παιδί τυχαία. Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης όπως και τα παραδείγματα που προηγούνται των κριτηρίων αξιολόγησης, εισάγουν το παιδί στην ενότητα που ακολουθεί και ως εκ τούτου δεν βαθμολογούνται. Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο με γκρι φόντο τόσο στο βιβλίο εξέτασης όσο και στο φυλλάδιο απαντήσεων για να διακρίνονται με ευχέρεια από τον εξεταστή.

Κριτήρια αξιολόγησης

- Στα κριτήρια αξιολόγησης που παρουσιάζονται με εικόνες, ο εξεταστής απαραίτητα ονομάζει τις εικόνες προτού θέσει το ερώτημα στο παιδί.
- Το παιδί έχει τη δυνατότητα να δείξει ή να πει την απάντηση. Γι' αυτό άλλωστε, στις λεκτικές οδηγίες του εξεταστή που βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης, σκόπιμα η εκκίνηση της ερώτησης που τίθεται είναι: «βρες.....» και όχι «πες.....».
- Κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων, όταν ονομάζουμε λέξεις δεν απομονώνουμε, ούτε τονίζουμε τη γλωσσολογική μονάδα προς αξιολόγηση (τη ρίμα, τη συλλαβή ή το φώνημα). Η πράξη αυτή θεωρείται βοήθεια και παρέχεται μόνο στις καρτέλες ευαισθητοποίησης και στα παραδείγματα όπως αναφέρεται στις αναλυτικές οδηγίες.
- Στα κριτήρια αξιολόγησης τα ερωτήματα βαθμολογούνται, χορηγούνται χωρίς επεξηγήσεις ή βοήθειες.

- Προσέχουμε να μη λέμε το οριστικό ή το αόριστο άρθρο μπροστά από τις λέξεις ή το φωνολογικό τεμάχιο που εξετάζεται στο ερώτημα.
Π.χ. για το χειρισμό αρχικής συλλαβής με αντικατάσταση: δεν λέμε «βγάζω το ζα- (από τη ζακέτα) και βάζω το -λου για να γίνει...». Αλλά λέμε «βγάζω ζα- και βάζω λου-».

Επιπλέον οδηγίες που αφορούν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης:

- Κριτήρια αξιολόγησης εύρεσης λέξεων. Δεν περιμένουμε παραπάνω από 1 λεπτό.
- Κριτήρια αξιολόγησης κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Δεν χρησιμοποιούμε τα καρτελάκια στα κριτήρια αξιολόγησης της κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Τα χρησιμοποιούμε μόνο στα παραδείγματα και όχι στα ερωτήματα.
- Κριτήρια αξιολόγησης συγκερασμού συλλαβών και φωνημάτων. Η παύση ανάμεσα στα φωνήματα ή τις συλλαβές είναι περίπου 1 δευτερόλεπτο.
- Κριτήρια αξιολόγησης κατάτμησης και συγκερασμού φωνημάτων. Καλό θα ήταν ο εξεταστής να εξασκηθεί στο τρόπο που απομονώνει τα στιγμιαία ή επιμηκύνει τα φωνήματα που έχουν διάρκεια., διατηρώντας παράλληλα τη φυσική ροή και τη μελωδία της λέξης.

Επιλεκτική χορήγηση

Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθεί επιλεκτική χορήγηση. Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης γίνεται με γνώμονα τις ανάγκες επαναξιολόγησης του περιστατικού. Έπεται της πλήρους χορήγησης και αφού έχει προηγηθεί πρόγραμμα αντιμετώπισης για τουλάχιστον ένα εξάμηνο. Συνήθως στην επιλεκτική χορήγηση επανεξετάζεται το παιδί με κριτήρια ή υποσύνολα κριτηρίων των κλιμάκων για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε τομείς που είχαν συμπεριληφθεί στο ατομικό του πρόγραμμα.

Επαναλήψεις

Αν το παιδί δεν ακούσει την αρχική οδηγία (π.χ. μίλησε συγχρόνως με τον εξεταστή, ή έγινε κάποιος θόρυβος) επιτρέπεται μια επανάληψη.

Διασαφήνιση

Σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν εικόνες, υπάρχει μια μόνο σωστή απάντηση. Μερικές φορές το παιδί μπορεί να δώσει περισσότερες από μια απαντήσεις σε ένα

ερώτημα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, επιβεβαιώνουμε την απάντηση του ρωτώντας: « Ποια είναι η σωστή; Δείξε μια» ή «ποιο από τα δυο διαλέγεις;» ή «δηλαδή, τελικά ποιο;» δεν επαναλαμβάνουμε την οδηγία.

Συγκέντρωση / Προσοχή

- Όταν αρχίζει ένα νέο κριτήριο αξιολόγησης το παιδί ενημερώνεται, λέγοντας: «τώρα θα κάνουμε κάτι άλλο..... διαφορετικό,.... Κάτι καινούργιο».
- Η προσοχή του παιδιού εστιάζεται με λεκτικές υπενθυμίσεις, όπως : «άκουσε!», «έτοιμος/ η;», «ξεκινάμε». Το παιδί ενθαρρύνεται στο να κοιτάει και να περιμένει να μας ακούσει πρώτα.
- Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης τηρείται ένας σταθερός ρυθμός στη χορήγηση των ερωτήσεων στις οδηγίες ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού. Αν ωστόσο το παιδί δείξει σημάδια κόπωσης, πλήξης ή άγχους, μπορούμε να διακόψουμε τη χορήγηση κάνοντας ένα μικρό διάλειμμα, συνομιλώντας με το παιδί, προσφέροντας του νερό ή επιτρέποντας του να περπατήσει στο χώρο της εξέτασης. Σε άλλες περιπτώσεις που κατά την κρίση του εξεταστή δεν είναι δυνατή η ολοκλήρωση της χορήγησης μπορούμε να λήξουμε τη συνεδρία και να επανέλθουμε άλλη φορά.
- Αν το παιδί απαντήσει –είτε σωστά, είτε λάθος- πριν προλάβουμε να ονομάσουμε τις εικόνες, το σταματάμε λέγοντας: « άκουσε προσεχτικά τις λέξεις».

Ενίσχυση

Το παιδί επαινείται για την προσπάθεια του και όχι για τις σωστές απαντήσεις του. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης δεν σχολιάζονται οι απαντήσεις του παιδιού στα ερωτήματα. Το παιδί επιβραβεύεται στο τέλος κάθε κριτηρίου αξιολόγησης και όχι συνεχώς, δηλαδή, όχι μετά από κάθε απάντηση. Δεν διαφοροποιούμε την επιβράβευση ή τον τόνο της φωνής μας ανάλογα με την απάντηση του παιδιού αλλά ανεξάρτητα από την επίδοση του, λέμε: «ωραία», «πολύ καλά», «μπράβο». Τέλος προσπαθούμε να δημιουργήσουμε με το κατάλληλο κλίμα που θα αποπνέει ασφάλεια στο παιδί για να μπορέσει να συνεργαστεί και να αποδώσει στο μέγιστο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

4.5. Ειδικές Οδηγίες Χορήγησης

Ορισμένα βασικά σημεία που θα πρέπει να έχει ο εξεταστής υπόψη του κατά τη χορήγηση:

- Αναλυτικά οι λεκτικές οδηγίες που δίνει ο εξεταστής βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης (σπιράλ), τυπωμένες με μπλε χρώμα.
- Κατά τη χορήγηση του τεστ το παιδί κάθεται απέναντι από τον εξεταστή. Για να διαβάσει ο εξεταστής τις λεκτικές οδηγίες που βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης το στρέφει κατά τέτοιο τρόπο ώστε να βλέπει αυτός τα γράμματα και το παιδί τις εικόνες.
- Ο ονομασία των εικόνων από τον εξεταστή είναι υποχρεωτική.
- Το παιδί μπορεί να απαντήσει είτε προφορικά είτε δείχνοντας τις εικόνες. Αν απαντήσει προφορικά ο εξεταστής θα πρέπει να προσέξει τις ειδικές οδηγίες βαθμολόγησης, τότε λαμβάνονται υπόψη φωνολογικά λάθη και τότε όχι, ώστε να βαθμολογήσει σωστά.
- Όπου δεν υπάρχουν εικόνες χρησιμοποιείται η λευκή σελίδα μπροστά από το παιδί ώστε να οριοθετείται ο χώρος που μετακινούνται τα καρτελάκια.
- Καρτελάκια οπτικοποίησης του φωνολογικού τεμαχίου έχουν τα κριτήρια:
 - Συγκερασμός συλλαβών σε λέξη
 - Χειρισμός: Προσθήκη, Απαλοιφή, Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής
 - Συγκερασμός φωνημάτων σε λέξη
 - Κατάτμηση λέξης σε φωνήματα
 - Χειρισμός: Προσθήκη και Απαλοιφή αρχικού φωνήματος
- Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης και τα παραδείγματα δεν βαθμολογούνται
- Στις καρτέλες ευαισθητοποίησης και στα παραδείγματα δίνονται όλες οι βοήθειες που γράφονται στις αναλυτικές οδηγίες του βιβλίου εξέτασης. Ο εξεταστής μπορεί να επαναλάβει τα παράδειγμα, να επεξηγήσει και να βοηθήσει ώστε να γίνει κατανοητό το μεταφωνολογικό έργο του κάθε κριτηρίου αξιολόγησης.
- Στα ερωτήματα των κριτηρίων αξιολόγησης παύει κάθε διευκόλυνση προς το παιδί.
- Ο εξεταστής θα παρατηρήσει ότι ορισμένες φορές εμφανίζονται φωνολογικά τεμάχια μέσα σε πλάγιες γραμμές. Πρόκειται για φωνημική μεταγραφή σε περιπτώσεις διαφορετικής ορθογραφίας.

Παράδειγμα 1: παγώνει / παγόνι, κοινή ρίμα /oni/

Παράδειγμα 2: πειρατής / πιρούνι, κοινή αρχική συλλαβή /pi/

Η φωνημική μεταγραφή γίνεται βάσει του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου (I. P . A. = International Phonetic Alphabet, Πετρούνιας, 2002)

4.6. Βαθμολόγηση

4.6.1. Οδηγίες Βαθμολόγησης Πλήρους Χορήγησης (Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ)

1. Υπολογισμός Αρχικών Βαθμών των Κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα

Οι αρχικοί βαθμοί των κλιμάκων Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα, προκύπτουν από το άθροισμα των κριτηρίων αξιολόγησης που εμπεριέχονται σε κάθε μια από αυτές. Τα αθροίσματα των αρχικών βαθμών μεταφέρονται στον συγκεντρωτικό πίνακα βαθμολογίας κλιμάκων στη στήλη Αρχικός Βαθμός, που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα του φυλλαδίου απαντήσεων.

2. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς

Οι Αρχικοί Βαθμοί που συγκεντρώθηκαν στο Συγκεντρωτικό Πίνακα Βαθμολογίας Κλιμάκων πρέπει να μετατραπούν σε Τυπικούς Βαθμούς. Οι Τυπικοί Βαθμοί είναι προϊόν στάθμισης. Η διαδικασία μετατροπής των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς είναι απαραίτητη γιατί επιτρέπει την εκτίμηση της επίδοσης του παιδιού σε κοινή μετρική κλίμακα.

Η μετατροπή των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς βασίζεται στη Χρονολογική Ηλικία του παιδιού. Το Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ χορηγείται στις ηλικίες: 3;10 έως 6;6. Το ηλικιακό αυτό εύρος κατανέμεται σε 5 ηλικιακές ομάδες. Στο πίνακα Α παρουσιάζονται ανά ηλικιακή ομάδα οι Τυπικοί Βαθμοί που αντιστοιχούν στους Αρχικούς για τις τρεις Κλίμακες: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα. Άρα η χρονολογική ηλικία του παιδιού σε έτη, μήνες και ημέρες καθορίζει ποιο τμήμα του Πίνακα Α πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Κάθε τμήμα περιέχει τη μετατροπή των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς Βαθμούς για την αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί. Στα αριστερά του Πίνακα παρατίθεται η μετρική κλίμακα των Τυπικών Βαθμών με διαβάθμιση από 1 έως 9. Στις διπλανές στήλες βρίσκονται οι Αρχικοί Βαθμοί ανά κλίμακα.

Διαδικασία

Ο εξεταστής, επιλέγει τον πίνακα που αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα που ανήκει το παιδί. Στη συνέχεια διατρέχει κάθετα τη στήλη των Αρχικών Βαθμών για κάθε κλίμακα έως ότου συναντήσει του Τυπικό Βαθμό που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη ηλικία.

Ο παραπάνω Τυπικός Βαθμός καταχωρείται στην αντίστοιχη στήλη Τυπικοί Βαθμοί, του Συγκεντρωτικού Πίνακα στο Φυλλάδιο Απαντήσεων. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για τις τρεις Κλίμακες.

Ηλικία	Τυπικός βαθμός	Αρχικοί βαθμοί		
		Ρίμα	Συλλαβή	Φώνημα
3;10-4;6	1	0	0-22	0-7
	2	1	23-29	8-9
	3	2	30-33	10-12
	4	3	34-37	13-14
	5	4	38-43	15-17
	6	5	44-50	18-24
	7	6-9	51-56	25-27
	8	10-12	57-59	28-33
	9	13+	60+	34+
4;7-5;0	1	0	0-28	0-8
	2	1-2	29-32	9
	3	3	33-36	10-13
	4	4	37-41	14-15
	5	5-6	42-47	16-19
	6	7-8	48-53	20-23
	7	9-11	54-58	24-27
	8	12	59-70	28-32
	9	13+	71+	33+
5;1-5;6	1	0-1	0-36	0-10
	2	2-3	37-39	11-13
	3	4	40-45	14-16
	4	5-6	46-50	17-20
	5	7	51-56	21-24
	6	8-10	57-62	25-31
	7	11-12	63-71	32-40
	8	13-17	72-77	41-51
	9	18+	78+	52+
5;7-6;0	1	0-1	0-34	0-11
	2	2	35-43	12-16
	3	3-5	44-48	17-18
	4	6-7	49-55	19-22
	5	8-9	56-62	23-30
	6	10-12	63-70	31-40
	7	13-15	71-81	41-49
	8	16-18	82-84	50-52
	9	19+	85+	53+
6;1-6;6	1	0-1	0-39	0-11
	2	2-3	40-42	12-17
	3	4-5	43-53	18-20
	4	6-7	54-61	21-30
	5	8	62-70	31-36
	6	9-11	71-79	37-46
	7	12-15	80-87	47-52
	8	16-17	88-90	53-58
	9	19+	91+	59+

Πίνακας Α. Πίνακες μετατροπής Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς Βαθμούς, για τις κλίμακες Ρίμα, Συλλαβή, και Φώνημα, ανά ηλικιακή ομάδα

3. Υπολογισμός Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης

Τόσο για διαγνωστικούς, όσο και για θεραπευτικούς σκοπούς είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε την ύπαρξη ή μη της απόκλισης των ατομικών δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης όπως μετρώνται από το τεστ. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να εδραιώσουμε ένα κριτήριο αναφοράς της συνολικής επίδοσης του παιδιού, η οποία εκφράζεται από το άθροισμα των Τυπικών Βαθμών των κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα. Το άθροισμα των

Τυπικών Βαθμών μετατρέπεται σε Τυπικό βαθμό για τη γενική επίδοση του στις δεξιότητες Φωνολογικής Επίγνωσης. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον εξεταστή να αποτιμήσει τη θέση – απόκλιση του παιδιού με ένα Γενικό Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης του παιδιού συνολικά. Συγκροτείται από το άθροισμα των Τυπικών Βαθμών των κλιμάκων του τεστ.

Διαδικασία

Για να υπολογιστεί ο Γενικός Δείκτης Φωνολογικής Επίγνωσης, ο εξεταστής προσθέτει τον Αρχικό Βαθμό της Ρίμας με τον Αρχικό Βαθμό της Συλλαβής και τον Αρχικό Βαθμό του Φωνήματος. Γράφει το αποτέλεσμα στο κουτάκι: Άθροισμα Τυπικών Βαθμών Κλιμάκων των: Ρίμα – Συλλαβή – Φώνημα, το οποίο βρίσκεται στον Πίνακα του Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης στη σελίδα 1 του Φυλλαδίου Απαντήσεων. Στη συνέχεια μετατρέπει αυτό το Άθροισμα Τυπικών Βαθμών σε Τυπικό Βαθμό Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης σύμφωνα με το Πίνακα Β. έπειτα μεταφέρει τον Τυπικό Βαθμό Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης στο αντίστοιχο κουτάκι στην σελίδα 1 του Φυλλαδίου Απαντήσεων.

4. Συμπλήρωση Διαγνωστικού Φωνολογικής Επίγνωσης

Στο Διαγνωστικό Διάγραμμα οπτικοποιούνται τα αριθμητικά αποτελέσματα του τεστ. Είναι ένας εύκολος και γρήγορος τρόπος να διαπιστώσει ο εξεταστής, σε ποια διαγνωστική κατηγορία τοποθετείται το παιδί. Τα ποσοστά που αναγράφονται στο διάγραμμα αναφέρονται στη συχνότητα που απαντάται η επίδοση του παιδιού στο γενικό πληθυσμό.

Διαδικασία

Ο εξεταστής κοιτώντας το Συγκεντρωτικό Πίνακα Βαθμολογίας Κλιμάκων, στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Απαντήσεων, βρίσκει το Τυπικό Βαθμό για κάθε κλίμακα. Εντοπίζει στο διάγραμμα την κουκίδα που αντιστοιχεί ο Τυπικός Βαθμός για κάθε Κλίμακα και ενώνει τα σημεία με μια γραμμή. Με τον ίδιο τρόπο εντοπίζει την κουκίδα που αντιστοιχεί στον Τυπικό Βαθμό του Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης και την κυκλώνει.

Άθροισμα Τυπικών Βαθμών των Κλιμάκων (Ρ, Σ, Φ)	Τυπικοί Βαθμοί
3 - 7	1
8 - 9	2
10 - 11	3
12 - 14	4
15 - 16	5
17 - 19	6
20 - 21	7
22 - 24	8
25 - 27	9

Πίνακας Β. Μετατροπή αθροίσματος Τυπικών Βαθμών των τριών Κλιμάκων (Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα) σε Τυπικούς βαθμούς για το Γενικό Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης.

5. Υπολογισμός Αναπτυξιακής Ηλικίας

Το τεστ προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις αναπτυξιακές ηλικίες των κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα.

Η αναπτυξιακή ηλικία είναι αναπτυξιακή κανονικότητα και προκύπτει εντελώς διαφορετικά απ' ό,τι οι τυπικές κανονικότητες. Προκύπτει από την καμπύλη της γραμμικής παρεμβολής και αντιπροσωπεύει τη διάμεσο της επίδοσης των διαδοχικών ηλικιακών ομάδων του δείγματος στάθμισης. Υπολογίζεται απευθείας από τον αρχικό βαθμό.

Διαδικασία

Ο εξεταστής ανατρέχει στον Πίνακα Γ στον οποίο παρουσιάζονται 3 στήλες, μια για κάθε Κλίμακα. Στην αριστερή μεριά της στήλης αναγράφεται ο Αρχικός Βαθμός και στη δεξιά μεριά της στήλης Α η Αναπτυξιακή Ηλικία.

Παρόλο που οι Αναπτυξιακές Ηλικίες φαίνονται να είναι χρήσιμες για να εκφράσουν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού ως προς τις επιμέρους Μεταφωνολογικές δεξιότητες στη Ρίμα, τη Συλλαβή και το Φώνημα, έχουν στατιστικούς περιορισμούς.

Περιορισμοί στη χρήση Αναπτυξιακής Ηλικίας

✚ Οι αναπτυξιακές Ηλικίες του τεστ κάτω από τις ηλικίες 3;10 και πάνω από 6;6 είναι εκτός των πόλων του δείγματος και επιβάλλεται να τις λαμβάνουμε υπόψη με επιφύλαξη.

✚ Για διαγνωστικούς σκοπούς, ο μόνος αξιόπιστος και ικανός δείκτης για να εκφράσει το ρυθμό ανάπτυξης ενός παιδιού είναι αυτός που έχει προκύψει από τις τυπικές κανονικότητες. Με βάση λοιπόν, τους τυπικούς Βαθμούς για κάθε κλίμακα του τεστ μπορούμε να αποφανθούμε αν το παιδί εμφανίζει απόκλιση σε σχέση με το μέσο όρο επίδοσης της ομάδας συνομήλικων του.

Κι αυτό επειδή

- 1) Η αναπτυξιακή ηλικία αντιπροσωπεύει τη σχετική θέση του παιδιού μέσα σε μια ομάδα παιδιών της ίδιας ηλικίας. Μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τη θέση ενός παιδιού μόνο χρησιμοποιώντας τυπικούς βαθμούς ή εκατοστιαίες θέσεις, όπως αυτοί προκύπτουν από τους πίνακες του Αναπτυξιακού Προφίλ, στο οποίο οι Αρχικοί Βαθμοί μετατρέπονται σε Τυπικούς .
- 2) Η Αναπτυξιακή Ηλικία υπολογίζεται απ' ευθείας από τους Αρχικούς Βαθμούς. Μικρές αλλαγές σε αρχικούς βαθμούς μπορεί να ισοδυναμούν με μεγάλες αλλαγές αναπτυξιακής ηλικίας. Μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε χρονολογική και αναπτυξιακή ηλικία δεν αποτελεί εγγύηση για μεγάλη απόκλιση των δεξιοτήτων του παιδιού από το μέσο της ηλικίας του, καθώς τα διαστήματα των βαθμών που αντιστοιχούν σε γειτονικές ηλικιακές ομάδες αλληλεπικαλύπτονται, άρα είναι ενδεικτικά.
- 3) Οι Αναπτυξιακές ηλικίες που έλαβε ένα παιδί σε διαφορετικές Κλίμακες δεν πρέπει να συγκρίνονται μεταξύ τους. Δηλαδή, οι εκατοστιαίες θέσεις ενός παιδιού σε διαφορετικές Κλίμακες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά παρά το γεγονός ότι εκτιμήθηκαν στην ίδια αναπτυξιακή ηλικία. Για παράδειγμα, ένα παιδί ηλικίας 6 ετών

και 2 μηνών πήρε αναπτυξιακή ηλικία 5;4 ετών σε δυο Κλίμακες, αλλά οι εκατοστιαίες θέσεις του είναι 18 και 31 αντίστοιχα.

- 4) Μια ακραία αναπτυξιακή ηλικία, πολύ μεγαλύτερη ή πολύ μικρότερη χρονολογικής ηλικίας, δεν οδηγεί με κανέναν τρόπο στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο του παιδιού ταιριάζει με εκείνο της ακραίας ηλικιακής ομάδας. Επιπλέον αναπτυξιακές ηλικίες από ή στα όρια του διαστήματος ηλικιών που μελετήσαμε θα αναφέρονται / ανακοινώνονται ως μικρότερες του κατώτερου ηλικιακού ορίου ($< 3;10$) ή αντίστοιχα μεγαλύτερες του ανώτερου ορίου ($< 6;6$).

Περιπτώσεις κατάλληλης χρήσης Αναπτυξιακής Ηλικίας

- ✚ Σημειακή εκτίμηση της αναπτυξιακής ηλικίας μπορεί να δοθεί όταν, αυτή που προκύπτει, είναι μέσα στα όρια των ηλικιών 3;10 – 6;6 ετών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αναπτυξιακή του ηλικία υπολείπεται της χρονολογικής.
- ✚ Για να εκφραστεί το ποσό ανάπτυξης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης πρέπει να υπολογιστούν οι αναλογίες της επίδοσης στις κλίμακες σε αντίστοιχες Αναπτυξιακές Ηλικίες. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να εκτιμήσουμε μόνο την απόσταση που έχει το παιδί από την ομάδα των συνομηλίκων του, με την προϋπόθεση ότι η χρονολογική του ηλικία είναι στα ηλικιακά διαστήματα του τεστ.
- ✚ Άρα, η Αναπτυξιακή Ηλικία δίνει μια σχετικά χρήσιμη πληροφορία στον ειδικό για την οργάνωση και την εφαρμογή προγράμματος αντιμετώπισης. Προσδιορίζεται το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της διορθωτικής παρέμβασης. Αν το παιδί παρουσιάσει ανεπάρκειες από τη βαθμολόγηση που έχει προηγηθεί με τη χρήση των τυπικών βαθμών δηλαδή εμφανίζει απόκλιση χαμηλότερη από τη χρονολογική του ηλικία και η επίδοσή του χαρακτηρίζεται οριακά ανεπαρκής ή ανεπαρκής, τότε και μόνον τότε υπολογίζουμε την Αναπτυξιακή Ηλικία.

Ρίμα		Συλλαβή		Φώνημα	
Αρχικός βαθμός	Ηλικία	Αρχικός βαθμός	Ηλικία	Αρχικός βαθμός	Ηλικία
0	2;4	15-17	2;2	0-2	2;7
1	2;9	18-20	2;5	3-5	2;11
2	3;2	21-23	2;8	6-8	3;3
3	3;8	24-26	2;11	9-11	3;6
4	4;1	27-29	3;2	12-14	3;10
5	4;6	30-32	3;5	15-17	4;2
6	5;0	33-35	3;8	18-20	4;6
7	5;5	36-38	3;11	21-23	4;10
8	5;10	39-41	4;2	24-26	5;2
9	6;4	42-44	4;4	27-29	5;6
10	6;9	45-47	4;7	30-32	5;10
11	7;3	48-50	4;10	33-35	6;2
12	7;8	51-53	5;1	36-38	6;6
13	8;1	54-56	5;4	39-41	6;10
14+	8;7	57-59	5;7	42-44	7;2
		60-62	5;10	45-47	7;6
		63-65	6;1	48-50	7;10
		66-68	6;4	51-53	8;2
		69-71	6;7	54-56	8;6
		72-74	6;10	57-59	8;10
		75-77	7;0	60-61	9;2
		78-80	7;3	63-65	9;6
		81-83	7;6	66-68	9;10
		84-86	7;9	69-71	10;2
		87+	8;0	72+	10;5

Πίνακας Γ. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Αναπτυξιακές Ηλικίες για τις Κλίμακες Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα

6. Συμπλήρωση Ενδο – Ατομικής Επίδοσης στο Αναπτυξιακό Προφίλ Φωνολογικής Επίγνωσης

Στη δεύτερη σελίδα του Φυλλαδίου Απαντήσεων, βρίσκονται 5 πίνακες ένας για κάθε ηλικιακή ομάδα. Κάθε πίνακας μεταφέρει μια διπλή πληροφορία:

α. Το βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης ανά ηλικιακή ομάδα που παρουσιάζεται με αποχρώσεις του πράσινου.

β. Την Ενδο – ατομική επίδοση στα κριτήρια αξιολόγησης καλείται να σχεδιάσει ο εξεταστής με μια τεθλασμένη γραμμή.

Το αναπτυξιακό προφίλ συμπληρώνεται οπωσδήποτε στην περίπτωση που από το Διαγνωστικό Διάγραμμα προκύπτει επίδοση ανεπαρκής ή οριακά ανεπαρκής. Κι αυτό γιατί το Αναπτυξιακό προφίλ αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος αντιμετώπισης σε επίπεδο πρώιμης παρέμβασης, όταν υπάρχει ενδεχόμενο εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών. Η στοχοθεσία σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης, θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το επίπεδο ωριμότητας και ικανοτήτων του παιδιού. το

Αναπτυξιακό προφίλ φωνολογικής επίγνωσης. Σε μορφή διαγράμματος, δίνει απλά και με σαφήνεια την ποσότητα της απόκλισης των επιδόσεων του παιδιού σε σχέση με τους συνομήλικους του αλλά και το σημείο εκκίνησης της οποίας διδακτικής ή θεραπευτικής αντιμετώπισης ως προς τη φωνολογική επίγνωση.

Διαδικασία

Ο εξεταστής κοιτώντας τη σελ 3 – 8 του φυλλαδίου απαντήσεων, βρίσκει τους αρχικούς βαθμούς που είναι γραμμένοι μέσα σε κύκλο.

Τους μεταφέρει στο αναπτυξιακό προφίλ φωνολογικής επίγνωσης στη στήλη αρχικός βαθμός (δεύτερη σελίδα στο φυλλάδιο απαντήσεων).

Στη συνέχεια μετατρέπει τους αρχικούς βαθμούς σε τυπικούς βαθμούς ανατρέχοντας στους πίνακες:

Πίνακας Δ.1: Ηλικιακή Ομάδα 3;10 – 4;6

Πίνακας Δ.2: Ηλικιακή Ομάδα 4;7 – 5;0

Πίνακας Δ.3: Ηλικιακή Ομάδα 5;1 – 5;6

Πίνακας Δ.4: Ηλικιακή Ομάδα 5;7 – 6;0

Πίνακας Δ.5: Ηλικιακή Ομάδα 6;1 – 6;6


Οι τυπικοί βαθμοί εμφανίζονται πάνω και οριζόντια του κάθε πίνακα, ενώ οι Αρχικοί Βαθμοί βρίσκονται από κάτω, κάθετα κάθε Τυπικού Βαθμού. Ο εξεταστής ανάλογα με τον Αρχικό Βαθμό εντοπίζει, με μεγάλη προσοχή, τον αντίστοιχο Τυπικό Βαθμό.

Στο Αναπτυξιακό προφίλ της κατάλληλης ηλικίας, εντοπίζει την κουκίδα που αντιστοιχεί στο σημείο συνάντησης Τυπικού Βαθμού και την κυκλώνει. Για παράδειγμα, σε παιδί ηλικίας 4;3 ο Αρχικός Βαθμός 9 στον Εντοπισμό / Αναγνώριση Α.Σ. μετατρέπεται σε Τυπικό Βαθμό 2. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για κάθε μεμονωμένο ή ομαδοποιημένο Κριτήριο Αξιολόγησης των Κλιμάκων. Για να ολοκληρωθεί αυτός ο πίνακας διπλής εισόδου, ο εξεταστής, ενώνει τα 12 σημεία των κυκλωμένων κουκίδων με μια γραμμή.

Ερμηνεία ενδοατομικού διαγράμματος στο Αναπτυξιακό προφίλ

Το διάγραμμα που προκύπτει από την ένωση των 12 κουκίδων, δείχνει την ενδο – ατομική επίδοση του παιδιού σε σχέση με τις επιδόσεις των συνομηλίκων του.

Οι αποχρώσεις του Προφίλ συμβολίζουν ανάλογα με την έντασή τους το βαθμό δυσκολίας της δεξιότητας για κάθε ηλικιακή ομάδα. Έτσι,

 η πιο σκούρα απόχρωση σηματοδοτεί μη κατακτημένη δεξιότητα, με ποσοστό μικρότερο ή ίσο του 25% επί του πληθυσμού

- ✚ η μεσαία απόχρωση σηματοδοτεί κατακτημένη δεξιότητα σε ποσοστό 26% έως 74% επί του πληθυσμού
- ✚ η ανοιχτή απόχρωση σηματοδοτεί εμπεδωμένη δεξιότητα με ποσοστό ίσο ή πάνω από 75% επί του πληθυσμού.

		Ηλικία 3;10 - 4;6									
		ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ									
ΚΛΙΜΑΚΕΣ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Α Ρ Χ Ι Κ Ο Ι Β Α Θ Μ Ο Ι	Ρίμα	0	1	2	3	4	5	6-9	10-12	13+	
	Συλλαβή	Συγκερασμός		0	1	2	3	4			
		Κατάτμηση	0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Σ.	0-8	9-10	11-12	13-14	15-17	18-19	20-23	24-25	26+
		Εύρεση Λέξεων Α.Σ.		0	1	2	3	4-5	6	7-10	11+
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Τ.Σ.	0-7	8	9-10	11-12	13	14	15-16	17-18	19+
		Χειρισμός Α.Σ.			0	1	2	3	4	5	6+
	Φώνημα	Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Φ.	0-7	8	9	10-11	12-14	15-17	18-20	21-24	25+
		Εύρεση Λέξεων Α.Φ.			0	1	2	3	4-5	6-8	9+
		Συγκερασμός						0	1	2	3+
		Κατάτμηση					0	1-2	3	4-5	6
		Χειρισμός Α.Φ.				0	1		2	3	4+

Πίνακας Δ.1. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς για το Βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης

		Ηλικία 4;7 - 5;0									
		ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ									
ΚΛΙΜΑΚΕΣ		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	Ρίμα	0	1-2	3	4	5-6	7-8	9-11	12	13+	
	Συλλαβή	Συγκερασμός	0	1	2	3	4				
		Κατάτμηση	0	1	2-5	6	7	8	9		
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Σ.	0-10	11-13	14	15-17	18-19	20-21	22-23	24-25	26+
		Εύρεση Λέξεων Α.Σ.	0	1	2	3	4	5-6	7	8-10	11+
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Τ.Σ.	0-7	8-9	10	11-12	13	14	15-16	17-19	20+
		Χειρισμός Α.Σ.			0	1	2	3	4	5-7	8+
	Φώνημα	Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Φ.	0-7	8-9	10	11-12	13	14-17	18-19	20-24	25+
		Εύρεση Λέξεων Α.Φ.		0		1	2-3	4	5	6-9	10+
		Συγκερασμός						0	1	2	3+
		Κατάτμηση				0	1	2	3	4-5	6
		Χειρισμός Α.Φ.				0	1	2		3-4	5+

Πίνακας Δ.2. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς για το Βαθμό κατάρτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης (για ηλικία 3;10 – 4;6)

		Ηλικία 5;1-5;6										
		ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ										
ΚΛΙΜΑΚΕΣ		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	Ρίμα	0-1	2-3	4	5-6	7	8-10	11-12	13-17	18+		
	Συλλαβή	Συγκερασμός	0-2		3		4					
		Κατάτμηση	0-1	2-4	5-6	7	8		9			
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Σ.	0-13	14	15-17	18-20	21-22	23-24	25-27	28	29	
		Εύρεση Λέξεων Α.Σ.	0-1	2	3	4	5	6-7	8-9	10-12	13+	
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Τ.Σ.	0-8	9-11	12	13-14	15	16-18	19-22	23-25	26+	
		Χειρισμός Α.Σ.		0	1	2	3	4-5	6-7	8-9	10+	
	Φώνημα	Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Φ.	0-7	8-11	12-13	14-15	16-17	18-20	21-27	28-31	32	
		Εύρεση Λέξεων Α.Φ.		0	1-2	3	4	5-6	7-8	9-11	12+	
		Συγκερασμός						0	1	2	3	4+
		Κατάτμηση				0	1	2	3	4	5+	
		Χειρισμός Α.Φ.			0	1	2	3	4	5	6+	

Πίνακας Δ.3. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς για το Βαθμό κατάρτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης (για ηλικία 5;1 – 5;6)

		Ηλικία 5;7-6;0									
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	Ρήμα	0-1	2	3-5	6-7	8-9	10-12	13-15	16-18	19+	
	Συλλαβή	Συγκερασμός	0	1-2	3		4				
		Κατάτμηση	0-1	2-4	5-6		7	8	9		
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Σ.	0-12	13-15	16-19	20-21	22-24	25-26	27-28	29	
		Εύρεση Λέξεων Α.Σ.	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9-10	11-13	14+
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Τ.Σ.	0-9	10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-23	24-27	28
	Χειρισμός Α.Σ.	0	1	2	3	4	5-8	9	10-11	12	
	Φώνημα	Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Φ.	0-9	10-11	12-14	15-16	17-21	22-26	27-30	31	32
		Εύρεση Λέξεων Α.Φ.		0	1-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11+
		Συγκερασμός					0	1	2	3	4+
Κατάτμηση					0	1	2-4	5	6		
Χειρισμός Α.Φ.			0	1	2	3	4	5-6	7	8	

Πίνακας Δ.4. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς για το Βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης (για ηλικία 5;7 – 6;0)

		Ηλικία 6;1-6;6									
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ	Ρήμα	0-1	2-3	4-5	6-7	8	9-11	12-15	16-18	19+	
	Συλλαβή	Συγκερασμός	0	1-2	3	4					
		Κατάτμηση	0-2	3-6		7	8	9			
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Σ.	0-12	13-16	17-20	21-23	24-25	26-27	28	29	
		Εύρεση Λέξεων Α.Σ.	0-2	3	4	5	6-7	8-9	10-12	13-15	16+
		Εντοπισμός/ Αναγνώριση Τ.Σ.	0-9	10-12	13-14	15-16	17-20	21-23	24-26	27	28
	Χειρισμός Α.Σ.	0	1	2	3-4	5-6	7-10	11		12	
	Φώνημα	Εντοπισμός/ Αναγνώριση Α.Φ.	0-9	10-13	14-15	16-20	21-26	27-30	31	32	
		Εύρεση Λέξεων Α.Φ.	0	1	2-3	4	5-6	7-8	9-10	11-14	15+
		Συγκερασμός					0	1	2	3-4	5
Κατάτμηση					0	1	2	3	4-5	6	
Χειρισμός Α.Φ.		0	1	2	3-4	5	6	7	8		

Πίνακας Δ.5. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς για το Βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης (για ηλικία 6;1 – 6;6)

4.6.2. Οδηγίες Βαθμολόγησης Βραχείας Χορήγησης (Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ)

Η Βραχεία χορήγηση περιέχει ένα μέρος των Κριτηρίων Αξιολόγησης της Πλήρους μορφής. Τα Κριτήρια Αξιολόγησης είναι 15 και σημειώνονται, για ευκολία του εξεταστή με την κόκκινη ένδειξη «ΑΝ» στο φυλλάδιο Απαντήσεων.

Ο εξεταστής βρίσκει τους Αρχικούς Βαθμούς από κάθε Κριτήριο Αξιολόγησης και τους μεταφέρει στο Συγκεντρωτικό Πίνακα Βαθμολογίας Κριτηρίων Αξιολόγησης. Ο πίνακας αυτός βρίσκεται στο Φύλλο Καταγραφής Αποτελεσμάτων Βραχείας Χορήγησης, στο οπισθόφυλλο του Φυλλαδίου Απαντήσεων. Στη συνέχεια αθροίζει τους Αρχικούς Βαθμούς και σημειώνει το αποτέλεσμα στο κουτί Συνολικός Βαθμός Αναγνωστικής Ετοιμότητας. Κατόπιν εντοπίζει, στο ίδιο φύλλο, το κουτάκι που αντιστοιχεί στην βαθμολογία για τη συγκεκριμένη βαθμίδα που φοιτά το παιδί.

Ο Συνολικός Βαθμός Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση λαμβάνει Αρχικό Βαθμό από 0 έως 67. Οι Αρχικοί Βαθμοί κατανέμονται σε 9 περιοχές ου αντιστοιχούν στους Τυπικούς Βαθμούς που βρίσκονται στο Πίνακα Ε1 για το νηπιαγωγείο και Ε2 για την Α' Δημοτικού.

Στο Φύλλο Καταγραφής Αποτελεσμάτων Βραχείας Χορήγησης υπάρχουν δυο χρωματικές ράβδοι, μία για κάθε βαθμίδα.

Ο εξεταστής σημειώνει √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στο Συνολικό Βαθμό Αναγνωστικής Ετοιμότητας πάνω στην κατάλληλη ράβδο. Για διευκόλυνση του εξεταστή και συντομία της διαδικασίας μπορεί να σημειωθεί απ' ευθείας το άθροισμα από το Συνολικό Βαθμό Αναγνωστικής Ετοιμότητας πάνω στην κατάλληλη ράβδο, στην οποία είναι τυπωμένοι οι Αρχικοί Βαθμοί της περιοχής μετασχηματισμού (κουτάκι).

Ερμηνεία Συνολικού Βαθμού Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση

Το χρώμα στα κουτάκια της ράβδου κατηγοριοποιεί το προφίλ του παιδιού ως εξής:

- Το **Πράσινο προφίλ** σηματοδοτεί φυσιολογική επίδοση. Αντιστοιχεί στους τυπικούς βαθμούς από 5 έως 9.
- Το **Πορτοκαλί προφίλ** σηματοδοτεί οριακά επαρκή επίδοση. Αντιστοιχεί στον τυπικό βαθμό 4.

Σε περίπτωση που το παιδί εμπίπτει σε αυτήν την κατηγορία, το τεστ θα πρέπει να επαναχορηγηθεί σε τρεις (3) μήνες.

Σε περίπτωση όμως, που κατά την επαναχορήγηση, η επίδοση του παιδιού το κατατάσσει στο πορτοκαλί προφίλ για 2^η φορά, τότε θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ενέργειες που προβλέπονται στο κόκκινο προφίλ.

- Το **Κόκκινο προφίλ** σηματοδοτεί ανεπαρκή επίδοση. Αντιστοιχεί στους τυπικούς βαθμούς από 1 έως 3. Στην περίπτωση αυτή το παιδί χρήζει παραπομπής για περαιτέρω αξιολόγηση από Λογοπεδικό ή / και Ψυχολόγο ή/ και Ωτορινολαρυγγολόγο, ή κάποιον άλλο ειδικό κατά την κρίση του εξεταστή.

Περιορισμοί στη χρήση

Η βραχεία χορήγηση έχει χαρακτήρα Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ετοιμότητας. Δεν επιτρέπεται, σε καμία περίπτωση, η παραβίαση των ορίων ηλικίας χορήγησης, κάτω των 5;0 και άνω των 7;0 ετών.

Τυπικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός
1	0-13
2	14-18
3	19-22
4	23-27
5	28-34
6	35-45
7	46-53
8	54-60
9	61-66

Πίνακας Ε.1 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μετατροπή Αρχικών βαθμών σε Τυπικούς για τη Βραχεία Χορήγηση - Ανιχνευτικό, στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

Τυπικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός
1	0-36
2	37-44
3	45-51
4	52-55
5	56-59
6	60-62
7	63-65
8	66
9	67

Πίνακας Ε.2 Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Μετατροπή Αρχικών βαθμών σε Τυπικούς για τη Βραχεία Χορήγηση -
Ανιχνευτικό, στη βαθμίδα της Α' Δημοτικού

(Γιαννετοπούλου, Α. & Κιρπότην, Α., 2007-2008, 'ΜέταΦΩΝ Τεστ', Οδηγός Εξεταστή).

Συμπεράσματα

Χρησιμοποιώντας το *Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ*, δηλαδή την πλήρη χορήγηση, που έχει σταθμιστεί για τις ηλικίες 5;10 – 6;6 ετών, αναμένεται να έχουν χαμηλή επίδοση τα παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση ειδικών δυσκολιών στη γραφή και στην ανάγνωση. Συχνά παιδιά με διάγνωση «Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία» αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο που μεταφέρονται και εκδηλώνονται στο γραπτό λόγο.

Χρησιμοποιώντας το *Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ*, δηλαδή τη βραχεία χορήγηση, που έχει σταθμιστεί για τις ηλικίες 5;0 – 7;0 ετών, ο εξεταστής, διαθέτει ένα εργαλείο πρόληψης, έγκυρο και αξιόπιστο για να εντοπίσει παιδιά με πιθανές αναγνωστικές δυσκολίες στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.

Η σπουδαιότητα του εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα τυπικής αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ μέχρι σήμερα, στον Ελλαδικό χώρο, η αξιολόγηση στον τομέα του οποίου άπτεται το ΜέταΦΩΝ τεστ γινόταν άτυπα. Η πρωτοτυπία του εργαλείου οφείλεται στη διεξοδική ανάλυση των πτυχών της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία επιτυγχάνεται με το Αναπτυξιακό ΜέταΦΩΝ τεστ αλλά και στη λειτουργική, εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, για σκοπούς που εξυπηρετούν το σχεδιασμό της παρέμβασης.

Στην πρωτοτυπία του εργαλείου, επίσης, συγκαταλέγεται η βραχεία χορήγηση, όπου χωρίς να εξάγεται διάγνωση, αλλά με τον απλό, προκριματικό εντοπισμό Αναγνωστικής Ετοιμότητας προσφέρει την απαιτούμενη ασφάλεια στο νηπιαγωγείο ή στο δάσκαλο να εντοπίσει πιθανές δυσκολίες και να διευκολύνει έτσι την παραπομπή του παιδιού για περαιτέρω εξειδικευμένη αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

- 1) Adams, M. J. (1990). *Beginning to read (A précis of the classic text)*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- 2) Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. N. York: Freeman & Go.
- 3) Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- 4) Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Mass.
- 5) Bakker, D. (1990). *Neuropsychology Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- 6) Ball, E. (1993). *Assessing phoneme awareness. Language, Speech, and Hearing in schools*, 24, 130 – 139.
- 7) Ball, E. W. (1997). *Phonological awareness: implications for whole language and emergent literacy programs*. *Topics of Language Disorders*, 17, 3, 14 – 26.
- 8) Barrett, M. (1999). *An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development*. In M. Barrett (Ed). *The development of language*. Hove: Psychology Press.
- 9) Bellugi, U., (1965). *The development of interrogative structures in children's speech*. In K. Reigel (Ed)., *The development of language functions*. University of Michigan Language Development Program, Report No 8, 103 – 138.
- 10) Blachman, B. (1994). *What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte*. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287 – 291.
- 11) Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). *The Learning Brain*. USA: Blackwell.
- 12) Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. MIT Press.

- 13) Bloom, L. (1973). *One word at a time*. Hague, The Netherlands. Mouton.
- 14) Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York.
- 15) Bradley, L. & Bryant, P.E. (1978). *Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness*. *Nature*, 271, 746 – 747.
- 16) Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: A casual connection*. *Nature*, 301, 419 – 421.
- 17) Braine, M. (1963). On learning the grammatical order of words. *Psychological Review*. 70, 323 – 348.
- 18) Brown, R., (1970). *Social Psychology*, N. York: C. MacMillan.
- 19) Brown, R., (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- 20) Bruck, . (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading and Research Quarterly*, 23, 51- 69.
- 21) Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, L.L., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407 – 428.
- 22) Bryant, P. E., MacLean, L. L., Bradley, L., & Crossland, J. (1990). *Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read*. *Developmental Psychology*, 26, 3, 429 - 438.
- 23) Byrne, B. & Fielding – Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabet principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 313 – 321.
- 24) Byrne, B. & Fielding – Barnsley, R. (1991). *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children*. *Journal of Education Psychology*, 83, 451 – 455.
- 25) Byrne, B. & Fielding – Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 1-year follow up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1, 101- 111.

- 26) Byrne, B. & Fielding – Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 2- and 3- year follow up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 3, 104 – 111.
- 27) Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes, & Bryant P. (eds), *Handbook of children's literacy* (pp. 313- 338). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 28) Caravolas, M. & Bruck, M. (1993). *The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross – linguistic study*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 31 – 55.
- 29) Cardoso – Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 164-173.
- 30) Cardoso – Martins, C. (1991). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemic in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30,4,808-828.
- 31) Chaney, C. (1992). *Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3- year- old children*. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485 – 514.
- 32) Chomsky, C., (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT. Press.
- 33) Chomsky, C., (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26 – 58.
- 34) Chomsky, C., (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- 35) Clay, M.M. (1979). *Reading: the patterning of complex behaviour (2nd ed.)*. New Zealand: Heinemann.
- 36) Clay, M.M. (1985). *The early detection of reading difficulties (3rd ed.)*. New Zealand: Heinemann.
- 37) Coles, G.S. (1978). *The learning – disabilities test battery: empirical and social issues*. *Harvard Educational Review*, 48, 313 – 340.
- 38) Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 39) Crystal, D. (1979). Prosodic development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds), *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 40) Crystal, D. & R. Varley (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr.
- 41) Dale, P. (1972). *Language development*. Illinois: Dryden Press.
- 42) DeFries, J.C., Alarcon, M., & Olson, R. (1997). Genetic aetiologies of reading and spelling deficits: Developmental differences. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- 43) Demont, E. & Gombert, J. E. (1996). *Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills*. *British Journal of Education Psychology*, 66, 315 – 332.
- 44) Dockrell, J. & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- 45) Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343 – 350.
- 46) Ehri. L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds), *Reading development and the teaching of reading* (pp 79 – 108). Oxford: Blackwell.
- 47) Evans, B.J.W. (1997). Assessment of visual problems in reading. In J.R. Beech & C. Singleton (Eds), *The Psychology Assessment of Reading* London: Routledge.
- 48) Fawcett, A., Nicolson, R., & Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia*, 46, 259 – 283.
- 49) Ferreiro, E. (1988). Introduction of the issue on writing. *European Journal of Psychology*, 54, 8 -23.
- 50) Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- 51) Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem - solving. In L.B. Resnick (Ed), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Association.

- 52) Fletcher, J.M., Espy, K.A., Francis, D.J., Davidson, K.C., Rourke, B.P., & Shaywitz, S.E. (1989). *Comparisons of cutoff and regression – based definitions of reading disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 334 – 338.
- 53) Fletcher, J.M., Francis, D.J., Rourke, B.P., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (1992). *The validity of discrepancy – based definitions of reading disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 555- 561.
- 54) Frederickson, N. & Cline, T. (2003). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
- 55) Fries, C.C. (1952). *The structure of English: An introduction to the construction of English sentences*. New York.
- 56) Frith, U. (1980). *Unexpected spelling problems*. Στο U. Frith (Ed), *Cognitive Processes in Spelling*. London, Academic Press.
- 57) Frith, U. (1985). *Bebeath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, C. Marshall & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- 58) Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Hove: Erlbaum.
- 59) Gibson, E. & Levin H. (1975). *The Psychology Reading*. Campridge, Mass: MIT. Press.
- 60) Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- 61) Gonzalez, J. E. J. & Garcia, C. R. H. (1995). *Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children*. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 193 – 201.
- 62) Goodman, Y.M. (1988). *The development of initial literacy*. Στο H.H. Goodman, A. Oberg & F. Smith (Eds), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- 63) Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.

- 64) Goswami, U., Porpodas, C. & Wheelright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 273 – 292.
- 65) Greenfield, P.M., & Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.
- 66) Grice, H.P. (1975). 'Logic and conversation'. In P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York, 41 – 58.
- 67) Griffith, P., & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- 68) Grigorenko, E., Wood, F.B., Mayer, M.S., Heart, L.A., Speed, W.C., Shuster, A., & Dauls, D.L. (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosome 6 and 15. *American Journal of Human Genetics*, 60, 27 – 39.
- 69) Hjelmslev, L. (1963). *Prolegomena to a theory of language*. (Μετάφραση του Whitfield F.J.). Madison (Τίτλος πρωτοτύπου: Omkring sprogteoriens grundleggelse. Copenhagen, 1943).
- 70) Hobgen, J.H. (1997). How does visual transient deficit affect reading? In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- 71) Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171- 188.
- 72) Hulme, C. & Roodenrys, S. (1995). Verbal working memory development and its disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 373 – 398.
- 73) Hurford, D.P., Darrow, L.J., Edwards, T.L., Howerton, C.J., Mote, C.R., Schauf, J.D., & Coffey, P. (1993). *An examination of the development of phonemic processing abilities in children during their first – grade year*. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 167 – 177.

- 74) Hurford, D.P., Schauf, J.D., Brunce, L., Blainch, T., & Moore, K. (1994). *Early identification of children at risk for reading disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 371 – 382.
- 75) Ingram, D. (1999). Phonological acquisition. In M. Barrett (Ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press.
- 76) Johnston, R.S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). *Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre – readers: the nature of the relationship*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217 – 234.
- 77) Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1996). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73 – 87.
- 78) Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- 79) Klima, E. & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons and R.J. Wales (Eds.) *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh University Press.
- 80) Laing, E. & Hulme, C. (1999). *Phonological and semantic processes influence beginning reader's ability to learn to read words*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 183 – 207.
- 81) Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 82) Lazo, M.G. & Pumfrey, P.D. (1996). *Early predictors of later attainment in reading and spelling*. *Reading*, 30, 3,5 – 11.
- 83) Lenel, J.C. & Cantor, J.H. (1981). *Rhyme recognition and phonemic perception in young children*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 1, 57- 67.
- 84) Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. N. York: Wiley.
- 85) Lewkowicz, N.K. (1980). *Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it*. *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 686 – 700.

- 86) Liberman, I.Y. (1982). *A language - oriented view of reading and its disabilities*. Στο Η. Myklebust (Επιμ.). *Progress in learning disabilities* (Vol. 5). New York: Grune & Stratton.
- 87) Locke, J.L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press.
- 88) Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T.A. (1988). *Development of phonological sensitivity in 2 – to 5 – year-old children*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 294 – 311.
- 89) Lundberg, I., Olofsson, A., & Walls, S. (1980). *Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten*. *Skandinavian Journal of Psychology*, 21, 159 – 173.
- 90) Lundberg, I. (1985). Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. In G.E. MacKinnon & T.C. Waller (Eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol. 4. New York: Academic Press.
- 91) Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. *Reading Research Quarterly*, 23, 263 – 284.
- 92) Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79 (1), 1 – 13.
- 93) Mann, V. (1984). *Reading skill and language skill*. *Developmental Review*, 4, 1 – 15.
- 94) Mann, V. & Ditunno, P. (1990). Phonological deficiencies: Effective predictors of future reading problems. In G. Pavlidis (Ed.). *Dyslexia: A neuropsychological and learning perspective*. Sussex: Wiley.
- 95) Mann, V. & Liberman, I.Y. (1984). Phonological awareness and verbal short – term memory: Can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*. 17, 592 – 598.

- 96) Mattingly, I. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds). *Linguistic Awareness and Learning to Read*. N. York: Springer – Verlag.
- 97) Maurer, A. (1995). Phonological awareness training at kindergarten and determinants of its effectiveness. Poster στο IV Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας, Αθήνα, 2-7 Ιουλίου.
- 98) McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental Psycholinguistics*. N. York: Harper & Row.
- 99) Miller, G. (1995). *Γλώσσα και ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- 100) Mittler, P. (Ed), (1974). *The psychological assessment of mental and physical handicaps*. London: Methuen.
- 101) Morris, C. (1938). *Foundations of a theory of signs*. Chicago.
- 102) Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short – term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 320 – 337
- 103) Nash, J. (1973). *Developmental psychology: A psychological approach*. London: Prentice Hall.
- 104) Naslund, J.C. & Schneider, W. (1996). *Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes: relative effects on early literacy*. *Journal of Experimental child Psychology*, 62, 30 – 59.
- 105) National Joint Committee for Learning Disabilities. (1988). (Letter to NJCLD member organizations).
- 106) Nespor, M. (1999). *Φωνολογία*. (Επιμ. Ράλλη, Α.). Αθήνα: Πατάκη.
- 107) Niemi, P., Poskiparta, E. & Vauras, M. (2001). Benefits of training in linguistic awareness dissipate by Grade 3?. *Psychology*, 8 (3), 330 – 337.
- 108) Nicolson, R. & Fawcett, A. (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 30, 159 – 182.

- 109) Oller, D. K. (1986). Metaphonology and infant vocalizations. In B. Lindblom & R. Zetterstrom (Eds), *Precursors of early speech*. New York: Stockton Press.
- 110) O' Shea, L., O' Shea, D. & Algozzine, B. (1998). *Learning Disabilities: from theory toward practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill – Prentice Hall.
- 111) Osgood, C. E. (1963). On understanding and creating sentences. *American Psychologist*, 18, 735 – 751.
- 112) Padeliadou, S., Kotoluas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Πρακτικά του 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Thessaloniki.
- 113) Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 11 – 175.
- 114) Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). *Models of differentiation in children's writing construction*, *European Journal of Psychology*, 3 (4), 371 – 384.
- 115) Porpodas, C. (1989). The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years. Paper presented at the 3rd *European Conference for Research in Learning and Instruction*. Madrid, Spain, 4 – 7/9/1989. Also published in: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons & J. Pozo (Eds). (1993). *Learning and Instruction*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press (Pp. 203 – 317).
- 116) Porpodas, C. (1991b). Cognitive – linguistic parameters in learning to read and spell Greek. Paper presented at the International Conference on *Cognitive Neuropsychology of Reading and Writing Disabilities: Differential Diagnosis and Treatments*. Chateau de Bonas, Toulouse, France, 30 September – 12 October 1991.
- 117) Porpodas, C. (1995a). Learning to read and spell Greek: their relation to phonological awareness and memory factors. Paper presented at the *IV European Congress of Psychology*, 2 – 7 July 1995, Athens.

- 118) Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities (Special Issue: Prevention and treatment of Dyslexia)*. 32, 5, 406 – 416.
- 119) Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999A). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th *European Conference on Psychology Assessment*, University of Patras, Greece, 25 – 29/8/1999.
- 120) Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the *European Conference on Developmental Psychology*, Spetses, Greece, 2 – 5/9/1999.
- 121) Quine, W.V.O. (1960). *Word and object*. Cambridge: MIT Press.
- 122) Rack, J., Snowling, M., & Olson, R. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29 – 54.
- 123) Rego, L.B. & Bryant, P.E. (1993). *The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling*. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3, 235 – 246.
- 124) Reid, G. (2004). *Δυσλεξία, Εγχειρίδιο για ειδικούς*. (Επιμ. Παπαδάτος, Γ.). Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- 125) Reynolds, A. G. & Flagg, P. W. (1977). *Cognitive Psychology*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publ.
- 126) Rheingold, H. L., Gerwitz, J. L. and Ross, H.W. (1959). Social conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 52, 68 – 78.
- 127) Rohl, M., Tunmer, W. E. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 9, 335 – 350.
- 128) Schlesinger, I. M., (1972). Production of utterances and language acquisition. In D. I. Slobin (Ed). *The ontogenesis of grammar*: New York: Academic Press.

- 129) Schvachkin, N. (1948 / 1973). The development of phonemic speech perception in early childhood. In C.A. Ferguson & D.I. Slobin (Eds), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rineholt & Winston.
- 130) Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 131) Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., & Makush, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*, 326 (3), 145 – 150.
- 132) Shneider, W., Kuspert, P. & Vise, M. (1997). Short – and long – term effects of training phonological awareness in Kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- 133) Siegel, L.S. (1989). *Why we do not need IQ test scores in definition and analysis of learning disability*. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 514 – 518.
- 134) Siegel, L.S. (1992). *An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618 – 629.
- 135) Singleton, C.H. (Chair), Cottrell, S., Ni G., Gilroy, D., Goodwin, V., Hetherington, J., Jameson, M., Laycock, D., McLoughlin, D., Peer, L., Pumfrey, P.D., Reid, G., Stacey, G., Waterfield, J., & Zdzienski, D. (1999). *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provisions and Practice*. Hull: University of Hull.
- 136) Skinner, B.E. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- 137) Slopin, D. I. (1972). Seven questions about language development. In P. C. Dodwell (Ed). *New Horizons in Psychology 2*. Pengnin: Middlesex.
- 138) Smith, E. E., Shoben, E. J. & Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: A feature model for semantic decision. *Psychological Review*. 81, 214 – 241.
- 139) Smith, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press.

- 140) Snow, C., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds). (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington: National Academy Press.
- 141) Snowling, M., Goulandris, N. & Stackhouse, J. (1994). Phonological constraints on learning to read: evidence from single case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (eds) Reading Development and Dyslexia. London, Whurr Publishers.
- 142) Snowling, M.J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18, 132 – 138.
- 143) Spector, J.E. (1992). Predicting progress in beginning reading: dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 353-363.
- 144) Stahl, S.A. & Murray, B.A. (1994). *Defining phonological awareness and its relationship to early reading*. *Journal of Educational Psychology*, 86, 2, 221 – 234.
- 145) Stanovich, K.E., Cunningham, A.E, & Cramer, B.B. (1984). *Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175 – 190.
- 146) Stanovich, K.E., Cunningham, A.E, & Freeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word recording with and without context: A longitudinal study of first – grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 668 – 677.
- 147) Stanovich, K.E. (1986). Cognitive processes and reading problems of learning – disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J.K. Torgesen & B.Y.L. Yong (Eds), *Psychological and educational perspectives on learning*
- 148) Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: *Has intelligence led us astray?*. *Reading Research Quarterly*, 26, 1 – 29.
- 149) Stein, J.F. (1994). A visual defect in dyslexics? In A. Fawcett & R. Nicolson (Eds), *Dyslexia in Children*. Hemel Hempstead, Herts: Harvester Wheatsheaf.

- 150) Sternberg R.J. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. (Επιμέλεια: Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ.) Άτραπος
- 151) Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M., & Mersenich, M.M. (1997). The role of temporal processing in developmental language – based disorders: Research and clinical implications. In B.A. Blachman (Ed), *Foundation of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. USA: LEA.
- 152) Tangel, D., & Blackman, A. (1992). *Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children’s invented spelling*. *Journal of Reading Behavior*, 14(2), 233 – 261.
- 153) Taylor, M., & Gelman, S (1988). Adjectives and nouns: Children’s strategies for learning new words. *Child Development*, 59,411 – 419.
- 154) Teale, W., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Introduction in emergent literacy*. Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- 155) Thomson, M.E. (1990). *Developmental Dyslexia* (3rd edition). London: Whurr.
- 156) Tomasello, M. (1992α). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 157) Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K., Rekau, L. (1997). Differentia; productivity in young children’s use of nouns and verbs. *Journal of Child Language*, 24, 373 – 387.
- 158) Torgesen, J., & Die, C. (1980). *Characteristics of research in learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531 – 535.
- 159) Torgesen, G. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- 160) Torneus, M. (1984). *Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem?* *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1436 – 1358.
- 161) Treiman, R.C. (1985). *Onsets and rimes as units of spoken syllables: evidence from children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161 – 181.

- 162) Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- 163) Tunmer, W.E. & Bowey, J.A. (1984). *Metalinguistic awareness and reading acquisition*. Στο W.E. Tunmer, C. Pratt, & M.L. Heriman (Επιμ.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer.
- 164) Tunmer, W.E. & Heriman, M.L. (1984). *The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview*. Στο W.E. Tunmer, C. Pratt, & M.L. Herriman (Επιμ.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer.
- 165) Tunmer, W.E. & Nesdale A.R. (1985). *Phonemic segmentation skill and beginning reading*. *Journal of Educational Psychology*, 77, 4, 417 – 427.
- 166) Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R. (1988) Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- 167) Tunmer, W.E. & Chapman, J. (1996). A developmental model of dyslexia – Can the construct be saved? *Dyslexia*, 2(3), 179 – 189.
- 168) Turner, J. (1975). *Cognitive development*. London: Methuen.
- 169) Vellutino, F.R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code – oriented versus whole – language approaches to reading instruction. *Journal of Educational – Psychology*, 83, 437 – 443.
- 170) Vloedgraven, J.M.T. & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57, 33-50.
- 171) Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). *The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 101, 192 – 212.

- 172) Wagner, R.K., & Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading – related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73 – 87.
- 173) Wagner, R.K., & Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5 year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.
- 174) Wilkes, A. (1976). *Language development*. M.Ed. notes, University of Dundee. G. Britain.
- 175) Wood, C. & Terrell, C. (1998). *Pre – school phonological awareness and subsequent literacy development*. *Educational Psychology*, 18, 3, 253 – 274.
- 176) Yopp, H.T. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159 – 177.
- 177) Yopp, H.K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49, 1, 20-29.
- 178) Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών), (2007). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 179) Βοσνιάδου, Σ. (1995). *Η Ανάπτυξη της γλώσσας και της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία: εισαγωγικό σημείωμα*. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.). *Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- 180) Γιαννετοπούλου, Α. (2003). Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο: έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Γλύκας και Γ. Καλομοίρης (επίμ.) *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου (σ. 144-169)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- 181) Γιαννετοπούλου, Α. & Κιρπότην, Λ. *Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση – ΜέταΦΩΝ*, Οδηγός Εξεταστή. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας.

- 182) Γκίζα, Ε. (2002). *Σημειώσεις μαθήματος 'Γλωσσική Ανάπτυξη', Α' Εξαμήνου*. Ιωάννινα, Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- 183) Γλύκας, Μ., & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 184) Γωνίδα, Ε. (2003). *Μεταγνωστικές διεργασίες και δυσκολίες μάθησης: Η ανάγκη για μια διευρυμένη προσέγγιση*. Στο Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*, τόμ. 5, σσ 351 – 368. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Art of Text.
- 185) Ζακοπούλου, Β. (2002). *Σημειώσεις μαθήματος φωνολογικής ανάπτυξης και διαταραχές. Θεωρία Β' Εξάμηνο*, Ιωάννινα Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- 186) Ζάχος, Δ., Η. (1992). *Ανάγνωση – Γραφή. Ψυχο – γλωσσολογική προσέγγιση*. Κέντρο ψυχολογικών μελετών.
- 187) Κάτη, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 188) Κουρτή, Ε. (1998). *Γλωσσικά παιχνίδια και επικοινωνία στην προσχολική ηλικία*. *Γλώσσα*, 46, 26 – 48.
- 189) Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5 – 6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Διδακτορική διατριβή.
- 190) Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 191) Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 192) Μουρούτη – Γκενάκου, Ζ. (1995). *Η ελληνική γλώσσα και το μικρό παιδί*. Αθήνα: έκδοση συγγραφέα.
- 193) Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.

- 194) Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 195) Παπαηλίου, Χ. Φ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- 196) Παπούλια – Τζελέπη, Π. (1997). *Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Γλώσσα, 41, 20 – 41.
- 197) Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1998). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμ. 1^{ος}, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^{ος}. Αθήνα.
- 198) Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- 199) Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 200) Πολυχρονίδη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- 201) Πόρποδας, Κ. Δ. (1989). *Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα*. Ψυχολογικά Θέματα, 2, 4, 201 – 214.
- 202) Πόρποδας, Κ. Δ. (1989). *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα*. Άρθρο που ανακοινώθηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19 – 21/ 5/ 1989.
- 203) Πόρποδας, Κ. Δ. & Γκατσοπούλου, Ε. (1990). *Η μακροπρόθεσμη σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και του επιπέδου μάθησης του γραπτού λόγου*. Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα 'Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας', στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18 – 20/5/1990.
- 204) Πόρποδας, Κ., Καραντζής, Ι. & Τσούπρας, Δ. (1991). *Έρευνα στην εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης και*

- γραφής στα δυο πρώτα σχολικά χρόνια. Ερευνητική ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα, 29/5 – 2/ 6/ 1991.
- 205) Πόρποδας, Κ. & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). *Γνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση και γραφή της Α' Δημοτικού σε σχέση με τη φωνολογική ενημερότητα*. Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα 'Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας', στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18 – 20/5/1990.
- 206) Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και φωνημική ενημερότητα*. *Ψυχολογία*, 1, 30 – 43.
- 207) Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 208) Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- 209) Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της. (Γνωστική Προσέγγιση)*. Αθήνα.
- 210) Σαλβαράς, Ι. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές*: Παλλήνη.
- 211) Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- 212) Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 213) Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 214) Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α'

Η γρήση του ΜεταΦΩΝ τεστ στην κλινική πράξη:

Ένα παράδειγμα προ – και μετά – μέτρησης προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων του Ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ και του προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης, μέσα από την παρουσίαση μελέτης δεκατεσσάρων παιδιών που αξιολογήθηκαν με το ΜεταΦΩΝ τεστ, ακολούθησαν το ενισχυτικό πρόγραμμα και επαναξιολογήθηκαν ώστε να εκτιμηθεί η βελτίωση τους.

1.1. Υποθέσεις

Οι υποθέσεις της μελέτης μας διαμορφώθηκαν ως εξής:

- ✚ Υπόθεση 1: Το ΜεταΦΩΝ τεστ είναι ικανό να διαφοροποιήσει τα παιδιά με φυσιολογική εξέλιξη από τα παιδιά με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση που πιθανόν να εμφανίσουν ειδικές διαταραχές στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, το ΜεταΦΩΝ τεστ έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης του προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης.
- ✚ Υπόθεση 2: ένα εντατικό πρόγραμμα ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης είναι αποτελεσματικό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτική παρέμβαση, διευκολύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, που είναι απαραίτητες για ομαλή μετάβαση στην Α' Δημοτικού.

1.2 Πρόγραμμα

1.2.1. Διάρκεια

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 13 ομαδικές συνεδρίες διάρκειας μιας ώρας με συχνότητα δυο συνεδρίες την εβδομάδα, σε διάστημα 40 ημερών από τις αρχές Μαΐου μέχρι τα μέσα Ιουνίου.

Η επιλογή της εντατικής θεραπείας έγινε για να υποστηρίξει την υπόθεση ότι η αλλαγή οφειλόταν στο πρόγραμμα και όχι σε εξωγενείς παράγοντες. Εάν το πρόγραμμα εκτεινόταν για μεγαλύτερο διάστημα τότε μπορεί εξωγενείς παράγοντες όπως, φυσιολογική εξέλιξη λόγω ηλικίας η σχολική μάθηση λόγω απόκτησης άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων να είχαν παρεισφρήσει και να συνεπηρέαζαν την εξέλιξη των παιδιών.

Η επιλογή της χρονικής περιόδου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκε με το σκεπτικό πως τα παιδιά τη δεδομένη στιγμή, θα έχουν λάβει στο μέγιστο τα κατάλληλα

γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα τόσο από το σχολικό, όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον πριν τη εισαγωγή τους στην Α' Δημοτικού.

1.2.2. Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα Φωνολογικής Επίγνωσης παρακολούθησαν 14παιδιά τα οποία παρουσίαζαν εξελικτική φωνολογική διαταραχή καθώς και δυσκολίες στην ακουστική διαφοροποίηση τόσο σε επίπεδο φωνήματος όσο και λέξης. Οι παραπάνω περιπτώσεις παιδιών, αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση. Γι' αυτόν το λόγο επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα παιδιά να παρακολουθήσουν το Πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης.

Σύμφωνα με τη συνολική βαθμολογία Αναγνωστικής Ετοιμότητας (αποτέλεσμα στο ανιχνευτικό ΜεταΦΩΝ τεστ) τα παιδιά κατανεμήθηκαν στα 3 προφίλ ως εξής:

8 παιδιά με φυσιολογική επίδοση

2 παιδιά με οριακά επαρκή επίδοση

4 παιδιά με ανεπαρκή επίδοση

Για τους σκοπούς της μελέτης τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες:

- Ομάδα Ελέγχου: αποτελούμενη από τα οκτώ παιδιά με φυσιολογική επίδοση. Τα πέντε είχαν τελειώσει το πρόγραμμα θεραπείας, έχοντας ολοκληρώσει το φωνολογικό τους σύστημα, (εντάσσοντας τα φωνήματα που δουλεύτηκαν, στην αυθόρμητη ομιλία τους), ενώ τα υπόλοιπα τρία παιδιά θα συνέχιζαν θεραπεία μετά τη λήξη του προγράμματος.
- Παθολογικά Ομάδα: Αποτελούμενη από τα δυο παιδιά με οριακή επαρκή επίδοση και τα τέσσερα παιδιά με ανεπαρκή επίδοση. Από τα έξι παιδιά της παθολογικής ομάδας τα τέσσερα είχαν ξεκινήσει λογοθεραπεία και δεν την είχαν ολοκληρώσει, διακόπτοντας τις ατομικές συνεδρίες σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τα άλλα δυο παιδιά της παθολογικής ομάδας δεν είχαν ακόμη λάβει λογοθεραπευτική βοήθεια.

1. 2. 3. Σχεδιασμός

Οι δραστηριότητες του προγράμματος στηρίχτηκαν στα αναπτυξιακά δεδομένα του ΜεταΦΩΝ τεστ και ακολούθησαν τη σειρά με την οποία εμφανίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης στο Αναπτυξιακό ΜεταΦΩΝ τεστ ανά γλωσσολογικό επίπεδο (Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα). Ήταν προσαρμοσμένες ως προς το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο, το εποπτικό υλικό και παρουσιάζονταν με παιγνιώδη μορφή ειδικά σχεδιασμένη για κάθε κριτήριο ξεχωριστά.

Τα παιχνίδια ήταν άλλες φορές επιτραπέζια δισδιάστατα ή τρισδιάστατα κι άλλες φορές κινητικά, πλαισιωμένα με αντικείμενα ή εικόνες για την κάλυψη του απαραίτητου λεξιλογίου. υπήρχαν εναλλαγές τόσο στον τρόπο παρουσίασης με διαφορετικού τύπου υλικά (μαγνητικοί πίνακες, πίνακες velcro, ταμπλώ με θήκες, κουτιά, δοχεία, καρτέλες, μπουκάλια, μπάλες, σχοινιά) όσο και στη θεματολογία (δραστηριότητες που συμβαίνουν στη λίμνη, στη θάλασσα, στο δάσος, στο βουνό, στο χωριό, στην πόλη, στο διάστημα, στο ταξίδι με διαφορετικού τύπου μέσα μεταφοράς, με ανθρώπους, με εξωγήινους ή με φανταστικούς ήρωες, με ζώα. Ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα με την πληθώρα των εναλλαγών που αναφέρονται ήταν πρώτα για να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση του παιδιού και στη συνέχεια για να μην προσομοιάζει σε τίποτα με το τεστ. Περιείχε διαφορετικές λέξεις στόχους και διαφορετικές ενδείξεις ανά γλωσσολογικό επίπεδο. Σε όλες τις δραστηριότητες δίνονταν και λέξεις που περιελάμβαναν περισπαστές σημασιολογικού ή / και φωνολογικού τύπου.

Το περιεχόμενο του προγράμματος επιμερίστηκε σε 13 συνεδρίες ως εξής:

1^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της ρίμας με δραστηριότητες:

- Εντοπισμού / αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας: Δίνονταν στα παιδιά διάφορες λέξεις άλλες τελειωναν π.χ. σε /'agi/ κι άλλες όχι. Ζητούνταν από τα παιδιά να εντοπίσουν λέξεις που τελειώναν σε /'agi/.
- Εύρεση λέξεων που τελειώνουν σε: / 'ula/, /'uni/, /'io/. Ζητούνταν από τα παιδιά να βρουν ό,τι τελειώνει στη ζητούμενη κατάληξη.

2^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες:

- Συγκερασμού / σύνθεσης συλλαβών για δημιουργία λέξεων: Λεγόταν μια λέξη στα παιδιά συλλαβιστά και τους ζητούνταν να τη μαντέψουν.
- Κατάτμηση / ανάλυσης λέξεων σε συλλαβές: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις τις οποίες έπρεπε να συλλαβίσουν.
- Απαρρίθμησης των συλλαβών που περιείχαν οι λέξεις στόχου: Σε συνέχεια των δραστηριοτήτων συγκερασμού και κατάτμησης ζητούνταν από τα παιδιά να απαριθμήσουν τις συλλαβές που περιείχαν οι λέξεις.

3^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικής συλλαβής:

- Με συλλαβική ένδειξη: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνες που άρχιζαν από μια συγκεκριμένη συλλαβή π.χ. από νε-.
- Με συλλαβική ένδειξη κα λέξη στόχο: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που άρχιζε από μια συγκεκριμένη συλλαβή π.χ. από θυ- από την οποία άρχιζε και η λέξη στόχος θύελλα.
- Απομόνωση συλλαβής: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που άρχιζε από την ίδια συλλαβή από την οποία άρχιζε και η λέξη στόχος π.χ. Ποια λέξη αρχίζει όπως πάγος;

4^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες:

- Εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικής συλλαβής:
- Με σύγκριση ζευγών: δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν άλλη φορά από την ίδια συλλαβή και άλλη φορά από διαφορετική συλλαβή και τους ζητούνταν να τις αναγνωρίσουν.
- Με διάκριση διαφορετικού: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από την ίδια συλλαβή εκτός από μια η οποία άρχιζε από διαφορετική συλλαβή και την οποία τους ζητούνταν να την εντοπίσουν π.χ. Ποια λέξη δεν αρχίζει από την ίδια συλλαβή όπως οι άλλες;
- Εύρεση λέξεων που αρχίζουν από: /e/, /i/, /pi/, /fa/, /no/. Ζητούνταν από τα παιδιά να βρουν λέξεις που αρχίζουν από τη ζητούμενη συλλαβή.

5^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης τελικής συλλαβής:

- Με συλλαβική ένδειξη: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν σε διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνες που τελείωναν σε μια συγκεκριμένη συλλαβή π.χ. σε -δι.
- Με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν σε διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που τελείωνε σε μια συγκεκριμένη συλλαβή π.χ. σε -τα από την οποία τελείωνε και η λέξη στόχος γραβάτα.

6^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικής συλλαβής:

- Απομόνωση συλλαβής: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν σε διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν την τελική συλλαβή από κάθε λέξη και να την ονομάσουν.
- Χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν σε διαφορετικές συλλαβές και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που τελείωνε στην ίδια συλλαβή με την οποία τελείωνε και η λέξη στόχος π.χ. Ποια λέξη τελειώνει όπως παγούρι;

7^η συνεδρία: Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης τελικής συλλαβής:

- Με σύγκριση ζευγών: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν άλλη φορά στην ίδια συλλαβή και άλλη φορά σε διαφορετική συλλαβή και τους ζητούνταν να τις αναγνωρίσουν.
- Με διάκριση διαφορετικού: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που τελείωναν στην ίδια συλλαβή εκτός από μία η οποία τελείωνε σε διαφορετική συλλαβή και την οποία τους ζητούνταν να την εντοπίσουν π.χ. Ποια λέξη δεν τελειώνει στην ίδια συλλαβή όπως οι άλλες;

8^η συνεδρία:

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες χειρισμού αρχικής συλλαβής:

- Σε προσθήκη συλλαβής: Λεγόταν στα παιδιά λέξεις στις οποίες προστίθονταν στην αρχή κάποια συλλαβή. Τα παιδιά καλούνταν να συνθέσουν τις νέες λέξεις αληθινές ή ψευδολέξεις.
- Σε απαλοιφή συλλαβής: Λεγόταν στα παιδιά λέξεις από τις οποίες αφαιρούνταν οι αρχικές συλλαβές. Τα παιδιά καλούνταν να βρουν τις λέξεις που προέκυπταν, αληθινές ή ψευδολέξεις.
- Σε αντικατάσταση συλλαβής: Λεγόταν στα παιδιά λέξεις στις οποίες αφαιρούνταν οι αρχικές συλλαβές και αντικαθιστούνταν με άλλες. Τα παιδιά καλούνταν να ανακαλύψουν τις νέες λέξεις, αληθινές ή ψευδολέξεις.

9^η συνεδρία:

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικού φωνήματος:

- Με φωνημική ένδειξη: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικά φωνήματα και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνες που άρχιζαν από ένα συγκεκριμένο φώνημα κάθε φορά, π.χ. από μπ-.

- Με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικά φωνήματα και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που άρχιζε από ένα συγκεκριμένο φώνημα, π.χ. από σ- από την οποία άρχιζε και η λέξη στόχος σαγιονάρα.
- Απομόνωση φωνήματος: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικά φωνήματα και τους ζητούνταν να εντοπίσουν το αρχικό φώνημα και να το ονομάσουν.
- Χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από διαφορετικά φωνήματα και τους ζητούνταν να εντοπίσουν εκείνη που άρχιζε από το ίδιο φώνημα από το οποίο άρχιζε και η λέξη στόχος π.χ. Ποια λέξη αρχίζει όπως χερούλι;

10^η συνεδρία:

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικού φωνήματος:

- Με σύγκριση ζευγών: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν άλλη φορά από το ίδιο φώνημα και άλλη φορά από διαφορετικό φώνημα και τους ζητούνταν να τις αναγνωρίσουν
- Με διάκριση διαφορετικού: Δίνονταν στα παιδιά λέξεις που άρχιζαν από το ίδιο φώνημα εκτός από μια η οποία άρχιζε από διαφορετικό φώνημα και την οποία τους ζητούνταν να την εντοπίσουν π.χ. Ποια λέξη δεν αρχίζει από το ίδιο φώνημα όπως οι άλλες;

11^η συνεδρία:

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες:

- Εύρεση λέξεων που αρχίζουν από: /s/, /k/, /f/, /d/, /γ/. Ζητούνταν από τα παιδιά να βρουν λέξεις που αρχίζουν από τη ζητούμενη συλλαβή.
- Συγκερασμού / σύνθεσης φωνημάτων για δημιουργία λέξεων: Δουλεύτηκαν δισύλλαβες, τρισύλλαβες λέξεις με διαβάθμιση της φωνοτακτικής τους δομής. Λεγόταν μια λέξη στα παιδιά φώνημα προς φώνημα και τους ζητούνταν να τη μαντέψουν.
- Κατάτμηση / ανάλυσης λέξεων σε φωνήματα με δομές: ΦΣΦ και ΣΦ, ΣΦ. Δίνονταν στα παιδιά λέξεις τις οποίες έπρεπε να αναλύσουν στα φωνήματα από τα οποία αποτελούνταν.

12^η συνεδρία:

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες χειρισμού αρχικού φωνήματος:

- Σε προσθήκη φωνήματος: Λεγόταν στα παιδιά λέξεις στις οποίες προστίθονταν στην αρχή κάποιο φώνημα. Τα παιδιά καλούνταν να συνθέσουν τις νέες λέξεις αληθινές ή ψευδολέξεις.
- Σε αντικατάσταση φωνήματος: Λεγόταν στα παιδιά λέξεις στις οποίες αφαιρούνταν τα αρχικά φωνήματα και αντικαθιστούνταν με άλλα. Τα παιδιά καλούνταν να ανακαλύψουν τις νέες λέξεις, αληθινές ή ψευδολέξεις.

13^η συνέδρια:

Ανακεφαλαιωτική / εμπειρωτική συνεδρία ως προς το φώνημα.

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος σε δραστηριότητες εμπέδωσης με κριτήρια αφενός τη δυσκολία την οποία αντιμετώπισαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αφετέρου τη σημασία του ως λόγο κατά τη διαδικασία αντιστοίχισης φωνήματος – γραφήματος. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες:

- Εντοπισμού και αναγνώρισης αρχικού φωνήματος
- Συγκερασμού / σύνθεσης
- Κατάτμησης / ανάλυσης
- Χειρισμού αρχικού φωνήματος

Για την εφαρμογή τους, επιλέχθηκαν καινούρια παιχνίδια και άλλαξε το εποπτικό υλικό και το λεξιλόγιο.

:

1.2.4. Στάδια Προγράμματος Ενίσχυσης Φωνολογικής Επίγνωσης

- Προ – μέτρηση / Αρχική αξιολόγηση: Χορήγηση του Ανιχνευτικού ΜεταΦΩΝ τεστ
- Κατηγοριοποίηση ομάδων :
 - Κατάταξη παιδιών σύμφωνα με τη συνολική βαθμολογία Αναγνωστικής Ετοιμότητας στα 3 προφίλ ορίζονται στο Ανιχνευτικό ΜεταΦΩΝ τεστ. Τα παιδιά που είχαν μια φυσιολογική επίδοση αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου της μελέτης μας. Τα υπόλοιπα παιδιά με επιδόσεις οριακά επαρκείς ή ανεπαρκείς σχημάτισαν την παθολογική ομάδα.
 - Χωρισμός σε ομάδες για την παρακολούθηση του προγράμματος. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες με κριτήριο τόσο τη μείξη των επιπέδων

τους στο ΜεταΦΩΝ τεστ, όσο και την ικανότητα συνεργασίας και τη συμπεριφορά τους μέσα σε ομάδα. Η συγκεκριμένη σύνθεση των ομάδων για την παρακολούθηση του προγράμματος στόχο είχε να διευκολύνει τα παιδιά που αποτελούσαν την παθολογική ομάδα δίνοντας τους τη δυνατότητα

- Α) να απολαμβάνουν μεγαλύτερης προσοχής από το θεραπευτή και
- Β) να παρασύρονται από την ομάδα ελέγχου σε πιο γρήγορους ρυθμούς εξέλιξης δεχόμενα περισσότερα ερεθίσματα.
- Σχεδιασμός προγράμματος και δημιουργία εποπτικού υλικού
- Εφαρμογή προγράμματος
- Μετά – μέτρηση / Τελική αξιολόγηση: Επαναχορήγηση του Ανιχνευτικού ΜέταΦΩΝ τεστ.

1.3. Αποτελέσματα

Με βάση την αξιολόγηση πριν και μετά το Πρόγραμμα Φωνολογικής Επίγνωσης προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα :

1. 3.. 1 Ομάδα Ελέγχου

Αποτελείται από τα παιδιά με αύξοντα αριθμό από το 1 έως και το 8, (απεικόνιση στο Γράφημα 1.).

Από τα οκτώ παιδιά της ομάδας ελέγχου μόνο ένα είχε τον ίδιο τυπικό βαθμό (4^ο παιδί: από 8 σε 8). Υπήρχε αύξηση στις μονάδες του αρχικού του βαθμού η οποία όμως δεν άλλαξε τη θέση του ως προς τον τυπικό αριθμό του.

Από τα υπόλοιπα παιδιά, τρία βελτιώθηκαν κατά ένα τυπικό βαθμό (το 3^ο , το 5^ο και το 8^ο παιδί), ένα παιδί βελτιώθηκε κατά δυο τυπικούς βαθμούς (το 6^ο παιδί) και τρία παιδιά βελτιώθηκαν κατά τρεις τυπικούς βαθμούς (το 1^ο, το 2^ο και το 7^ο παιδί).

1. 3. .2 Παθολογική Ομάδα

Αποτελείται από τα παιδιά με αύξοντα αριθμό από το 9 έως και το 14, (απεικόνιση στο Γράφημα 2.).

Από τα έξι παιδιά παθολογικής ομάδας τα δυο παιδιά που είχαν οριακά επαρκή επίδοση βελτιώθηκαν κατά δυο τυπικούς βαθμούς (9^ο και 10^ο παιδί) και τα τρία από τα τέσσερα παιδιά που είχαν ανεπαρκή επίδοση, βελτιώθηκαν κατά τρεις τυπικούς βαθμούς (το 11^ο, το 12^ο και το 13^ο παιδί). Ένα παιδί με ανεπαρκή επίδοση βελτιώθηκε κατά ένα μόνο τυπικό βαθμό (το 14^ο παιδί).

Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση που είχαν τα 5 από τα 6 παιδιά τα οποία πέρασαν από το παθολογική οριακά (πορτοκαλί προφίλ – τυπικός βαθμός 4) ή ανεπαρκή (κόκκινο προφίλ – τυπικός βαθμός 1 έως 3) στη φυσιολογική επίδοση (πράσινο προφίλ – τυπικός βαθμός 5 έως 9 – του Ανιχνευτικού ΜέταΦΩΝ τεστ). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος και την ικανότητα του να βοηθήσει τα παιδιά μέσω της ομαδικής του μορφής, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να μεταβούν ομαλά στην εκμάθηση του γραπτού λόγου χωρίς την ανάγκη εξατομικευμένης παρέμβασης όσον αφορά τη μεταφωνολογική επίγνωση.



Γράφημα 1: Αποτελέσματα των παιδιών στο Ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ.



Γράφημα 2: Προ- και μετά- μέτρηση των παιδιών της παθολογικής ομάδας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης.

1. 4. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

✚ Επιβεβαιώνονται και οι δύο υποθέσεις της μελέτης: Το ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ είναι ευαίσθητο στην καταγραφή της διαφοροποίησης της επίδοσης των παιδιών κατόπιν εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση, αφού κατέδειξε τη βελτίωση μετά το πρόγραμμα, τόσο για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου όσο και της παθολογικής ομάδας (το τεστ είναι ικανό να διαφοροποιήσει τη βελτίωση – υπόθεση 1). Επίσης καταδεικνύει το γεγονός ότι η μετατόπιση σε φυσιολογική επίδοση των 5 από τα 6 παιδιά οφείλεται στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης και όχι στη βελτίωση λόγω συστηματικής διδασκαλίας της γραφοανάγνωσης ή φυσιολογικής εξέλιξης ή εξατομικευμένης λογοθεραπείας, αφού είχε διακοπεί για το συγκεκριμένο διάστημα – υπόθεση 2).

✚ Επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα των ερευνών διεθνώς καθώς και τα αποτελέσματα της Επιτροπής Έρευνας του πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών, που δίνουν έμφαση στη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης και στη δυνατότητα να εκπαιδευτεί το παιδί στους χειρισμούς που απαιτούνται, πριν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή. Όλα τα παιδιά, με εξαίρεση το 4^ο παιδί, εμφάνισαν βελτίωση στους τυπικούς τους βαθμούς χωρίς να έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή.

✚ Δε δείχνει να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο μέγεθος της βελτίωσης των τυπικών βαθμών και στην ολοκλήρωση της εξατομικευμένης λογοθεραπείας πριν την έναρξη του προγράμματος. Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου ομάδας ή πρότερης θεραπευτικής παρέμβασης, αύξησαν τον αρχικό τους βαθμό αποδεικνύοντας τη βελτίωση των μεταφωνολογικών τους δεξιοτήτων. Τόσο τα παιδιά που είχαν δεχθεί λογοθεραπεία, όσο και αυτά που δεν είχαν ξεκινήσει θεραπεία, απέδειξαν βελτίωση έως και τρεις τυπικούς βαθμούς.

(Βλασσοπούλου κ.α. 2007, σελ. 263- 272).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Β'

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ



ΤΕΣΤ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
Επιτροπή Έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (2008)

ΕΠΩΝΥΜΟ		Έτος	Μήνας	Μέρα
ΟΝΟΜΑ		Ημερομηνία Εξέτασης		
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ή ΣΧΟΛΕΙΟ		Ημερομηνία Γέννησης		
ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ		Χρονολογική ηλικία		
ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ Κυκλώνουμε την αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα		Στρογγυλοποίηση Ηλικίας		
3;10-4;6	4;7-5;0			
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	1 ^η συνεδρία:	2 ^η συνεδρία:	3 ^η συνεδρία:	4 ^η συνεδρία:
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ				

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΡΙΜΑ			
ΣΥΛΛΑΒΗ			
ΦΩΝΗΜΑ			

ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΤΥΠΙΚΩΝ ΒΑΘΜΩΝ
ΚΛΙΜΑΚΩΝ: ΡΙΜΑ-ΣΥΛΛΑΒΗ-ΦΩΝΗΜΑ

ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΓΕΝΙΚΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΡΙΜΑ	ΣΥΛΛΑΒΗ	ΦΩΝΗΜΑ	ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΤΟΜΩΝ	ΕΠΙΔΟΣΗ
9	•	•	•	•	4%	υψηλή
8	•	•	•	•	7%	
7	•	•	•	•	12%	οριακά υψηλή
6	•	•	•	•	17%	μέση
5	•	•	•	•	20%	
4	•	•	•	•	17%	
3	•	•	•	•	12%	οριακά ανεπαρκής
2	•	•	•	•	7%	ανεπαρκής
1	•	•	•	•	4%	

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ/ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

3;10 - 4;6 ετών

4;7 - 5;0 ετών

5;1 - 5;6 ετών

5;7 - 6;0 ετών

6;1 - 6;6 ετών

ΚΑΙΜΑΚΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	3;10 - 4;6 ετών									4;7 - 5;0 ετών									5;1 - 5;6 ετών									5;7 - 6;0 ετών									6;1 - 6;6 ετών									ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΙΜΑΚΕΣ
			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ			ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ																									
ΠΙΜΑ	ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ ΚΑΤΑΤΜΗΗ	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ ΑΝΑΓΝΩΡΙΗ Α.Σ.	ΕΥΡΕΗ ΔΕΞΕΡΝ Α.Σ.	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ ΑΝΑΓΝΩΡΙΗ Τ.Σ.	ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ ΑΝΑΓΝΩΡΙΗ Α.Φ.	ΕΥΡΕΗ ΔΕΞΕΡΝ Α.Φ.	ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ	ΚΑΤΑΤΜΗΗ	ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Φ.	ανεπαρκής	οριακά ανεπαρκής	μέση	οριακά υψηλή	υψηλή	ανεπαρκής	οριακά ανεπαρκής	μέση	οριακά υψηλή	υψηλή	ανεπαρκής	οριακά ανεπαρκής	μέση	οριακά υψηλή	υψηλή	ανεπαρκής	οριακά ανεπαρκής	μέση	οριακά υψηλή	υψηλή	ανεπαρκής	οριακά ανεπαρκής	μέση	οριακά υψηλή	υψηλή	ΠΙΜΑ													
											1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
ΦΩΝΗΜΑ																																				ΦΩΝΗΜΑ													
ΕΠΙΔΟΣΗ																																				ΕΠΙΔΟΣΗ													

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

μη κατακτημένη δεξιότητα

κατακτημένη δεξιότητα

εμπειρωμένη δεξιότητα

ΚΛΙΜΑΚΑ PIMA

ΚΑΡΤΕΛΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΤΡΑΓΟΥΔΙ
Δε βαθμολογείται

P-ΕΛΔ

PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ
ΣΕ ΔΙΣΤΙΧΑ

Αρχικός
Βαθμός

Παραδείγματα

- α) -άκι (φιλάκι) ενδεικτική απάντηση
β) -άμι (καλάμι) ενδεικτική απάντηση

1	-ούπα (π.χ. σκούπα)	1	0
2	-έχεις (π.χ. προσέχεις)	1	0
3	-άκι (π.χ. παραμυθάκι)	1	0
4	-όνια (π.χ. μπαλκόνια)	1	0

/4

AN

P-ΕΧΕΛΣ

PIMA - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ
χωρίς ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ

Παραδείγματα:

- α) μπάλα β) ξύλο γ) κασέτα

1	πόδι	1	0
2	γόμα	1	0
3	φουστάνελα	1	0
4	λεμόνι	1	0
5	χρυσάφι	1	0

/5

P-ΕΛ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

P-ΕΛ

PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Παραδείγματα:

- α) που τελειώνουν σε /'itsa/
β) που τελειώνουν σε /'eli/

P-ΕΛ

PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ:

που τελειώνουν σε /'aci/

Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό:

Σύνολο
Σωστών
Λέξεων

P-ΕΛ

PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

που τελειώνουν σε /'oni/

Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό:

Σύνολο
Σωστών
Λέξεων

ΚΛΙΜΑΚΑ PIMA

ΑΡΧΙΚΟΣ
ΒΑΘΜΟΣ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ

Σ-Σ

ΣΥΛΛΑΒΗ - ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ

Αρχικός
Βαθμός

Παραδείγματα:

- α) μω-ρο (μωρό)
β) κα-πε-λο (καπέλο)

1	πιρούνι	1	0
2	φλογέρα	1	0
3	παξιμάδι	1	0
4	παλτό	1	0

/4

Σ-Κ

ΣΥΛΛΑΒΗ - ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ

Αρχικός
Βαθμός

Παραδείγματα:

- α) μήλο (μη-λο)
β) καπέλο (κα-πε-λο)
γ) πίνακας (πι-να-κας)

1	πα-γω-το	1	0
2	α-λε-που	1	0
3	σο-κο-λα-τα	1	0
4	σπι-τα-κι	1	0
5	πορ-τα	1	0
6	πα-ντο-φλα	1	0
7	πο-τι-στη-ρι	1	0
8	δελ-φι-νι	1	0
9	τη-λε-ο-ρα-ση	1	0

/9

AN

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ:
ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
Δε βαθμολογούνται

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ:
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Α.Σ.

ΑΣ-ΕΣΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) μουστάκι, β) τακούι, γ) μπότα, δ) λάμπα		
1	κάστρο	1 0
2	σαλάτα	1 0
3	μελιτζάνα	1 0
4	βουνό	1 0
		/4

AN

ΑΣ-ΕΣΣΕΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		Αρχικός Βαθμός
Παράδειγμα: καλύβα		
1	φάκελος	1 0
2	ζέβρα	1 0
3	δώρο	1 0
4	χαιρετάει	1 0
		/4

ΑΣ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) θάλασσα, β) λουκά-νικα, γ) ρόδα, δ) νεράιδα, ε) κυπέλη		
1	πο-	1 0
2	μα-	1 0
3	ντου-	1 0
4	τι-	1 0
5	γε-	1 0
		/5

AN

ΑΣ-ΕΧΣΕΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		Αρχικός Βαθμός
Παράδειγμα: μαχαίρι		
1	κοχύλια	1 0
2	μπούτι	1 0
3	γερανός	1 0
4	θησαυρός	1 0
		/4

ΑΣ-ΣΖ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΖΕΥΓΩΝ

Παραδείγματα: α) <u>σα</u> λάμι- <u>σα</u> πούι: ίδιο (I) β) <u>δέ</u> ντρο - <u>μή</u> λο: διαφορετικό (Δ)			
1	μπύρα-ντέφι	Δ	1 0
2	βαλίτσα-βάτραχος	Ι	1 0
3	λεφτά-λεκές	Ι	1 0
4	κουβέρτα-σεντόνι	Δ	1 0
5	κερί-κεφτές	Ι	1 0
6	φάντασμα-θέατρο	Δ	1 0
7	νιουλάπα-φεγγάρι	Δ	1 0
8	παπούτσι-παλάτι	Ι	1 0
			/8

AN

ΑΣ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ		Αρχικός Βαθμός
Παράδειγμα: χάπια		
1	ποτήρι	1 0
2	καρέκλα	1 0
3	κολιέ	1 0
4	βοσκός	1 0
		/4

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ:
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Σ. **/29**

ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.		Αρχικός Βαθμός
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Παραδείγματα: α) από /pe/ β) από /fa/		
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ka/ Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /si/ Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΑΣ-ΕΛ. ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ma/ Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ:
ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.

**ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ:
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Τ.Σ.**

ΤΣ-ΕΞΕ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) σημαία, β) καπέλο, γ) βάζο, δ) μέλι		
1	λάμπα	1 0
2	μολύβι	1 0
3	παγωτό	1 0
4	αρκούδα	1 0
		/4
ΤΣ-ΕΞΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παράδειγμα: κόκαλο		
1	τρόμπα	1 0
2	κουτί	1 0
3	καρπούζι	1 0
4	άλογο	1 0
		/4
ΤΣ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		
Παραδείγματα: α) κουζίνα β) στυλό γ) καλάμι δ) μολύβι ε) φράουλα		
1	-τι	1 0
2	-γα	1 0
3	-το	1 0
4	-που	1 0
		/4
ΤΣ-ΕΧΣΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παράδειγμα: ομπρέλα		
1	νύφη	1 0
2	κάρβουνα	1 0
3	σήμα	1 0
4	μπαλέτο	1 0
		/4

ΤΣ-ΣΖ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΖΕΥΓΩΝ			
Παραδείγματα: α) βρούση – κεράσι: ίδιο (Ι) β) μήλο – πόδι: διαφορετικό (Δ)			
1	σόμπα-βάζο	Δ 1 0	
2	χώμα-κύμα	Ι 1 0	
3	ρίζα-μπλούζα	Ι 1 0	
4	λεμόνι-κανάτα	Δ 1 0	
5	πηγάδι-λουλούδι	Ι 1 0	
6	ζάρι-μπογιά	Δ 1 0	
7	δώρο-γάντι	Δ 1 0	
8	ζακέτα-ντομάτα	Ι 1 0	
		/8	
ΤΣ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ			
Παράδειγμα: καρότο			
1	σκούπα	1 0	
2	κάτσα	1 0	
3	πιρούνι	1 0	
4	σαλάτα	1 0	
		/4	
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Τ.Σ.		/28	
ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ – ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ.			
AN	ΑΣ-Χ-ΠΡ ΠΡΟΣΘΗΚΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) φέτα→κουφέτα β) χέρι→μαχαίρι			
1	καράβι	1 0	
2	καμήλα	1 0	
3	λεμόνι	1 0	
4	πεπόνι	1 0	
		/4	
AN	ΑΣ-Χ-ΑΠ ΑΠΑΛΟΙΦΗ		
Παράδειγμα: καμήλα→μήλα			
1	μπάλα	1 0	
2	φίλοι	1 0	
3	σκάλα	1 0	
4	μάτι	1 0	
		/4	

AN **ΑΣ-Χ-ΑΝΤ**
ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Παραδείγματα:
ζα-κέτα→μο-κέτα→πα-κέτα→
λου-κέτα→ρα-κέτα

1	κεράσι	1	0
2	κουτάλι	1	0
3	τριφύλλι	1	0
4	χελώνα	1	0

/4

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ:
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Σ. **/12**

ΚΛΙΜΑΚΑ
ΣΥΛΛΑΒΗ

ΑΡΧΙΚΟΣ
ΒΑΘΜΟΣ

AN **ΑΦ-Α**
ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

Παραδείγματα:
α) θησαυρός, β) λαβύρινθος, γ) ρόπαλο,
δ) γερομπογιές, ε) καναπές

1	/f/	1	0
2	/γ/	1	0
3	/p/	1	0
4	/d/	1	0
5	/z/	1	0
6	/t/	1	0
7	/b/	1	0
8	/θ/	1	0

/8

ΚΛΙΜΑΚΑ
ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ
ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ
Δε βαθμολογούνται

AN **ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ:**
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Α.Φ.

AN **ΑΦ-ΕΦΕ**
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ
με ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ

Παραδείγματα:
α) καβούρι, β) πηγάδι,
γ) ζώνη, δ) φωλιά

1	χοντρός	1	0
2	ζακέτα	1	0
3	δίχτυα	1	0
4	παγώνι	1	0

/4

AN **ΑΦ-ΕΦΕΛΣ**
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ
με ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ

Παράδειγμα: ποτήρι

1	νοσοκόμα	1	0
2	ντουλάπα	1	0
3	φάλαινα	1	0
4	ζάρι	1	0

/4

AN **ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ**
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΦΩΝΗΜΙΚΗ
ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ

Παράδειγμα: μελιτζάνα

1	κούκλα	1	0
2	μπισκότο	1	0
3	γόνατο	1	0
4	θόρυβος	1	0

/4

AN **ΑΦ-ΣΖ**
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΖΕΥΓΩΝ

Παραδείγματα:
α) πύραυλος-πατίνι: ιδία (Ι)
β) δίσκος-γτόμινο: διαφορετική (Δ)

1	βελόνα-βαγόνι	Ι	1	0
2	γκούφη-τόξο	Δ	1	0
3	μπουκάλι-φάντασμα	Δ	1	0
4	κομπολόι-καραμούζα	Ι	1	0
5	φάλαινα-μύλος	Δ	1	0
6	λάδι-λουκέτο	Ι	1	0
7	νησί-μάγισσα	Δ	1	0
8	σαλιγκάρι-συνεργείο	Ι	1	0

/8

AN **ΑΦ-ΔΔ**
ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ

Παράδειγμα: καλάμι

1	γάντια	1	0
2	τούβλο	1	0
3	φουστάνι	1	0
4	μπιφτέκι	1	0

/4

ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ:
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Φ. **/32**

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ

ΤΕΣΤ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
Επιτροπή Έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (2008)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ		ΕΤΟΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΕΡΑ
ΒΑΘΜΙΔΑ: Νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/>	Ημερομηνία Αξιολόγησης			
Α΄ Δημοτικού <input type="checkbox"/>				
Εξεταστής	Ημερομηνία γέννησης			
1 ^η χορήγηση <input type="checkbox"/>	Χρονολογική ηλικία			
2 ^η χορήγηση (επαναχορήγηση) <input type="checkbox"/>	Στρογγυλοποίηση Ηλικίας			
Παρατηρήσεις				

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ
ΡΙΜΑ	• Ρ-ΕΧΕΛΣ Έντοπισμός Χωρίς Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/5
ΣΥΛΛΑΒΗ	<i>ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ</i>	
	• ΑΣ-ΕΣΕΛΣ Έντοπισμός με Συλλαβική Ένδειξη και Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ Έντοπισμός Χωρίς Συλλαβική Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΣ-ΔΔ Διάκριση Διαφορετικού	/4
	<i>ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ</i>	
	• ΑΣ-Χ-ΠΡ Προσθήκη	/4
	• ΑΣ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή	/4
• ΑΣ-Χ-ΑΝΤ Αντικατάσταση	/4	
ΦΩΝΗΜΑ	<i>ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ</i>	
	• ΑΦ-ΕΦΕ Έντοπισμός με Φωνημική Ένδειξη	/4
	• ΑΦ-ΕΦΕΛΣ Έντοπισμός με Φωνημική Ένδειξη και Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΦ-Α Απομόνωση	/8
	• ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ Έντοπισμός Χωρίς Φωνημική Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΦ-ΔΔ Διάκριση Διαφορετικού	/4
	Φ-Κ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	/6
	<i>ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ</i>	
• ΑΦ-Χ-ΠΡ Προσθήκη	/4	
• ΑΦ-Χ-ΑΠ Απαλοιφή	/4	
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		/67

Συνοπτικές οδηγίες:

Αθροίστε το σκορ των 15 κριτηρίων αξιολόγησης και βάλτε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι που αντιστοιχεί ο συνολικός βαθμός.

ΒΑΘΜΙΔΑ: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

	0-13	14-18	19-22	23-27	28-34	35-45	46-53	54-60	61-67
Αρχικός Βαθμός									

ΒΑΘΜΙΔΑ: Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

	0-36	37-44	45-51	52-55	56-59	60-62	63-65	66	67
Αρχικός Βαθμός									

Πράσινο προφίλ= φυσιολογική επίδοση

Πορτοκάλι προφίλ= οριακά επαρκής επίδοση. Επαναχορήγηση της δοκιμασίας σε τρεις (3) μήνες.

(Αν πρόκειται για 2^η χορήγηση ακολουθείστε τις ενέργειες του κόκκινου προφίλ)

Κόκκινο προφίλ= ανεπαρκής επίδοση. Το παιδί χρήζει παραπομπής για:

- Λογοθεραπευτική αξιολόγηση Ψυχολογική αξιολόγηση
 Ακουσολογικό έλεγχο Άλλο: _____