



Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

Σχολή Ε.Υ.Π.

Τμήμα Λογοθεραπείας

# **ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΠΑΝΑΓΟΥΛΗ ΓΕΩΡΓΙΑ  
ΕΠΟΠΤΗΣ: Κος ΔΡΟΣΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στον αρκετά ευρύ και πολυδιάστατο τομέα της λογοθεραπείας, πρωτίστης σημασίας και ιδιαίτερα απαιτητικός είναι ο ρόλος της βαθύτερης γνώσης και της διαρκούς πληροφόρησης-ενημέρωσης. Για το λόγο αυτό, θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική την συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας. Ήταν ιδιαίτερη βοηθητική και ωφέλιμη στο να εντρυφήσω τις γνώσεις μου στους τομείς της γλωσσικής εξέλιξης και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων δίνοντας βαρύτητα στη φωνολογική ενημερότητα. Επίσης, αποτέλεσε σημαντικότατο εργαλείο-οδηγό που με κατεύθυνε να ανακαλύψω τις κατευθυντήριες γραμμές που απαιτούνται προκειμένου να ερευνήσεις ένα θέμα σε όλες του τις διαστάσεις. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της βιβλιογραφικής μου αναδίφησης, της μελέτης ερευνών και διεξαγωγής στατιστικών συμπερασμάτων, τις θεωρητικές γνώσεις μεθοδολογίας και πρακτικής εφαρμογής αυτών. Στην προσπάθειά μου αυτή, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ πρωτίστως στον καθηγητή, κύριο Κωνσταντίνο Δρόσο που με την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του επιτέλεσα το δύσκολο αυτό έργο. Επίσης ευχαριστώ θερμά τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην πρακτική μου παρέμβαση οι οποίοι κατέδειξαν εμπιστοσύνη στο έργο μου καθώς και τα ίδια τα παιδιά για την τέλεια συνεργασία τους. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τους γονείς μου, τον αδερφό μου και την αδερφή μου που με στήριξαν ιδιαίτερα ενισχύοντας θετικά την ψυχική μου υπόσταση, δίνοντάς μου θάρρος και δύναμη να συνεχίσω.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη της εργασίας πραγματοποιείται με σκοπό μιας πλήρους ενημέρωσης σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα και της ύψιστης σημασίας της ύπαρξής της. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο από το οποίο ξεκινά το θεωρητικό αρχικά επισημαίνεται ο ορισμός της γλώσσας καθώς και ο διαχωρισμός της στους επιμέρους υποτομείς. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα στάδια της γλωσσικής εξέλιξης στους τρεις τομείς της γλώσσας: φωνολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό για τους οποίους γίνεται μια μικρή ανάπτυξη. Έπειτα, αναφέρεται ο ορισμός των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και «υπογραμμίζεται» ο σημαντικότερος ρόλος τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο Στο δεύτερο κεφάλαιο επισημαίνεται αρχικά ο ορισμός και ο ρόλος του φωνήματος ως μονάδα διαφοροποιητικής αξίας ώστε μετέπειτα να κατανοηθεί καλύτερα η σημασία και ο ρόλος των τομέων φωνολογίας και φωνητικής. Ακολουθεί συνοπτική ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος, της φωνολογικής επεξεργασίας και των σταδίων φωνολογικής εξέλιξης. Στη συνέχεια επισημαίνεται η διάκριση φωνολογικών και αρθρωτικών διαταραχών και γίνεται συνοπτική παρουσίαση κάποιων φωνολογικών διεργασιών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εισαγωγή και εκτενής ανάπτυξη του κυρίου θέματος της εργασίας. Αναπτύσσεται ο ορισμός και ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας, αναφέρονται οι τομείς από τους οποίους αποτελείται και στη συνέχεια γίνεται εκτενής παρουσίαση των σταδίων της φωνολογικής ενημερότητας από την προσχολική έως την πρώτη σχολική ηλικία. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται εκτενώς η σημασία της φωνολογικής ενημερότητας στην ανάγνωση και τη γραφή. Στη συνέχεια επισημαίνεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας και ακολουθεί η περιγραφή της δομής του ΜέταΦων Τεστ. Έπειτα γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα των ασκήσεων και της εκπαιδευτικής ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας. Στο

τέλος του κεφαλαίου αναλύεται η σχέση φωνολογικής ενημερότητας και δυσλεξίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο από το οποίο ξεκινάει το ερευνητικό μέρος γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο ρόλο και τη σημασία της επιστημονικής έρευνας. Αναπτύσσεται λεπτομερέστατα μια σημαντική έρευνα που διερευνά την υπόθεση του αν η συλλαβική και φωνημική ενημερότητα συνεισφέρουν ως ξεχωριστές διαστάσεις στο έργο της ανάγνωσης και της γραφής (ορθογραφίας) στην ελληνική γλώσσα. Εν συνεχεία ακολουθεί ανασκόπηση αρθρογραφίας που αφορά έρευνες σχετικά με τον πολυδιάστατο τομέα της φωνολογικής ενημερότητας. Στο έκτο κεφάλαιο πρωταγωνιστεί η παρουσίαση τεσσάρων υποθετικών περιστατικών όπου αναφέρονται λίγα στοιχεία για το καθένα ξεχωριστά σχετικά με την αξιολόγηση, τη διάγνωση και τους στόχους παρέμβασης από την πλευρά ενός ειδικού λογοθεραπευτή. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και ανάπτυξη κάποιων συμπερασμάτων που προέκυψαν από την εκτενή ανάπτυξη της εργασίας.

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	8

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 1**

1.1 Γλώσσα.....	10
1.2 Γλωσσική Εξέλιξη.....	10
1.3 Δομικά στοιχεία της γλώσσας.....	12
1.4 Μεταγλωσσικές ικανότητες.....	12

### **Κεφάλαιο 2**

2.1 Ορισμός φωνήματος – φθόγγου.....	14
2.2 Ορισμός φωνολογίας και φωνητικής.....	15
2.3 Φωνολογική επεξεργασία.....	16
2.4 Φωνολογία – άρθρωση.....	16
2.5 Φωνολογικό σύστημα.....	17
2.6 Στάδια φωνολογικής ανάπτυξης.....	17
2.7 Φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές.....	20

### **Κεφάλαιο 3**

3.1 Ορισμός φωνολογικής ενημερότητας.....	23
---	----

3.2 Τομείς της φωνολογικής ενημερότητας.....	24
3.3 Στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας.....	27
3.4 Η φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.....	29

#### **Κεφάλαιο 4**

4.1 Η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση.....	32
4.2 Η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με τη γραφή.....	34
4.3 Αξιολόγηση των μεταφωνολογικών ικανοτήτων – ΜέταΦων τεστ .....	37
4.4 Μεταφωνολογική ικανότητα και άσκηση.....	39
4.5 Πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας .....	41
4.6 Η φωνολογική ενημερότητα στη δυσλεξία.....	43

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **Κεφάλαιο 5**

5.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	46
5.2 Ανάλυση έρευνας.....	46
5.3 Γενικότερη ανασκόπηση αρθρογραφίας.....	54

#### **Κεφάλαιο 6**

6.1 Θεραπευτική προσέγγιση πρώτου περιστατικού.....	60
6.2 Θεραπευτική προσέγγιση δεύτερου περιστατικού.....	63
6.3 Θεραπευτική προσέγγιση τρίτου περιστατικού.....	66
6.4 Θεραπευτική παρέμβαση τέταρτου περιστατικού.....	69

**Κεφάλαιο 7**

Συμπεράσματα .....73

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....75**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος από την πρώτη στιγμή της γέννησής του και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, νιώθει την τεράστια ανάγκη να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Μέσω της επικοινωνίας του, εκφράζει τις επιθυμίες και ανάγκες του, τα συναισθήματά και τις σκέψεις του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσω λεκτικής όσο και μη λεκτικής επικοινωνίας ή εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας. Δηλαδή, ο άνθρωπος καθίσταται ικανός να μεταδώσει ένα μήνυμα – πληροφορία μέσω της χρήσης του λόγου και της ομιλίας. Παράλληλα, κατά την μετάδοση ενός μηνύματος σημαντικότατο ρόλο έχει το ύφος που θα χρησιμοποιήσει, η χροιά της φωνής του και γενικότερα τα προσωδιακά και επιτονικά στοιχεία.

Η γλώσσα ως κοινός παρονομαστής του λόγου και της ομιλίας, αποτελεί ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας σε μια γλωσσική κοινότητα. Ο τρόπος βέβαια που χρησιμοποιείται διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Αρκετοί επιστήμονες στο διάβα της ιστορίας και της χρονικής εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, ασχολήθηκαν με τομείς που αφορούν τη γλώσσα, τη μορφή και την ανάπτυξή της, τον τρόπο χρήσης της κτλ. μέσω παρατηρήσεων, ερευνητικών πειραμάτων και μελετών. Έτσι, συνδυάζοντας τα αποτελέσματά και τις γνώσεις τους ανέπτυξαν θεωρίες οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς και είναι ιδιαίτερα βοηθητικές και χρήσιμες σε κλάδους που ασχολούνται με γλώσσα και τους επιμέρους τομείς της (πχ. κλάδος γλωσσολογίας, λογοθεραπείας κτλ.).

Η γλώσσα εξελίσσεται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του ανθρώπου και έτσι μπορούμε να μιλάμε για γλωσσική εξέλιξη και ανάπτυξη η οποία ξεκινά από το πρώτο έτος της ηλικίας ενός παιδιού. Για να επιτευχθεί η σωστή χρήση της γλώσσας είναι αναγκαίο να πληρούνται κάποιοι κανόνες. Συγκεκριμένα, για τη μετάδοση ενός



μηνύματος απαιτούνται τα εξής: σωστή άρθρωση και φωνημική παραγωγή των λέξεων, σωστή συντακτική δομή μιας πρότασης, σημασιολογική χρήση λέξεων και κατ' επέκταση σημασιολογική συνοχή προτάσεων.

Ο άνθρωπος όμως δεν παρέμεινε στην ύπαρξη και χρήση μόνο του προφορικού λόγου αλλά ανακάλυψε και άλλους τρόπους προκειμένου να εκπληρώνει την ανάγκη επικοινωνίας, άντλησης πληροφοριών, γνώσης του κόσμου κτλ. Έτσι οδηγήθηκε και στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Πρόκειται για διεργασίες που εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε πως έπονται κάποιων προγενέστερων σταδίων της γλωσσικής εξέλιξης που έχουν κατακτηθεί. Στη συνέχεια θα αναπτυχθεί εκτενώς μια ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της γλωσσικής του εξέλιξης που θεωρείται μερικώς η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Πρόκειται για τη φωνολογική ενημερότητα.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

#### **Γλωσσική Εξέλιξη**

##### **1.1 Γλώσσα**

«Η γλώσσα, ως βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, αποτελεί ένα πολύμορφο και πολυσύνθετο σύστημα από στοιχεία που συνδέονται με ορισμένες σχέσεις και επιτελούν ορισμένες λειτουργίες» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ.53). Η γλώσσα διακρίνεται στο λόγο και την ομιλία. Σύμφωνα με τον Saussure, ο λόγος παρομοιάζεται με μουσική συμφωνία, μια ιδιαίτερη κάθε φορά σύνθεση, που διαφέρει από τις άλλες. Η ομιλία ισοδυναμεί με τις εκτελέσεις της συγκεκριμένης συμφωνίας από διάφορες ορχήστρες. Από το παράδειγμα αυτό καταλαβαίνουμε τη διαφοροποίηση. Η ομιλία ως προς τη χρήση της διαφέρει από άτομο σε άτομο σε αντίθεση με το λόγο που είναι κοινός σε μια γλωσσική κοινότητα (Μπαμπινιώτης, Γ. 1998).

##### **1.2 Γλωσσική Εξέλιξη**

Η μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των πέντε ή έξι ετών η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη περίοδο για τη γλωσσική απόκτηση πάντα αποτελούσε αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης για τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους. Αναφερόμενοι στη γλωσσική εξέλιξη είναι απαραίτητο να περιγράψουμε τους τρεις τομείς που συμπεριλαμβάνονται στο μεγάλο

εύρος της γλωσσικής εξέλιξης. Πρόκειται για το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό τομέα. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις τομείς, τότε μπορούμε να πούμε πως κατέχει τη γλώσσα. Η γνώση της γλώσσας αναφέρεται ως γλωσσική ικανότητα. Ένα άτομο που έχει αναπτύξει επαρκώς τη γλωσσική ικανότητα, είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Επίσης δύναται να διακρίνει τις γραμματικά σωστές προτάσεις από τις λανθασμένες. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας και αναφέρεται ως γλωσσική απόδοση (Πόρποδας, Κ., 2003).

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται συνοπτικά τα στάδια γλωσσικής εξέλιξης και στους τρεις τομείς της γλώσσας:

Κατανόηση	Έκφραση	Φωνολογικές Δεξιότητες
	<b>2-3 Ετών</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταλαβαίνει μικρές φράσεις και εντολές που εκτυλίσσονται σε δύο στάδια π.χ. «Πάρε το βιβλίο και βάλ' το στο τραπέζι»</li> <li>Κατανοεί 200 λέξεις που αυξάνονται συνεχώς</li> <li>Καταλαβαίνει τις έννοιες: «μέσα-έξω», «πάνω-κάτω», «μεγάλο-μικρό»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χρησιμοποιεί περισσότερες από 50 λέξεις</li> <li>Συνδυάζει 2-3 λέξεις για να περιγράψει γεγονότα και να ζητήσει πράγματα π.χ. «μαμά θέλω νερό»</li> <li>Χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες: «εγώ», «εσύ» και αρχίζει να χρησιμοποιεί το «δικό μου»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η ομιλία του είναι κατά τα 2/3 κατανοητή από τους φίλους και την οικογένεια του</li> <li>Κάνει πολλά φωνολογικά λάθη π.χ. «θάλασσα → τάλιατα», «ντουλάπα → λάλια»</li> </ul>
	<b>3-4 Ετών</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταλαβαίνει απλές ερωτήσεις με «Ποιος;», «Τι;», «Πού;», «Γιατί;»</li> <li>Παρακολουθεί και καταλαβαίνει απλές ιστορίες</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χρησιμοποιεί προτάσεις με 3 ή περισσότερες λέξεις</li> <li>Συζητά για δραστηριότητες στο σχολείο ή για παιχνίδια με φίλους</li> <li>Χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες, πληθυντικό αριθμό και απλές προθέσεις π.χ. «με», «στο»</li> <li>Χρησιμοποιεί συντακτικές δομές που δηλώνουν άρνηση π.χ. «δεν». Θέσεις στο χώρο π.χ. «πάνω-κάτω» και επιθετικούς προσδιορισμούς π.χ. «μεγάλο σπίτι», «καθαρό παντελόνι»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Το 90% της ομιλίας που παράγει είναι αντιληπτή</li> <li>Άτομα εκτός της οικογένειάς του το καταλαβαίνουν</li> <li>Συνήθως μιλά αβίαστα χωρίς να επαναλαμβάνει συλλαβές ή λέξεις</li> </ul>
	<b>4-5 Ετών</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταλαβαίνει όλα όσα λέγονται στο σπίτι και στο σχολείο</li> <li>Καταλαβαίνει σύνθετες προτάσεις και σύντομες ιστορίες και απαντά σε απλές ερωτήσεις πάνω σε αυτές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Χρησιμοποιεί μεγάλες προτάσεις που δίνουν πολλές πληροφορίες π.χ. «ο μπαμπάς μου πήρε ένα αυτοκίνητο που είναι μπλε»</li> <li>Χρησιμοποιεί προτάσεις που ακολουθούν τη γραμματική και το συντακτικό των ενηλίκων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η ομιλία του είναι καταληπτή</li> <li>Λέει όλα τα βράσματα-ήχους εκτός ίσως από τα «τσ», «τζ» και «φ»</li> </ul>
	<b>5-6 Ετών</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταλαβαίνει τις έννοιες του χρόνου: «πρώι», «απόγευμα», «αύριο», «σήμερα», «χθες» κτλ.</li> <li>Καταλαβαίνει τις έννοιες: «περισσότερα-λιγότερα», «ίδιο-διαφορετικό», «αριστερά-δεξιά»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Προβλέπει τη διαδοχική σειρά γεγονότων και αφηγείται ιστορίες</li> <li>Λέει το όνομά του, τη διεύθυνσή του και τα γενέθλιά του</li> <li>Χρησιμοποιεί γραμματικά και συντακτικά σωστές προτάσεις</li> <li>Χρησιμοποιεί μέλλοντα, ενστώτα και αόριστο χρόνο</li> <li>Περιγράφει πρόσωπα, πράγματα, τοποθεσίες χρησιμοποιώντας επίθετα και επιρρήματα</li> <li>Δίνει ορισμούς των αντικειμένων με βάση τη χρήση τους π.χ. «με τη ζύστρα ζύνω τα μούρια»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η ομιλία του είναι καθαρή</li> <li>Έχει καλή φωνολογική επίγνωση: αναγνωρίζει ήχους ή συλλαβές μέσα στη λέξη π.χ. «το καλάμι έχει 'λ'/'λας», χωρίζει τη λέξη σε ήχους ή συλλαβές π.χ. «π-α-π-ι/ πα-πού-τσι» και συνθέτει ήχους ή συλλαβές για να φτιάξει λέξεις π.χ. «π+α+π+ι = παπί/ πα+πού+τσι= παπούτσι»</li> </ul>

### **1.3 Δομικά Στοιχεία Της Γλώσσας**

Η γλώσσα αποτελείται από φωνολογικά σύνολα με δομή και οργάνωση τα οποία εσωκλείουν σημασιολογικό περιεχόμενο. Επίσης, συνδέονται υπό ορισμένους κανόνες δομής και μεταφέρουν πλήρη και ακέραια νοήματα. Η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξης ολοκληρώνεται με ύπαρξη και επιτέλεση των τριών δομικών στοιχείων της: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. (Πόρποδας, Κ. 1999).

Σύμφωνα με τον Dell τα τρία αυτά δομικά στοιχεία αναπτύσσονται ως εξής: Το φωνολογικό επίπεδο (phonological level) αποτελεί το πιο χαμηλό επίπεδο σχετικά με την επεξεργασία της ομιλίας και σχετίζεται με τις ηχητικές αναπαραστάσεις της σχεδιαζόμενης πρότασης. Το συντακτικό επίπεδο σχετίζεται με τη γραμματική δομή των λέξεων που περιλαμβάνονται σε μια πρόταση. Το σημασιολογικό επίπεδο αποτελεί το υψηλότερο εν συγκρίσει με τα άλλα δύο και σχετίζεται με το νόημα των λέξεων που περιλαμβάνονται σε ένα μήνυμα (Σαμαρτζή, Σ. 1995).

### **1.4 Μεταγλωσσικές Ικανότητες**

Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους κάνουν χρήση κάποιων δομών που μεγαλώνοντας μπορεί και να απορρίψουν. Αυτό συμβαίνει μέχρι να συνειδητοποιηθεί η λειτουργία και η χρησιμότητα αυτών. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι παγκόσμιο φαινόμενο, η διαμόρφωση της γλώσσας είναι προσωπική για τον καθένα. Η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το μέγεθος της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με ενήλικες αλλά και συνομήλικους αυτών. Εύλογα καταλαβαίνουμε πως ο ρόλος της οικογένειας στον τομέα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας.

Ήδη από το 5<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, το παιδί συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο το φαινόμενο της γλώσσας. Ο A.R Luria μαθητής και συνεργάτης του Vygotsky, πιστεύει πως οι λέξεις για το παιδί μπορούν να παρομοιαστούν με ένα «τζάμι» μέσα από το οποίο βλέπει, δηλαδή μπορεί να επικοινωνεί. Αδυνατεί όμως να παρατηρεί το ίδιο το «τζάμι». Αυτό κατ' επέκταση μαρτυρεί πως το παιδί δεν συνειδητοποιεί τη χρήση του. Η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, η ικανότητα δηλαδή του παιδιού να εστιάζει την προσοχή του στις γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιεί, είναι μια ειδική γλωσσική ικανότητα η κατάκτηση της οποίας δεν πραγματώνεται εύκολα. (Γιάντσιος, Β. 2006).

Στον τομέα της ψυχολογολογίας, οι μεταγλωσσικές ικανότητες αναφέρονται ως ανώτερες γλωσσικές ικανότητες οι οποίες δεν φαίνεται να έχουν άμεση σύνδεση με τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Αφορούν κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, την πραγματολογία. Έτσι, αντίστοιχα διαχωρίζονται σε μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μεταπραγματολογικές. Οι απόψεις των ερευνητών διχάζονται σχετικά με την ηλικία κατάκτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, του τρόπου ανάπτυξης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν (Γρηγοράκης, Ι. 2010). «Η γενική εικόνα που προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η γνωστική ωρίμανση (ηλικία), β) η διαδικασία αφαίρεσης-σχηματοποίηση εννοιών και συνειδητοποίηση και γ) η επαφή με το γραπτό λόγο» (Γρηγοράκης, 2010, σελ.73).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Φωνολογία**

#### **2.1 Ορισμός Φωνήματος-Φθόγγου**

Για να κατανοηθεί ο όρος της φωνολογίας και της φωνητικής είναι απαραίτητο και εξέχουσας σημασίας να αναλυθεί πρωτίστως ο ορισμός του φωνήματος.

«Φωνήματα είναι μεμονωμένοι φθόγγοι ή σειρές φθόγγων, που λειτουργώντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο σύστημα (το «φωνολογικό» σύστημα μιας γλώσσας), χαρακτηρίζονται από διαφοροποιητική αξία» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ.137).

«Ως φθόγγους χαρακτηρίζουμε τα ελάχιστα (γλωσσικά) ηχητικά στοιχεία, που συνθέτουν τη φυσική ή υλική υπόσταση της γλώσσας» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ.137).

Από τον ορισμό γίνεται κατανοητό πως τα φωνήματα ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των φθόγγων και ο σημαντικότερος ρόλος τους είναι η διαφοροποίηση που προσδίδουν στο σύνολο των λέξεων μέσω της παρουσίας τους ή απουσίας τους. Αξίζει να σημειωθεί πως η καταγραφή των φθόγγων γίνεται μέσω [ ] πχ. [b] , ενώ των φωνημάτων μέσω // πχ. /p/. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό μέσω παραδειγμάτων.

Στις λέξεις /λ/άδι

/χ/άδι,

τα /λ/ και /χ/ αποτελούν φωνήματα καθώς έχουν διαφοροποιητική αξία σε συγκεκριμένο περιβάλλον και ένα μόνο αρχικό φώνημα αρκεί να αλλάξει το νόημα των γλωσσικών σημείων (Μπαμπινιώτης, Γ. 1998).

Στην πόλη της Θεσσαλονίκης η εκφορά του [λ] είναι πιο βαριά από την εκφορά του στην πόλη της Αθήνας. Έτσι μιλάμε για δύο διαφορετικού φθόγγους αλλά ταυτόχρονα

και για το ίδιο φώνημα. Αν προσθέσουμε και τους δύο φθόγγους στο ίδιο περιβάλλον πχ. στο περιβάλλον <ίμα> , θα πάρουμε και στις δύο περιπτώσεις την ίδια λέξη δηλαδή λίμα.

## 2.2 Ορισμός φωνολογίας και φωνητικής

Η φωνολογία είναι κλάδος της γραμματικής που ασχολείται με τους φθόγγους-ήχους του γλωσσικού συστήματος, τους οποίους χρησιμοποιούμε με σκοπό να εκφράσουμε κάποιες σημασίες. Λίγο διαφορετικά, πρόκειται για τη φωνολογική ικανότητα της μητρικής γλώσσας ενός ομιλητή η οποία ξεκινά από τα πρώτα κιόλας έτη της ζωής του (Nespor, M. 2009).

Ο φωνολογικός τομέας αποτελεί ένα από τα τρία επίπεδα στα οποία συντελείται η γλωσσική εξέλιξη. Οι άλλοι δύο τομείς είναι της σύνταξης και της σημασιολογίας. Και οι τρεις αλληλεπιδρούν ως εξής: οι φωνολογικές εκφράσεις υπακούουν σε ένα σύστημα κανόνων γραμματικής και συντακτικού με αποτέλεσμα να εξάγονται προτάσεις με καθορισμένο νόημα ( Δράκος, Γ. 2003).

Η φωνητική εξετάζει τους ήχους που παράγει ο άνθρωπος μέσω των φωνητικών του οργάνων. Η φωνητική είναι ένας μεγάλος τομέας που χωρίζεται σε τρεις υποτομείς ιδιαίτερα αξιόλογους ως προς τη μελέτη και παρατήρησή της. Ο πρώτος υποτομέας σχετίζεται με τον τρόπο που ο άνθρωπος παράγει τους φθόγγους της γλώσσας του και λέγεται αρθρωτική φωνητική. Ο δεύτερος υποτομέας σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηχητικών κυμάτων που παράγει ο ομιλητής και λαμβάνει ο ακροατής. Λέγεται ακουστική φωνητική. Ο τρίτος υποτομέας ασχολείται με τον τρόπο που ο εγκέφαλος του ακροατή επεξεργάζεται τους ήχους που λαμβάνει και λέγεται ακροατική φωνητική (Γαβριηλίδου, Ζ. 2003).

### **2.3 Φωνολογική Επεξεργασία**

Ως φωνολογική επεξεργασία ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να είναι ικανό να τα χρησιμοποιεί ως γλωσσικές μονάδες για το σχηματισμό λέξεων. Οι επιστήμονες θεωρούν υψίστης σημασίας την ύπαρξη διαταραχών στον τομέα φωνολογικής επεξεργασίας οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν μελλοντικά αναγνωστικές δυσκολίες. Έτσι, την πιθανή παρουσία αυτών, την προτείνουν ως μοναδικό στοιχείο για τη διαφοροδιάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Τα πορίσματα των ερευνών προσδιορίζουν τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και ιδιαίτερα της φωνημικής ως μέσο για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, Σ., 2000).

### **2.4 Φωνολογία-Άρθρωση**

Η φυσιολογική άρθρωση απαιτεί ένα σύνολο σύνθετων κινήσεων. Βασίζεται στη σωστή λειτουργία των αρθρωτικών οργάνων. Συγκεκριμένα, στα αρθρωτικά όργανα πρέπει να υφίσταται ακριβής τοποθέτηση, αλληλουχία, συγχρονισμός, δύναμη και σωστή κατεύθυνση. Παράλληλα, συμμετέχει η εξαγωγή του αέρα, η φώνηση και η υπερωιοφαρυγγική δραστηριότητα. Στις διαταραχές άρθρωσης το παιδί επιλέγει το σωστό φώνημα αλλά το προφέρει λανθασμένα. Στις φωνολογικές διαταραχές πρωταγωνιστεί η λανθασμένη νοητική οργάνωση των φωνημάτων. Τόσο οι φωνολογικές όσο και οι αρθρωτικές διαταραχές επηρεάζουν το λόγο (Καμπανάρου, Μ. 2007).



## 2.5 Φωνολογικό Σύστημα

Η γλωσσολογία περιγράφει το φωνολογικό σύστημα ως ένα μαθηματικό σύστημα που αποτελείται από βασικές μονάδες καθώς και από κανόνες χρήσης των μονάδων αυτών. Ακριβέστερα, κάθε ομιλητής ή ομιλήτρια μιας γλώσσας γνωρίζει τις κατηγορίες ήχων μιας συγκεκριμένης γλώσσας προκειμένου να επιτυγχάνει τη διαφοροποίηση σημασιών. Οι ήχοι αυτοί είναι τα λεγόμενα φωνήματα. Επίσης κάνει χρήση και άλλων στοιχείων όπως είναι ο τονισμός των λέξεων. Εκτός αυτών, απαιτείται να γνωρίζει τους δυνατούς και μη συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών (Κατή, Δ. 2009).

## 2.6 Στάδια Φωνολογικής Ανάπτυξης

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού περιλαμβάνει κατά κόρον την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και διαρκεί περίπου ένα έτος. Η φωνολογική ανάπτυξη δεν διακόπτεται εκεί, συνεχίζεται και αργότερα. Η ανάπτυξη που προκαλείται στο πρώτο ηλικιακό έτος αποτελεί την πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και είναι σημαντικότερη και καθοριστική για τη μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος (Πήτα, Ρ., 2009).

Η περίοδος αυτή διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

- Οι πρώτες άναρθρες κραυγές και το βάβισμα: Παράγονται στους πρώτους μήνες ζωής του μωρού και αποτελούν μια πληθώρα ήχων που είναι διαφορετικοί από παιδί σε παιδί. Ο Stark (1980) τους αναφέρει ως αντανακλαστικά ή φυτικές λειτουργικές κραυγές και όχι φωνήματα. Το παιδί προσπαθεί να επικοινωνήσει με χασμουρητό, γέλιο, κλάμα αλλά ταυτόχρονα πιθανολογείται πως έχουν

συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία για το βρέφος. Στους πέντε με έξι μήνες η φωνολογική παραγωγή αλλάζει από την αρχική και μεταμορφώνεται σε λαρυγγικό ηχητικό παιχνίδι μέσω αναδιπλασιαζόμενων συλλαβών. Στους οχτώ με εννέα μήνες εισάγεται από το παιδί ο ρυθμός και ο επιτονισμός με λειτουργική χροιά, ακόμα και αν η αρθρωτική παραγωγή συνεχίζει να αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους. Η φωνολογική παραγωγή πλησιάζει τα φωνήματα της γλώσσας των ενηλίκων και επειδή αποτελεί κατά κόρον μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, ονομάζεται ηχολαλία. Η γλώσσα του παιδιού στο στάδιο αυτό μπορεί να κατανοηθεί συνήθως μόνο από πρόσωπα του στενού και οικείου περιβάλλοντος. Η περίοδος αυτή αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ προγλωσσικής περιόδου με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που κάνει την έναρξή της με την παραγωγή πρώτης λέξης. Τον πρώτο χρόνο το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να κάνει χρήση των κανόνων της μητρικής του γλώσσας με αποτέλεσμα να παράγει τις πρώτες λέξεις. Οι λέξεις ακολουθούν τη σειρά φωνήεντος-συμφώνου με τα φωνήεντα να υπερτερούν. Παρατηρούνται λάθη αντικατάστασης, εξάλειψης και επανάληψης φθόγγων. Με τους ήχους που μπορεί να αρθρώσει αντικαθιστά και ήχους που δεν μπορεί. Ο Wikes (1976) παρουσιάζει τη φωνολογική παραγωγή των πρώτων χρόνων ως εξής: 12 μηνών παράγονται 3 λέξεις, 18 μηνών 22 λέξεις, 24 μηνών 272 λέξεις, και 30 μηνών 446 λέξεις μέσω των οποίων το παιδί εκφράζεται συναισθηματικά όπως φαίνεται από τη χρήση τονισμού και επιτονισμού (Πήτα, Ρ., 2009).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ο τρόπος και ο ρυθμός κατάκτησης του Φωνολογικού συστήματος για τα Ελληνόπουλα ακολουθεί την παρακάτω εξέλιξη.

## ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

		ΔΟΜΙΚΕΣ				ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ	
ΣΤΑΔΙΟ I (2.6 - 3.0)	m	(n)		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Απλοποίηση συμπλέγματων συμφώνων</li> <li>- Πτώση φωνήματος ή συμπλέγματων συμφώνων</li> <li>- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής</li> <li>- Αρμονία</li> <li>- Μετάθεση - Μετακίνηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εμπροσθοποίηση</li> <li>- Οπισθοποίηση</li> <li>- Στιγμικοποίηση</li> </ul>
	p b	t (d)		ç ʝ	k g		
	(f) (v)			(ç)(ʝ)	(x)(ɣ)		
		(l)		(ʎ)			
ΣΤΑΔΙΟ II (3.0 - 3.6)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πτώση συλλαβής</li> <li>- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής</li> <li>- Αρμονία</li> <li>- Μετάθεση - Μετακίνηση</li> <li>- Απλοποίηση συμπλέγματων συμφώνων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Στιγμικοποίηση</li> </ul>
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	(f) (v)	(θ) (ð)	(s) (z)	ç ʝ	x ɣ		
			(ts)(dz)				
		(l)		(ʎ)			
ΣΤΑΔΙΟ III (3.6 - 4.0)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πτώση συλλαβής</li> <li>- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής</li> <li>- Μετάθεση - Μετακίνηση</li> <li>- Εμφάνιση ορισμένων συμπλεγμάτων συμφώνων εκτός από τα συμπλέγματα με /t/</li> </ul>	
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	f v	(θ) (ð)	s z	ç ʝ	x ɣ		
			(ts)(dz)				
		l		(ʎ)			
ΣΤΑΔΙΟ IV (4.0 - 4.6)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη</li> <li>- Εμφάνιση συμπλεγμάτων σιγμαιο + /t/</li> </ul>	
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ	x ɣ		
			(ts)(dz)				
		l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ V (4.6 - 5.0)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη</li> <li>- Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων εξακολουθητικό + /t/</li> </ul>	
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ	x ɣ		
			ts dz				
		l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ VI (5.0 - 5.6)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πτώση φωνημάτων κλειστής συλλαβής μέσα στη λέξη</li> <li>- Εμφάνιση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα</li> </ul>	
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ	x ɣ		
			ts dz				
		l	(r)	ʎ			
ΣΤΑΔΙΟ VII (5.6 - 6.0)	m	n		ɲ		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κατάθεση συμπλεγμάτων συμφώνων με 3 σύμφωνα εκτός /ʝç/ στην ΑΣΑΛ</li> </ul>	
	p b	t d		ç ʝ	k g		
	f v	θ ð	s z	ç ʝ	x ɣ		
			ts dz				
		l	r	ʎ			

(Καμπούρογλου, Μ. 2003)

## 2.7 Φωνολογικές και Αρθρωτικές Διαταραχές

Οι φωνολογικές διαταραχές όπως και οι διαταραχές άρθρωσης επηρεάζουν αρνητικά το λόγο – γλώσσα. Στις διαταραχές άρθρωσης, ένα παιδί, προφέρει λάθος ένα φώνημα και ως δύναται να κάνει τη σωστή επιλογή αυτού. Στις φωνολογικές διαταραχές, το παιδί δεν πραγματοποιεί τη σωστή επιλογή του φωνήματος. Το παιδί προκειμένου να αρθρώσει ένα φθόγγο πρέπει να επιτυγχάνει σωστή και ακριβή τοποθέτηση, αλληλουχία, συγχρονισμό, ορθή κατεύθυνση και δύναμη των αρθρώτων. Στις διαταραχές άρθρωσης παρατηρείται μια δυσλειτουργία του μηχανισμού ομιλίας ενώ στις φωνολογικές διαταραχές παρατηρούνται λάθη στην αντίληψη των ήχων και νοητική οργάνωση αυτών (Καμπανάρου, Μ. 2007).

Η διάκριση μεταξύ αρθρωτικών και φωνολογικών διαταραχών είναι ιδιαίτερα σημαντική ακόμα και για τη διαφοροδιάγνωση περαιτέρω δυσκολιών στο ευρύ φάσμα του λόγου. Παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης παράγουν παραποιημένους ήχους, αλλοφωνικές παραλλαγές ήχων ή ήχους που δεν ανήκουν στη μητρική τους γλώσσα. Για την καταγραφή των δυσκολιών άρθρωσης δεν αρκεί μόνο το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο αλλά και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σημάδια που περιγράφουν τον παραγόμενο ήχο συνδυαστικά με κάποια παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο ρυθμός αναπνοής. Τα παιδιά που παρουσιάζουν φωνολογικές δυσκολίες, παράγουν φωνήματα που ανήκουν στο σύνολο φωνημάτων της μητρικής τους γλώσσας αλλά με λανθασμένη χρήση σε συγκεκριμένα γλωσσικά σύνολα. Για παράδειγμα ένα παιδί προφέρει /δ/άζο αντί /β/άζο. Το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο αρκεί για την καταγραφή των συγκεκριμένων λαθών (Γαβριηλίδου, Ζ. 2003)

Κάποιες φωνολογικές διεργασίες είναι οι εξής:

- Φατνιοποίηση: Αντικατάσταση ενός χειλικού ή χειλοδοντικού φωνήματος από ένα φατνιακό φώνημα. Πχ. /dota/ αντί για μπότα
- Αφομοίωση: Μετατροπή ενός συμφώνου το οποίο επηρεάζεται και μεταβάλλεται με το φώνημα που το περιβάλλει. Πχ. /ciko/ αντί για σήκω.
- Οπισθιοποίηση: Αντικατάσταση ενός πιο πρόσθια παραγόμενου φωνήματος από ένα φώνημα που παράγεται σε πιο πίσω θέση. Πχ. /kumba/ αντί για τούμπα.
- Συγχώνευση: Αντικατάσταση δύο παρακείμενων φωνημάτων από ένα απλό φώνημα το οποίο είναι διαφορετικό από τα δύο παρακείμενα φωνήματα-στόχους, που όμως λαμβάνει γνωρίσματα των στόχων. Πχ. /θamata/ αντί για σταμάτα.
- Απλοποίηση συμπλεγμάτων που σημαίνει έκπτωση ενός συμπλέγματος σε έναν απλό ήχο. Πχ. /cilos/ αντί για σκύλος.
- Διπλασιασμός: Επανάληψη μιας λέξης. Πχ. /nene/ αντί για ναι.
- Απορρινικοποίηση: Αντικατάσταση ενός ρινικού φωνήματος από ένα οργανικό σταμάτημα (παρεμφερής τόπος άρθρωσης).
- Επένθεση: Εισαγωγή ενός νέου φωνήματος. Πχ. /mpele/ αντί για μπλε.
- Προσθιοποίηση: Αντικατάσταση από ένα πιο πρόσθιο παραγόμενο φώνημα. Πχ. /kata/ αντί για γάτα.
- Απαλοιφή του τελικού συμφώνου. Πχ. /baba/ αντί για μπαμπάς.
- Απαλοιφή του αρχικού απλού συμφώνου. Πχ. /ala/ αντί για γάλα.
- Μετάθεση φωνημάτων που σημαίνει μετακίνηση δυο φωνημάτων. Πχ. /efelandas/ αντί για ελέφαντας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Φωνολογική Ενημερότητα**

#### **3.1 Ορισμός Φωνολογικής Ενημερότητας**

«Η φωνολογική επίγνωση είναι μια πολύ σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Την ονομάζουμε “μεταγλωσσική” και όχι απλώς “γλωσσική” επειδή δεν μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για μας, όπως συνήθως αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές, όπως είναι η έννοια της λέξης, και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα» (Πρωτόπαπας, 2008, σελ.209).

Για παράδειγμα, όταν μιλάμε για τη λέξη «νερό», αναφερόμαστε στην έννοια του νερού (είναι κάτι που πίνουμε) ως στοιχείο της γλώσσας. Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία τεσσάρων με πέντε, θα μπορεί να αντιληφθεί ότι η λέξη μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους τμήματα <συλλαβές-φωνήματα> (Πρωτόπαπας, Α. 2008).

Για να επιτευχθεί και να κατακτηθεί ο τομέας της φωνολογικής ενημερότητας, είναι απαραίτητη η εξοικείωση του παιδιού με τους ήχους μιας λέξης ή ψευδολέξης. Για να ανταπεξέρθουν στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και ότι για το σχηματισμό λέξεων χρειάζεται ένας αριθμός φωνημάτων (Πρωτόπαπας, Α., Νικολόπουλος, Δ., Σκαλούμπακας, Χ., 2003).

Οι Wagner και Torgesen (1987) υποστηρίζουν πως η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας από τους τρεις κύριους τομείς της έρευνας που πραγματοποιείται για τη μελέτη της φωνολογικής επεξεργασίας. Οι άλλοι δύο είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση, όπου τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε

ένα φωνολογικό κώδικα με στόχο την οπτική αναγνώριση μιας λέξης και η φωνητική ανακωδικοποίηση για τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Από τους τρεις τομείς, μόνο η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τον προφορικό λόγο (Μ. Βλασσοπούλου et al., 2007).

Η φωνολογική ενημερότητα δεν είναι μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα αλλά αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες διαφορετικών επιπέδων επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Μέσω της φωνολογικής ενημερότητας αναδεικνύονται δεξιότητες με κύρια συστατικά την ανάλυση, σύνθεση, διάκριση απομόνωση, αφαίρεση και αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου, Σ., 2000).

### **3.2 Τομείς Της Φωνολογικής Ενημερότητας**

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

Η φωνημική δομή σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση ενός ατόμου, πως οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και πως δύναται να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως η φωνημική επίγνωση είναι ένας τομέας που κατακτάται ιδιαίτερα δύσκολα από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενώ είναι ικανότατα να αντιλαμβάνονται τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, τόσο στον προσληπτικό όσο και στον εκφραστικό λόγο, αδυνατούν να επιτελέσουν τη φωνημική δομή των λέξεων, κάτι που φαίνεται παράδοξο. Αναλυτικότερα, ενώ το παιδί δεν μπορεί



να καταλάβει πως η λέξη /γάτα/ αποτελείται από τα φωνημικά δομικά στοιχεία /γ/-/ά/-/τ/-/α/ και η λέξη /γάλα/ από /γ/-/ά/-/λ/-/α/, είναι ικανό παρά ταύτα να καταλάβει πως αυτό που διαφοροποιεί φωνημικά τις λέξεις είναι τα φωνήματα /λ/ και /γ/. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιεί και σημασιολογικά τις λέξεις κάνοντας σωστή χρήση αυτών τόσο στην πρόσληψη όσο και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Για να αναπτυχθεί η ικανότητα φωνημικής επίγνωσης, πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης της φωνημικής δομής των λέξεων κάτι που εκ φύσεως δεν μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό. Επίσης για να επιτευχθεί η ικανότητα αυτή απαιτείται η ανάπτυξη νοητικών διεργασιών σχετικά με την αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, Κ., 2002).

Η συλλαβική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται πως μια λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από συλλαβικά τμήματα. Επίσης το άτομο να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές μιας λέξης. Εν συγκρίσει με τον τομέα της φωνημικής επίγνωσης, η συλλαβική επίγνωση είναι αρκετά πιο εύκολη με αποτέλεσμα να μπορεί και να κατακτηθεί νωρίτερα. Πρόκειται για μια διαπίστωση που προέκυψε από πολλές έρευνες σε πληθώρα γλωσσών συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής. Η ευκολία κατάκτησης του συγκεκριμένου τομέα πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι συλλαβές μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές καθώς και να αναγνωριστούν, αφού αποτελούν μονάδες του αρθρωμένου λόγου. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να αναλύσει μια λέξη (πχ. /παντελόιν/) στις συλλαβές της (/πα/-/ντε/-/λό/-/νι/) αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά. Άρα δεν απαιτείται να έχει αποκτήσει το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, Κ., 2002).

Ο τρίτος τομέας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πως μια συλλαβή αποτελείται από δύο τμήματα τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα και το κάθε τμήμα αποτελείται από φωνήματα. Αυτά τα τμήματα κατονομάζονται ως εξής: αρχικό τμήμα (onset) της συλλαβής που αποτελείται από ένα σύμφωνο ή ένα σύνολο συμφώνων που υπάρχουν στη συλλαβή και, τελικό τμήμα της συλλαβής (rime) που περιλαμβάνει ένα φωνήεν που πάντα υπάρχει στη συλλαβή και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που έπονται. Για παράδειγμα στην αγγλική γλώσσα η λέξη /stop/ χωρίζεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο και αρχικό τμήμα της λέξης είναι το /st/ το οποίο αποτελείται από τα φωνήματα /s/ και /t/. Το τελικό τμήμα είναι το /op/ που αποτελείται από τα φωνήματα /o/ και /p/. Στην αγγλική γλώσσα η δομή αυτή της συλλαβής αναφέρεται ως ιεραρχική δομή της συλλαβής. Πολλές έρευνες που τονίζουν τη σημασία της συλλαβικής δομής έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα καθότι η συγκεκριμένη γλώσσα έχει αρκετές μονοσύλλαβες λέξεις. Επίσης είναι πιθανόν η γραφημική σύνθεση των αγγλικών μονοσύλλαβων λέξεων να είναι βοηθητική στη συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής με αποτέλεσμα να κάνει πιο εύκολη την ανάγνωση. Στην αγγλική γλώσσα η αναγνωστική και φωνολογική αποκωδικοποίηση μιας λέξης δεν συμβαδίζει με τη φωνημική δομή μιας λέξης. Πχ. στη λέξη /light/ η προφορά της λέξης δεν ακολουθεί τη διαδοχική φωνημική μετάφραση των γραμμάτων αλλά ακολουθεί τη φωνημική μετάφραση του αρχικού τμήματος /l/ και του τελικού τμήματος /ight/. Έτσι κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης, το παιδί θα πρέπει να έχει διδαχθεί ότι όλες οι λέξεις που έχουν τελικό τμήμα /ight/, θα προφέρεται ως /ait/. Μετέπειτα θα διδαχθεί πως με ανάλογο τρόπο διαβάζονται (Πόρποδας, Κ., 2002).

Στην ελληνική γλώσσα δεν είναι ακόμα σίγουρο πως η κατανόηση της συλλαβής απαιτεί την κατάκτηση της ενδοσυλλαβικής δομής. Αυτό οφείλεται στο ότι οι

περισσότερες ελληνικές λέξεις είναι πολυσύλλαβες και αποτελούνται από συλλαβές ανοιχτού τύπου. Δηλαδή αποτελούνται από συλλαβές με δομή /σύμφωνο ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν/ και σε μερικές περιπτώσεις από /φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν/ μόνο του ή από /φωνήεν και σύμφωνο/. Η δομή αυτή λέγεται γραμμική όπου τα φωνήματα είναι δομημένα διαδοχικά. Η αναγκαιότητα της σημαντικότητας του ρόλου της ενδοσυλλαβικής δομής στην ελληνική γλώσσα, συνεχίζει να διερευνάται (Πόρποδας, Κ., 2002).

### **3.3 Στάδια Ανάπτυξης Φωνολογικής Ενημερότητας**

Σύμφωνα με τη Hemptenstall (2002) τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας είναι τα ακόλουθα:

- Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, πχ. / Εδώ /είναι / η / τάξη / μου / .
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ομοιοκαταληκτούν, πχ. βουνό-στενό.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο, πχ. άγγελος-αγάπη
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο, πχ. ναύτης-πέτρες
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να έχουν τον ίδιο μεσαίο ήχο, πχ. πέρασμα-γέρασε.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές, πχ. πε-ρι-μέ-νω.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε αρκτικά φωνήματα και ρίμες, πχ. μαθητ-ής.

- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε μεμονωμένα φωνήματα, πχ. έ-μ-ει-ν-α.
  - Αναγνώριση ότι κάποιοι ήχοι μπορούν να διαγραφούν από λέξεις και να δημιουργηθούν νέες λέξεις, πχ. τώρα-ώρα.
  - Ικανότητα σύνθεσης ήχων για δημιουργία νέων λέξεων, πχ. ν-ε-ρ-ό → νερό
  - Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε συστατικούς ήχους, πχ. νερό → ν-ε-ρ-ό
- (Κουμπιάς, 2004, σελ. 46).

Για παιδιά που ξεκινούν την εκμάθηση ανάγνωσης, κατανοώντας ότι οι προτάσεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από λέξεις, οδηγούνται και στην αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να διαιρεθούν σε τμήματα. Έτσι φτάνουν στην επόμενη λογική μονάδα ανάλυσης που είναι το συλλαβικό επίπεδο. Ακολουθεί η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας που εισάγει τη φωνολογική ενημερότητα. Όταν αποκτηθεί η ικανότητα διάκρισης τελικών φωνημάτων σε δύο λέξεις τότε έχει πραγματοποιηθεί ένα μεγάλο βήμα στη μεταγλωσσική κατανόηση. Μέσω αυτής της διάκρισης μπορεί να αντιληφθεί την εσωτερική δομή λέξεων αψηφώντας τη σημασία τους. Παιδιά ηλικίας 3-4 ετών είναι ικανά να διακρίνουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν αλλά και λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα. Η ομοιοκαταληξία επίσης βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν πως οι λέξεις που αποτελούνται από κοινούς ήχους, συνήθως και η διαδοχή των γραμμάτων τους είναι ίδια. Επίσης η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας βοηθάει τη λεκτική ανάλυση από ενδολεκτικά τμήματα σε ανάλυση φωνημικού επιπέδου. Στην πλειοψηφία των παιδιών η ικανότητα λεπτής διάκρισης φωνημάτων ξεκινά στο πρώτο σχολικό έτος. Η σύνθεση ήχων προηγείται της ικανότητας ανάλυσης (Κουμπιάς, E., 2004).

### **3.4 Η Φωνολογική Ενημερότητα Στην Προσχολική Και Πρώτη Σχολική Ηλικία.**

Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έπειτα, η φωνολογική ευαισθητοποίηση του προφορικού λόγου αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα. Κάποιες μεταφωνολογικές δεξιότητες εμφανίζονται και κάποιες τελειοποιούνται. Ο Lonigan και οι συνεργάτες του μέσω έρευνάς τους απέδειξαν σημαντική πρόοδο των παιδιών από την ηλικία των 3-4 ετών.

Η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας τη συγκεκριμένη περίοδο εδραιώνεται όπως δείχνει πληθώρα ερευνών. Επίσης, στην ίδια ηλικία αναπτύσσεται επίσης γρήγορα η αναγνώριση παρηχήσεων (calliteration). Βάσει ερευνών των Bryant και των συνεργατών του όπως και του Gibbs, διαπιστώθηκε πως η ανάπτυξη ικανοτήτων αναγνώρισης και παρήχησης στην ηλικία αυτή φαίνεται να αποτελεί σπουδαίο παράγοντα για την ευρύτερη μεταφωνολογική ανάπτυξη αφού δύναται ικανή να μπορεί να ανακαλύψει μεταφωνολογικές ικανότητες δυσκολότερου επιπέδου ένα έτος αργότερα.

Επίσης ένα παιδί τεσσάρων ετών μπορεί να οδηγηθεί στην κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές αλλά όχι στα επιμέρους φωνήματα αυτής. Η διαδικασία αυτή, της φωνημικής κατάτμησης είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ίδιας ηλικίας παιδιά καθίστανται ικανά να πραγματοποιούν απάλειψη φωνολογικών τμημάτων αλλά σε επίπεδο συλλαβής. Η συλλαβή στον τομέα αυτό έχει το ρόλο του αρχικού φωνήεντος μιας λέξης ή της συλλαβής μιας σύνθετης λέξης. Η απάλειψη φωνήματος δεν πραγματώνεται σε αυτή την ηλικία με την προϋπόθεση τήρησης των παραδοσιακών κριτηρίων.

Από την ηλικία των πέντε ετών και έπειτα τα παιδιά πραγματοποιούν ένα καλύτερο συνειδητό χειρισμό και έλεγχο της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους. Μπορούν πλέον να αφαιρούν, να συνθέτουν, να απομονώνουν κτλ. τα φωνήματα των λέξεων. Στην ηλικία αυτή επίσης μερικά παιδιά κυρίως από την Αγγλία και τις Η.Π.Α. εισάγονται σε διαδικασίες γραπτού λόγου. Η ευαισθησία των παιδιών αυτής της ηλικίας για μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες από το φώνημα έχει αναπτυχθεί στην πλειοψηφία αυτών ανεξαρτήτως της κατάκτησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Οι Lenel & Cantor και η Cardoso-Martins διαπιστώνουν υψηλές επιδόσεις στις δεξιότητες ομοιοκαταληξίας. Και οι δύο παρατήρησαν πως η επίδοση των παιδιών σε κριτήρια ομοιοκαταληξίας με τη μέθοδο πολλαπλής επιλογής εξαρτάται από το βαθμό ομοιότητας της λέξης-στόχου με τη λέξη που δεν ομοιοκαταληκτεί, σε φωνολογικό επίπεδο. Αν για παράδειγμα η λέξη-στόχος είναι σόδα και οι επιλογές είναι οι λέξεις σόλα και ρόδα, τότε οι επιδόσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Εξαιτίας αυτού, η Cardoso-Martins οδηγήθηκε στην εξής διαπίστωση: ότι η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας δεν αναφέρεται στην παρατήρηση των φωνολογικών τμημάτων αλλά στην προσοχή μιας ολικής φωνολογικής ομοιότητας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτή πιθανολογείται να είναι και η αιτία που αναπτύσσεται ιδιαίτερα η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας στο τέλος της προσχολικής περιόδου.

Η αναγνώριση των συλλαβικών μονάδων, η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να χωρίζουν μια λέξη στις επιμέρους συλλαβές της είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στη συγκεκριμένη ηλικία. Επίσης τα παιδιά της ηλικίας αυτής σε σύγκριση με τα μικρότερα τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα στην αναγνώριση φωνημάτων, κυρίως τα παιδιά που έχουν εισαχθεί στο γραπτό λόγο. Επίσης, πλέον αντιμετωπίζουν δραστηριότητες απομόνωσης των ήχων και δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τις λέξεις στη

φωνολογική τους διάσταση. Στο στάδιο αυτό είναι ορατή και η κατάτμηση λέξεων στα πρώτα της βήματα.

Στην ηλικία των έξι ετών το παιδί εξελίσσεται αλματωδώς στους τομείς μεταφωνολογικών ικανοτήτων. Σε κριτήρια αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις όπως και σε κριτήρια συλλαβικής κατάτμησης και απάλειψης συλλαβής. Σχετικά με την απάλειψη συλλαβής μέσα από την έρευνα των Rosner & Simon διαπιστώθηκε πως η απάλειψη τελικής συλλαβής ήταν πιο εύκολη από την απάλειψη αρχικής. Η δυσκολότερη όλων ήταν η απάλειψη μεσαίας συλλαβής. Σύμφωνα με τον Gombert το καταλληλότερο κριτήριο για την αξιολόγηση μεταφωνολογικού χειρισμού της συλλαβής είναι η απάλειψη αρχικής συλλαβής.

Η αναγνώριση φωνημάτων γίνεται ακόμα πιο εύκολα στο ηλικιακό αυτό στάδιο. Τα παιδιά μπορούν πλέον πολύ εύκολα να χωρίζουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της. Ακόμα δεν κρίνονται τόσο ικανά στην προσπάθεια σύνθεσης των φωνημάτων προκειμένου να σχηματίσουν μια λέξη. Η απάλειψη φωνημάτων εξακολουθεί να ταλαιπωρεί τις προσπάθειές τους.

Η παρουσίαση αυτή είναι ιδιαίτερα βοηθητική ώστε να αντιληφθούμε επαρκώς μέσω της αναπτυξιακής πορείας της φωνολογικής επίγνωσης ποιες είναι οι μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών από 4-6 ετών καθώς και του τρόπου ανάπτυξής τους. Συμπερασματικά φαίνεται πως οι ικανότητες αυτές ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Μανωλίτσης, Γ., 2000)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 Η Σχέση Της Φωνολογικής Ενημερότητας Με Την Ανάγνωση**

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει πρέπει να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος συσπάται σε φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα. Αυτά κατ' επέκταση συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα. Έτσι διαπιστώνουμε πως το ομαλό πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό απαιτεί ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (Παντελιάδου, Σ., 2000).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Μετά τη διεξαγωγή πολλών ερευνών και μελέτης των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, έχει παρατηρηθεί πως η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, Ε., 2000). Οι μεταφωνολογικές ικανότητες είναι τεράστιας σημασίας στα πρώτα στάδια της που αναπτύσσεται η ανάγνωση (Μανωλίτσης, Γ., 2000).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη σύγκριση < καλών > και < φτωχών > αναγνώστων εντόπισαν ότι η κύρια διαφορά τους ήταν το επίπεδό τους στη φωνολογική ενημερότητα. Οι φτωχοί αναγνώστες είχαν και φτωχή φωνολογική ενημερότητα ενώ οι ικανότεροι αναγνώστες είχαν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου. Επίσης διενεργήθηκαν έρευνες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Παρατηρήθηκε πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Έτσι, οριοθετήθηκε ως κύρια αιτία αναγνωστικών και γενικά μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, Σ., 2000).



Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης άλλης ομάδας ερευνητών οι οποίοι εξέτασαν ποιος από τους δύο παράγοντες (ανάγνωση- φωνολογική ενημερότητα) αποτελεί μέσο δημιουργίας του άλλου. Έτσι υπήρχε μια ομάδα ερευνητών όπως οι Fox & Routh (1984), που υποστήριζε ότι η φωνολογική ενημερότητα αφορά δεξιότητες που αναπτύσσονται πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι έχει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα. Άλλη ομάδα ερευνητών όπως ο Ehri (1983) υποστηρίζει πως η φωνολογική ενημερότητα αναπτύσσεται από την αναγνωστική δεξιότητα. Άλλοι ερευνητές όπως οι Strickland & Gullinan (1990), υποστηρίζουν πως και οι δύο δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα και τις ενώνει μια αμφίδρομη σχέση. Οι Bradley & Bryant σε έρευνά τους το 1983, (όπως αναφέρεται από την Παντελιάδου, 2000), παρατήρησαν πως όσο πιο ψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας έχει ένα παιδί τόσο καλύτερος αναγνώστης θα γίνει αλλά και όσο καλός αναγνώστης θα είναι τόσο πιο καλή φωνολογική ενημερότητα θα έχει. Οι Morais et al, σε έρευνά τους το 1979 (όπως αναφέρεται από τη Γιαννικοπούλου, 1998), παρατήρησαν πως αναλφάβητοι ενήλικοι είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις σε ασκήσεις φωνολογικού τύπου ενώ άλλοι που έμαθαν να διαβάζουν πιο μεγάλοι είχαν μεγάλη επιτυχία.

Συμπερασματικά η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση. Το παιδί ξεκινά να μαθαίνει να διαβάζει αφού έχει συνειδητοποιήσει σε κάποιο βαθμό τη φωνολογική φύση της γλώσσας. Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με νέες μαθησιακές προκλήσεις, τελειοποιεί ήδη τις αποκτηθείσες γνώσεις του. Έτσι η φωνημική ανάλυση των λέξεων ακολουθεί μια αμφίδρομη πορεία. Από τη μια βοηθάει στην εκμάθηση της ανάγνωσης όταν προηγείται και από την άλλη βελτιώνεται με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού (Γιαννικοπούλου, Α.Α.,1998).

Έρευνες απέδειξαν πως τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 5-6 ετών πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε ένα στάδιο φωνολογικής ενημερότητας το οποίο έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, Γ., 2000).

Επίσης μέσω άλλων ερευνών διαπιστώθηκε πως η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται σημαντικότερος δείκτης πρόγνωσης και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης καθώς και εξέχων παράγοντας πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών (Παπούλια-Τζελέπη, Π., 2001).

Έτσι, αν εφαρμόσουμε σε μαθητές πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, θα παρατηρηθεί βελτίωση του βαθμού της φωνολογικής τους συνειδητοποίησης με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες επιδόσεις τόσο στον τομέα ανάγνωσης όσο και γραφής (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

## **4.2 Η Σχέση Της Φωνολογικής Ενημερότητας Με Τη Γραφή**

Παρότι το σύνολο των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη μελέτη της σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας με τη γραφή είναι μικρότερο συγκριτικά με αυτό που αφορά την ανάγνωση, υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν πως υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και εκμάθησης ορθογραφημένης γραφής. Σε ελληνικές έρευνες των Πόρποδα (1989), Πόρποδα & Παλαιοθοδώρου (1990) κτλ., (όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα, 2002), αποδείχθηκε μεγάλη σχέση μεταξύ των δύο τομέων. Αγγίζει ποσοτικά και ξεπερνάει τη σχέση που υπήρξε με τον τομέα της ανάγνωσης.

Οι έρευνες των Treiman et al. (1990) (όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα, 2002), μελέτησαν τη σχέση ορθογραφημένης γραφής και φωνολογικής επίγνωσης

καθώς και λεπτομέρειες της σχέσης. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της μελέτης ορθογραφικών λαθών σε παιδιά με μειωμένη φωνολογική ενημερότητα αλλά και σε παιδιά που εν συγκρίσει με ενηλίκους διέφεραν ποιοτικά στα λάθη τους. Βγήκαν τα εξής συμπεράσματα: η αδυναμία διάκρισης φωνημικών δομικών στοιχείων του αρχικού τμήματος συλλαβής μπορεί να προκαλέσει ορθογραφικά λάθη καθώς και ότι ορισμένα ορθογραφικά λάθη προκαλούνται από την ασαφή γνώση φωνημικών δομικών στοιχείων.

Επίσης, έρευνες των Lundberg et al., (όπως αναφέρεται από την Τάφα, 2001), έγιναν με σκοπό να διερευνήσουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τον χειρισμό των φωνημάτων σε λέξεις συγκρίνοντάς τα με τη μετέπειτα επίδοσή τους στους τομείς ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Αποδείχθηκε πως τα παιδιά που ήταν ικανότερα στον τομέα φωνολογικής ενημερότητας κατά την προσχολική τους εκπαίδευση, αυτά και προόδευσαν περισσότερο ένα χρόνο μετά.

Η σημαντική σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφημένης γραφής έχει μελετηθεί και σε άλλες γλώσσες όπως την πορτογαλική, την κινέζικη, την τούρκικη. Η σχέση αυτή εντοπίστηκε και σε δίγλωσσα παιδιά καθώς μαθαίνουν το γραπτό λόγο σε διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους (Τάφα, E., 2001).

Μελέτη έγινε και από την Τάφα (1997), όπου αξιολογήθηκαν παιδιά με κριτήρια ομοιοκαταληξίας και συλλαβικής ανάλυσης και σύνθεσης κατά την προσχολική τους εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των οποίων σχετίζονταν με το επίπεδό τους στο τέλος της α΄ τάξης του δημοτικού (Τάφα, E., 2001).

Τα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης του γραμματισμού υποστηρίζουν ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής του λόγου είναι βοηθητική στο να αποτυπώνουν τους ήχους των λέξεων σε γραπτή μορφή. Η Ehri υποστηρίζει πως αναλυτικοσυνθετική

μέθοδος φωνημάτων-λέξεων αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γραφής. Μετά από έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι λάθη των παιδιών στη γραφή συσχετίζονται με τη διαδικασία κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα-φθόγγους. Όταν τα παιδιά βελτιώνονται σε δεξιότητες κατάτμησης, τότε η γραφή γίνεται φωνολογικά ακριβέστερη ( Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α., 2010).

Κατόπιν μελέτης του Πόρποδα (1992), διαπιστώθηκε πως στα ελληνόπουλα η ανάπτυξη των ικανοτήτων ορθογραφίας στηρίζεται στα φωνολογικά χαρακτηριστικά ελληνικού συστήματος ορθογραφίας. Η γραφή πραγματώνεται κάνοντας χρήση φωνογραφικής αντιστοιχίας. Στη γραφή ψευδολέξεων παρατηρήθηκαν λιγότερα λάθη εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες. Επίσης παρατηρήθηκαν αρκετά λάθη σε λέξεις που απαιτούνταν χρήση γραμματικής ή ετυμολογική γνώση ( Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α., 2010).

Μελέτη των Aidinis & Nunes (2001) έδειξε ότι η επίγνωση συλλαβικής δομής αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών στην πρώτη σχολική ηλικία ανεξαρτήτως επίδοσης στον τομέα φωνημικής επίγνωσης. Αυτό σημαίνει πως η ικανότητα συλλαβικής επίγνωσης είναι περισσότερο βοηθητική από την ικανότητα φωνημικής επίγνωσης ως προς την πρόγνωση ορθογραφικής γραφής (Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α., 2010).

Μελέτη των Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (2008), έδειξε ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τις πρώτες μορφές γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία καθώς και με την ορθογραφική γραφή στην πρώτη σχολική ηλικία. Επίσης ότι η φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική ηλικία αποτελεί ικανό δείκτη πρόγνωσης ορθογραφικών δεξιοτήτων στην πρώτη σχολική ηλικία. Έτσι παιδιά με πολύ καλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα κατά την προσχολική ηλικία,

κάνουν λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή με την έναρξη του σχολείου και την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α., 2010)

### **4.3 Αξιολόγηση Των Μεταφωνολογικών Ικανοτήτων – Μέταφων Τεστ**

Σχεδιάζοντας ένα πλάνο αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να έχουμε ως στόχο να συμπεριλαμβάνουμε όχι μόνο τις αδυναμίες του παιδιού στις διάφορες δεξιότητες αλλά και τις δυνατότητές του. Είναι πολύ σημαντικό στην αξιολόγηση να υπάρχει μια ενότητα ή ένα σύνολο ενοτήτων που να περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας. Στην αξιολόγηση βασιζόμαστε στη σχολική ηλικία του παιδιού. Για παράδειγμα η εξέταση παιδιών προσχολικής ηλικίας θα γίνει αρχικά στους τομείς συλλαβισμού και ομοιοκαταληξίας. Επίσης είναι καλό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αξιολογούνται στο τέλος του δεύτερου εξαμήνου της σχολικής περιόδου. Την περίοδο αυτή είναι πιο εξοικειωμένα με το σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να φανούν και πιο πρόθυμα στη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες που θα καλεστούν να απαντήσουν. Επίσης την περίοδο αυτή έχουν έρθει σε επαφή με συγκεκριμένους τομείς που θα εξεταστούν μέσω του διδακτικού υλικού της δασκάλας τους (R. Naremore et al., 2001).

Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ασχολήθηκε συστηματικά με τον τομέα της έρευνας. Η επιτροπή έρευνας μετά την ολοκλήρωση σημαντικών ερευνών πρόσφερε δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης στην Ελλάδα. Ένα από τα δύο εργαλεία είναι το Μέταφων Τεστ (Τεστ Μεταφωνολογικής Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση). Μπορεί να χορηγηθεί σε αρκετές ειδικότητες, εφ' όσον υπάρξει εκπαίδευση. Με την εφαρμογή του μπορούμε να οδηγηθούμε στον έγκαιρο

εντοπισμό παιδιών υψηλού κινδύνου εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, με την έναρξη πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης προλαμβάνουμε την ύπαρξη πιθανών μελλοντικών δυσκολιών σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής (Καλαντζής, Κ., 2011).

Στο Μέταφον Τεστ πραγματοποιείται καταγραφή των αναπτυξιακών σταδίων φωνολογικής ενημερότητας, αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων και επισημαίνει ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν δείκτη πρόγνωσης με σκοπό την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης (Μ. Βλασσοπούλου et al., 2007).

Ως προς τη δομή του, το τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

- Το Αναπτυξιακό ΜέταΦων τεστ (Πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3;10-6;6 ετών.

Περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης που αξιολογούν το βαθμό κατάκτησης και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία. Τα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται με τρία γλωσσολογικά επίπεδα. Της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβής και του φωνήματος. Αυτά τα τρία επίπεδα αποτελούν τις τρεις κλίμακες του τεστ.

- Το Ανιχνευτικό ΜέταΦων τεστ (Βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5;0-7;0 ετών.

Με τη χορήγησή του οδηγούμαστε στον πρώιμο εντοπισμό δυσκολιών αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Τα κριτήρια αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνει έχουν στόχο να μετρήσουν το βαθμό που το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη μικρότερων φωνολογικών τεμαχίων από αυτό της λέξης.

Τα 15 κριτήρια που περιλαμβάνει το Ανιχνευτικό ΜέταΦων τεστ είναι :

Κλίμακα ρίμας

- Εντοπισμός ρίμας χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

#### Κλίμακα συλλαβής

- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής χωρίς συλλαβική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού
- Προσθήκη αρχικής συλλαβής
- Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής

#### Κλίμακα φωνήματος

- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
- Απομόνωση αρχικού φωνήματος
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος χωρίς φωνημική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού
- Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα
- Προσθήκη αρχικού φωνήματος
- Απαλοιφή αρχικού φωνήματος

(Βλασσοπούλου et al., 2007, σελ.250).

## **4.4 Μεταφωνολογική Ικανότητα Και Άσκηση**

Πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων αποτελεί η ενίσχυση των συγκεκριμένων ικανοτήτων μέσω άσκησης. Αυτό αποδεικνύεται μέσω ερευνητικών αποτελεσμάτων που αναφέρονται στις μεταφωνολογικές ικανότητες. Η άσκηση δύναται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της

οικογένειας ή του σχολείου. Επιτυγχάνεται ποικίλων δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια που ενισχύουν την ομοιοκαταληξία, την ανάλυση ή σύνθεση ήχων, τη σύνδεση γραμμάτων με τους αντίστοιχους ήχους κτλ. Μέσω μελετών έχει διαπιστωθεί πως οικογένειες μέσου και ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου προσφέρουν στα παιδιά τους δραστηριότητες σαν αυτές. Επίσης μέσω μελετών έχει αποδειχθεί πως αντίστοιχες δραστηριότητες επιτελούνται και στο σχολικό πλαίσιο μέσω άσκησης μικρής, μέσης ή μακράς διάρκειας (Μανωλίτσης, Γ., 2000).

Η μελέτη του Lundberg et al. αποτελεί μια από τις γνωστότερες μελέτες στο πεδίο αυτό οι οποίοι υποστήριξαν ότι η άσκηση συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη μεταφωνολογικών ικανοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου, χωρίς να έχουν αναπτύξει απαραίτητα αναγνωστική δεξιότητα. Τρεις παράγοντες είναι ικανοί να επηρεάσουν τη μεταφωνολογική άσκηση, οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής:

- «Η ποιότητα του προγράμματος άσκησης» (Μανωλίτσης, 2000, σελ.100).
- «Η σύνδεσή του με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου» (Μανωλίτσης, 2000, σελ.100).
- «Οι εμπειρίες σχετικά με τη γλώσσα που διαθέτει το παιδί πριν την έναρξη της ενισχυτικής διδασκαλίας» (Μανωλίτσης, 2000, σελ.100).

Γενικά η μεταγλωσσική άσκηση ανεξαρτήτως της διαφορετική ανταπόκρισης των υποκειμένων και των ίδιων μεταγλωσσικών ικανοτήτων, είναι βέβαιο επιδρά θετικά στη μεταφωνολογική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Μανωλίτσης, Γ., 2000).



## **4.5 Πρόγραμμα Φωνολογικής Εξάσκησης Σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας**

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης περιλαμβάνει πολλές και ποικίλες ασκήσεις. Αρχικά πραγματοποιούνται ασκήσεις που σχετίζονται με την άσκηση προσοχής σε ήχους του περιβάλλοντος και στην κατανόηση των ορίων που έχουν οι φράσεις και οι λέξεις (λεκτική ενημερότητα). Ακολουθούν ασκήσεις που σχετίζονται με συλλαβές και καταλήξεις και έπειτα ασκήσεις που εξασκούν την ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα ή τη σύνθεση των φωνημάτων για το σχηματισμό λέξεων (φωνημική διάσπαση και σύνθεση). Η εξάσκηση αυτή πραγματοποιείται μέσω παιχνιδιών που περιλαμβάνουν ασκήσεις με λέξεις, ομοιοκαταληξίες, συλλαβές και φωνήματα. Επίσης περιλαμβάνουν ασκήσεις για την εκμάθηση για την κατηγοριοποίηση και αναγνώριση κοινών φωνολογικών μονάδων. Πραγματοποιούνται ακόμα ασκήσεις για εξάσκηση των ικανοτήτων που αφορούν τη φωνολογική ενημερότητα. Έτσι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βοηθούνται στο να αντιληφθούν ότι ο αρχικός ήχος στη λέξη /σαύρα/ είναι ίδιος με τον τελικό ήχο στη λέξη /κρασί/, ότι στη λέξη /πόλη/ ακούγεται η συλλαβή /λη/ και στη λέξη /ρόδα/ ότι το φώνημα /δ/ προηγείται και το /α/ ακολουθεί (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

**Παιχνίδι ήχων:** Αρχικά τα παιδιά παίζουν με ήχους του περιβάλλοντός τους. Όταν εξοικειώνονται με τους ήχους, τότε είναι έτοιμα να αναγνωρίζουν φωνήματα της γλώσσας τους (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

Παραδειγματική άσκηση: Η νηπιαγωγός μαγνητοφωνεί διάφορους ήχους από το περιβάλλον και προτρέπει τα παιδιά να τους ακούσουν και να τους αναγνωρίσουν.

Τέτοιοι ήχοι μπορεί να είναι το νερό που τρέχει, το χτύπημα του τηλεφώνου κτλ. Επίσης

και η ίδια νηπιαγωγός μπορεί να παράγει κάποιο ήχο και να παροτρύνει την αναγνώρισή του από τα παιδιά.

**Παιχνίδι λέξεων:** Πρόκειται για δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα όρια μεταξύ των λέξεων. Τα παιδιά λόγω της συνεχούς ροής που ακολουθεί ο προφορικός λόγος, δυσκολεύονται να αντιληφθούν πού σταματά μια λέξη και τότε αρχίζει η επόμενη (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

Παραδειγματική άσκηση: Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά μια πρόταση την οποία επαναλαμβάνει ξεχνώντας μια λέξη. Τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν την ξεχασμένη λέξη.

**Παιχνίδι συλλαβών:** τα παιδιά περνάνε από το επίπεδο της λέξης, στο επίπεδο της συλλαβής. Καλούνται να αντιληφθούν τις συλλαβές που συναπαρτίζουν τις λέξεις.

Παραδειγματική άσκηση: τα παιδιά εντοπίζουν συγκεκριμένες συλλαβές μέσα στις λέξεις (πχ. στη λέξη ποτήρι ή στη λέξη φαγητό ακούς /τη/;), βρίσκουν λέξεις που να αρχίζουν, να τελειώνουν ή να περιέχουν δεδομένες συλλαβές (πχ. πες μου λέξεις που να ακούγεται /κα/), να αντικαθιστούν συλλαβές μεταξύ δύο λέξεων (πχ. ποια λέξη θα σχηματίσεις αν στη λέξη /χάνω/ αλλάξεις το /χα/ με το /κα/;)

**Παιχνίδι με τα φωνήματα:** η συνειδητοποίηση του φωνήματος είναι η πιο δύσκολη διεργασία για τα παιδιά. Είναι όμως πολύ σημαντική καθώς έχει αποδειχθεί μέσα από έρευνες και μελέτες ότι πρόκειται για διεργασία που είναι ιδιαίτερα και η περισσότερο βοηθητική στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Όταν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν την έννοια του φωνήματος τότε θα κατανοήσουν και την έννοια του γράμματος (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

Παραδειγματικές ασκήσεις: Ασκήσεις κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα (πχ. χώρισε τη λεξούλα φως στις φωνούλες της) ή σύνθεσης των φωνημάτων για το σχηματισμό λέξης

(πχ. ποια λέξη σχηματίζω με τους ήχους κ-ό-τ-α;). Αντικατάσταση φωνημάτων (πχ. πες κλώσσα αλλάζοντας το /κ/ με το /γ/). Απάλειψη του πρώτου φωνήματος (πχ. τι θα γίνει το καλάμι αν βγάλω το /κ/;). Εντοπισμός φωνημάτων σε μια λέξη (πχ. ακούς /α/ στη λέξη ποτάμι και αν ναι που;).

Κατόπιν ερευνών έχει διαπιστωθεί πως ιδιαίτερα βοηθητικά στη φωνολογική ενημερότητα είναι τα παιδικά τραγούδια, τα λεκτικά παιχνίδια, τα ποιήματα κτλ. Τα παιδιά που από την ηλικία ακόμη των τριών άκουγαν παιδικά τραγούδια έχουν καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα και μια πιο επιτυχή εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Επίσης πολύ καλοί είναι οι γλωσσοδέτες που μέσω των παρηχήσεων γίνεται πιο εύκολη η συνειδητοποίηση και αναγνώριση ενός φωνήματος. Πολύ σημαντικά και βοηθητικά είναι και τα φωνολογικά παιχνίδια χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο, τα γνωστά λαχνίσματα (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

#### **4.6 Φωνολογική Ενημερότητα Στη Δυσλεξία**

«Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυχαίνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες» (Πόρποδας, 1997, σελ.32)

Η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Όταν επιτευχθεί από ένα μαθητή η αντίληψη και συνειδητοποίηση των φθόγγων που αποτελούν μια λέξη ακολουθώντας και τη σωστή σειρά τότε ο μαθητής δύναται να προχωρήσει και στη γραπτή απόδοση της λέξης χωρίς κανένα φωνολογικό λάθος (Μαυρομάτη, Δ., 2004).

Τα δυσλεξικά παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στους τομείς ανάγνωσης και ορθογραφίας. Είναι εμφανείς οι αδυναμίες τους στο σύστημα φωνολογικής επεξεργασίας και την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φθόγγους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα το ρόλο της αυτονομίας μιας λέξης, μιας συλλαβής, ενός φωνήματος. Έτσι, παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάλυση του προφορικού λόγου στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία (Μαυρομάτη, Δ., 2004).

Δεν μπορούν να αντιληφθούν εύκολα την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων. Δυσκολεύονται σε ασκήσεις που σχετίζονται με το “παιχνίδι” των φωνημάτων. Συγκεκριμένα με την απάλειψη φωνημάτων, την αντικατάσταση του με κάποιο άλλο, την αλλαγή σειράς τους κτλ. ώστε να σχηματίσουν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις. Επίσης εμφανίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων ή δύσκολων φράσεων όπως είναι οι γλωσσοδέτες (Μαυρομάτη, Δ., 2004).

Οι Snowling et al. (1986) μετά από πειραματικές μελέτες τους, υποστηρίζουν πως τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη λέξεων χαμηλής συχνότητας αλλά και ψευδολέξεων. Μετά από τις παρατηρήσεις τους συμπέραναν πως πρόκειται για δυσκολίες που οφείλονται σε αδυναμία φωνημικής κατάτμησης του προφορικού λόγου. Θεώρησαν την επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων ως μια δεξιότητα για την επιτέλεση της οποίας απαιτείται η φωνημική κατάτμηση (Αναστασίου, Δ., 1998).

Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετές δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Για παράδειγμα, η δυσκολία τους στο να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη και την ξεχωριστή θέση ενός φθόγγου εντός των

λέξεων, θα τους οδηγήσει σε λάθη αντικαταστάσεων φωνημάτων ή συλλαβών, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων κτλ. τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Επίσης η δυσκολία επεξεργασίας του φωνολογικού συστήματος μπορεί να τους οδηγήσει και σε λάθη στις γραμματικές καταλήξεις (Μαυρομάτη, Δ., 2004).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

#### **5.1 Εισαγωγικά Στοιχεία**

Η επιστήμη προκειμένου να προχωρήσει στην επίτευξη των στόχων της κάνει έρευνα. «Έρευνα είναι η διαδικασία που ακολουθεί ο επιστήμονας για τη γνώση ή τη δημιουργία ενός αντικειμένου ή μιας πραγματικότητας» (Βάμβουκας, 1998, σελ.72). Σκοπός της έρευνας είναι η αναζήτηση της αλήθειας. Μέσω της έρευνας μεταπηδούμε από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα και από την άποψη στη γνώση. Ο ερευνητής εξετάζει επιστημονικά κάποιες αρχικές πληροφορίες που τον οδηγούν στην υπόθεση. Οδηγείται σε συμπεράσματα που στηρίζονται σε δεδομένα και αντικειμενικές μαρτυρίες (Βάμβουκας, Μ., 1998).

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθεί εκτενώς μια έρευνα καθώς και θα αναφερθούν παρατηρήσεις και συμπεράσματα από ένα άλλο σύνολο ερευνών που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη μελέτη, την παρατήρηση, τη σύγκριση με παλαιότερες έρευνες και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το μεγάλο εύρος της φωνολογικής ενημερότητας και των υποτομέων που τη συναποτελούν.

#### **5.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ**

**READING AND WRITING: An Interdisciplinary Journal 14: 145-177, 2001**  
2001 Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands.

**“The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek”.**

**ATHANASIOS AIDINIS & TEREZIHNA NUNES**

Department of Child Development and Learning Institute of Education University of London  
London, U.K.

### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της έρευνας μέσω της διεξαγωγής και των αποτελεσμάτων της ήταν να διερευνηθεί αν η συλλαβική και φωνημική ενημερότητα συνεισφέρουν ως ξεχωριστές διαστάσεις στο έργο της ανάγνωσης και της γραφής (ορθογραφίας) στην ελληνική γλώσσα. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις παράμετροι: η συλλαβική επίγνωση, η φωνημική επίγνωση, η ανάγνωση και η ορθογραφία. Σκοπός της έρευνας επίσης ήταν η επιβεβαίωση ή μη, αποτελεσμάτων παλαιότερων ερευνών και αναλύσεων οι οποίες κατέδειξαν πως η συλλαβική και φωνημική ενημερότητα συνδέονται δυναμικά και άρρηκτα με την εκμάθηση της γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Σκοπός του άρθρου είναι η διερεύνηση για το αν τα διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής κατάτμησης έχουν διαφορετικούς ρόλους στη σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης στις διάφορες γλώσσες. Ο πρώτος τομέας εξετάζει τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των γλωσσών που πιθανώς να επηρεάζουν τον τρόπο που οι σημαντικοί υποτομείς της φωνολογικής ενημερότητας επηρεάζουν την ανάγνωση και τη γραφή. Εξετάζει επίσης τα λιγοστά διαθέσιμα στοιχεία που υπάρχουν μέχρι στιγμής σχετικά με το ρόλο των διαφορετικών επιπέδων κατάτμησης. Ο δεύτερος τομέας μια

σύντομη περιγραφή της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα. Ο τρίτος τομέας αναφέρει μια μελέτη σχετικά με τη συνεισφορά της φωνημικής και συλλαβικής ενημερότητας στην ανάγνωση και την ορθογραφία στην ελληνική γλώσσα και προκαλεί την ανάγκη για εκτενέστερες μελέτες.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **Δείγμα**

Οι συμμετέχοντες ήταν εξήντα παιδιά. Η δειγματοληψία προέκυψε από τρεις ισομερείς ομάδες με παιδιών. Στην κάθε ομάδα αντιστοιχούσαν διαφορετικά όρια ηλικιών. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας πέντε ετών (5:02-5:11), στη δεύτερη ομάδα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας έξι ετών (6:01-6:11) και στην τρίτη ομάδα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας επτά ετών (7:01-7:11). Όλα τα παιδιά ήταν ομιλητές μιας γλώσσας και κανένα παιδί δεν παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες. Οι τρεις ομάδες αποτελούνταν από παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, στην πρώτη και Δευτέρα δημοτικού αντίστοιχα. Η εξέταση των παιδιών πραγματοποιήθηκε από έναν έμπειρο εξεταστή.

### **Τόπος και χρόνος Διεξαγωγής Έρευνας**

Τα παιδιά εξετάστηκαν στα σχολεία όπου φοιτούσαν στην πόλη της Θεσσαλονίκης ή Αικατερίνης, στη νότια Ελλάδα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο στην αρχή του τρίτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς.



### **Απαιτούμενες Προϋποθέσεις**

Ως προαπαιτούμενο στοιχείο που να σχετίζεται με το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών θεωρήθηκε το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των παιδιών από τις οποίες ζητήθηκε πιστοποιητικό της εκπαίδευσής τους (υποχρεωτικής ή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης).

### **Κύρια Σημεία Των Τεστ**

Στα τεστ δόθηκε βάση και στη χρήση μεγάλων λέξεων η οποία απαιτεί μεγαλύτερες μνημονικές επιδόσεις με σκοπό να διερευνηθεί αν το μέγεθος των λέξεων επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στη φωνολογική ιδιορρυθμία. Δεύτερον, δόθηκε βάση στον τονισμό των λέξεων ο οποίος στον τομέα της φωνολογίας αποτελεί διακριτικό στοιχείο. Έτσι αποφασίστηκε να διερευνηθεί και το αν επηρεάζει ο τονισμός των λέξεων τη φωνολογική ιδιορρυθμία. Επίσης, γνωρίζοντας ότι οι ελληνικές λέξεις αρχίζουν είτε με φωνήεν είτε με σύμφωνο, αποφασίστηκε να διερευνηθεί αν ο τύπος ή η μορφή του φωνολογικού τμήματος επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών στη φωνολογική ιδιορρυθμία. Τέλος, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι η θέση του φωνολογικού τμήματος που ελέγχεται (αρχή – μέση ή τέλος), επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών που μιλούν την αγγλική γλώσσα, αποφασίστηκε να διερευνηθεί αν συμβαίνει το ίδιο και στην ελληνική γλώσσα.

### **Υπόθεση**

Η υπόθεση των ερευνητών αναφέρεται στο αν τα δύο επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας (φωνημική και συλλαβική κατάτμηση), αποτελούν προγνωστικό δείκτη στην ανάγνωση και τη γραφή των παιδιών.

## **Τρόπος – Εργαλεία**

Οι φωνολογικές δοκιμασίες ήταν βασισμένες στην μοναδική μεθοδολογία των Bryant et al.(1989) η οποία περιλάμβανε όλες τις συνιστώσες που απαιτούνταν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Πριν ξεκινήσουν οι φωνολογικές δοκιμασίες, υπήρχαν δύο μνημονικές δοκιμές, που σκόπευαν την αφαίρεση από τη διαδικασία, παιδιών που είχαν μεγάλη δυσκολία να θυμηθούν μια σειρά τριών λέξεων, που απαιτούνταν να υπάρχει για μια επαρκή επίδοση στις φωνολογικές δοκιμασίες. Οι οδηγίες για τις μνημονικές δοκιμές είχαν ως εξής: “Θα σου πω κάποιες λέξεις και θέλω να τις επαναλάβεις μετά από μένα. Περιμένεις μέχρι να πω όλες τις λέξεις και μετά είναι η σειρά σου”. Το παιδί θα αποκλειόταν αν δεν επαναλάμβανε σωστά μετά από τις δύο δοκιμασίες. Κανένα παιδί δεν αποκλείστηκε από τον παράγοντα αυτό.

Μετά από τις μνημονικές δοκιμασίες ακολούθησαν οι φωνολογικές δοκιμασίες. Στην αρχή κάθε δοκιμασίας υπήρχαν δύο πρακτικές δοκιμές , για τις οποίες τα παιδιά λάμβαναν πληροφορίες και εξηγήσεις επισημαίνοντας τις ομοιότητες μεταξύ των λέξεων και τις διαφορές στην κάθε μια. Καμία άλλη πληροφορία ή εξήγηση δεν δίνονταν μετά τις πρακτικές δοκιμές. Οι οδηγίες είχαν ως εξής: “Θα παίξουμε ένα παιχνίδι στο οποίο θα ακούσεις προσεκτικά τους ήχους κάποιων λέξεων. Δύο από αυτές ακούγονται το ίδιο στο ξεκίνημά τους (για τις δοκιμές με τον αρχικό ήχο), αλλά η άλλη μια ακούγεται διαφορετική. Η διαφορετική λέξη μπορεί να είναι η πρώτη, η δεύτερη ή η τελευταία λέξη που θα πω. Μπορείς να μου πεις ποια είναι η διαφορετική;” Το παιδί πρέπει να επαναλάβει την διαφορετική λέξη. Στις φωνολογικές δοκιμασίες περιλαμβάνονταν και δοκιμασίες εντοπισμού της διαφορετικής λέξης η οποία διέφερε από τις άλλες ως προς το αρχικό φώνημα. Οι δοκιμασίες τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο

και φωνήματος πραγματοποιήθηκαν και στο τελικό τμήμα της λέξης. Το σύνολο των δοκιμασιών τελειώνει σε 20 λεπτά περίπου.

Τεστ ανάγνωσης: επειδή δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, οι ερευνητές επινόησαν ένα τεστ ανάγνωσης λέξεων που περιλαμβάνει μια λίστα από εκατό λέξεις. Η λίστα ξεκινάει με τις πιο εύκολες λέξεις και συνεχίζει με τη δυσκολία να αυξάνεται προοδευτικά. Η δυσκολία αυξανόταν ανάλογα με:

- Τη δομή των λέξεων (καμία λέξη από τις 10 πρώτες δεν περιείχε συμφωνικό σύμπλεγμα. Οι επόμενες είχαν).
- Το μέγεθος των λέξεων (οι πρώτες 15 λέξεις είχαν δύο ή τρεις συλλαβές και στις επόμενες το μέγεθος αυξανόταν σταδιακά).
- Τον τύπο γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (μόνο απλές λέξεις, οι οποίες μπορούσαν να αποκωδικοποιηθούν με αντιστοιχία ένα προς ένα [φώνημα-γράφημα], υπήρχαν στην αρχή της λίστας. Μετέπειτα εμφανίζονταν λέξεις με διπλά σύμφωνα και περίπλοκους κανόνες).
- Την οικειότητα με τις λέξεις (οι πρώτες σαράντα λέξεις είχαν επιλεγθεί από βιβλία της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού, τα οποία παρείχε στα σχολεία δωρεάν η κυβέρνηση. Οι 80 από τις 100 λέξεις βρίσκονταν σε βιβλία του δημοτικού σχολείου, μέχρι και σε βιβλία έκτης δημοτικού. 15 αφηρημένες λέξεις επιλέχθηκαν από λεξικό και βρίσκονταν στο τελευταίο τμήμα του τεστ).

Οι λέξεις ήταν κατανεμημένες σε στήλες ανά πέντε και το παιδί έβλεπε κάθε στιγμή και μια στήλη. Όταν τελείωνε μια στήλη, προχωρούσε στην επόμενη.

Δίνονταν οι συγκεκριμένες οδηγίες: “ Τώρα θέλω να διαβάσεις κάποιες λέξεις. Κάποιες από αυτές είναι εύκολο να τις διαβάσεις αλλά κάποιες από αυτές είναι

πραγματικά πολύ δύσκολο να διαβαστούν, ακόμα και από μεγαλύτερα παιδιά. Όταν δυσκολέψουν πολύ, θα σου ζητήσω να σταματήσεις”. Η λέξη θεωρούνταν σωστή αν το παιδί πρόφερε σωστά τη λέξη όπως θα την πρόφερε και ένας ενήλικας. Επιτρέπονταν η αυτοδιόρθωση. Υπήρχε κανόνας σύμφωνα με τον οποίο μετά από δέκα συνεχόμενα λάθη, η διαδικασία έπρεπε να σταματήσει.

Τεστ ορθογραφίας: στα παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού ζητούνταν να γράψουν 18 λέξεις και τρεις προτάσεις. Πρόκειται για λέξεις με μια, δύο, τρεις ή και τέσσερις συλλαβές και περιλάμβαναν διπλά σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα. Όλες οι λέξεις είχαν επιλεγεί από βιβλίο γραφής της πρώτης δημοτικού με αποτέλεσμα να είναι οικείες στα παιδιά και της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού.

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Συμπερασματικά, στην ελληνική γλώσσα όπως και σε άλλες γλώσσες η συλλαβική επίγνωση προηγείται της φωνημικής. Τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, απέδωσαν σημαντικά στις δοκιμασίες συλλαβισμού σε όλες τις εκδοχές ενώ στις φωνημικές δοκιμασίες απέδωσαν στις δύο ευκολότερες δοκιμασίες. Η φωνημική επίγνωση δεν είναι μια εντελώς ξεκάθαρη υπόθεση. Η ανάλυση των αρχικών φωνημάτων ήταν ευκολότερη από αυτή των τελικών. Επίσης οι μικρότερες λέξεις και εκείνες όπου τονιζόταν το τμήμα-στόχος ήταν πιο εύκολες για τα μικρότερα παιδιά.

Τα αποτελέσματα αυτά έχουν και πρακτικές συνέπειες. Για παράδειγμα, αν πρόκειται να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της φωνολογικής ενημερότητας από τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και της μετέπειτα επιτυχίας τους, αρχικά είναι καλό να οργανωθεί βάσει των τομέων που προαναφέρθηκαν πως πέτυχαν και σταδιακά να αυξάνεται η δυσκολία.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας περιγράφονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις φωνολογικές δοκιμασίες και την επιρροή των διάφορων παραγόντων στην επίδοση του παιδιού. Η δεύτερη διερευνά αν η φωνημική και συλλαβική κατάκτηση σχετίζονται με την πρόγνωση των τομέων ανάγνωσης και γραφής.

Σχετικά με τους παράγοντες του σχολικού επιπέδου των παιδιών, του επιπέδου φωνολογικής κατάκτησης, του μεγέθους των λέξεων και της θέσης του ελεγχόμενου φωνητικού στοιχείου παρατηρήθηκαν τα εξής: οι συλλαβικές δοκιμασίες ήταν ευκολότερες από τις φωνημικές. Τα παιδιά όλων των ομάδων τα κατάφεραν καλύτερα σε δοκιμασίες αρχικού ήχου από ότι σε δοκιμασίες τελικού ήχου. Επίσης φάνηκε το μέγεθος των λέξεων να επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών καθώς η επίδοσή τους ήταν καλύτερη στις μικρές λέξεις.

Η συλλαβική έναντι της φωνημικής ενημερότητας έχει σημαντικότερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών, από τη σχολική ηλικία του νηπιαγωγείου μέχρι και της δευτέρας δημοτικού. Τόσο στις φωνημικές όσο και στις συλλαβικές δοκιμασίες τα παιδιά της πρώτης δημοτικού τα κατάφεραν καλύτερα από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και τα παιδιά της δευτέρας δημοτικού καλύτερα από όλες τις ομάδες.

Στις δοκιμασίες με το τονισμένο φωνητικό στοιχείο-στόχος φάνηκε πως όλες οι ομάδες τα κατάφεραν καλύτερα στις μικρές λέξεις. Στις φωνημικές δοκιμασίες, τα τονισμένα στοιχεία ήταν πιο εύκολο να αναλυθούν από ότι τα μη τονισμένα.

Παρατηρήθηκαν υψηλές και σημαντικότερες ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των φωνολογικών αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής. Η συλλαβική επίγνωση συνεχίζει να συμβάλλει σημαντικότερα στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων στην ανάγνωση μετά τον έλεγχο της φωνημικής

επίγνωσης και το αντίστροφο. Δηλαδή η φωνημική επίγνωση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων ανάγνωσης μετά τον έλεγχο της συλλαβικής επίγνωσης. Αυτό δείχνει πως τα διαφορετικά επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας ίσως πρέπει να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα στις δεξιότητες ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα.

Σχετικά με τη γραφή φάνηκε πως η συλλαβική επίγνωση συνεισφέρει επίσης σημαντικότερα στην πρόβλεψη των αποτελεσμάτων μετά τον έλεγχο της φωνημικής επίγνωσης ενώ το αντίστροφο όχι.

Η συλλαβική επίγνωση είναι τόσο απλό να επιτευχθεί συγκριτικά με την φωνημική επίγνωση και έχει σημαντικότερο ρόλο στους τομείς ανάγνωσης και γραφής. Έτσι, οι νηπιαγωγοί πρέπει να προετοιμάζουν τα παιδιά για το γραμματισμό στην ελληνική γλώσσα εγείροντας τη συλλαβική ενημερότητα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι η διδασκαλία των παιδιών θα είναι περισσότερο αποτελεσματική αν πραγματώνεται η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας.

### **5.3 ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑΣ**

**EXCEPTIONAL CHILDREN, Vol.59, No.6, pp.532-546**  
**1993 The Council for Exceptional Children**

Στο άρθρο με τίτλο **“Teaching Phonological Awareness To Young Children With Learning Disabilities”**, των Rollanda E. O’Connor, Joseph R. Jenkins, Norma Leicester & Timothy A. Slocum (1993) αναφέρονται τα εξής: Μέσω ερευνών και ειδικών τεστ παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές μπορούν να

λάβουν εκπαίδευση στον τομέα φωνολογικών δεξιοτήτων πριν ακόμα αποκτήσουν λειτουργική ανάγνωση. Τα μικρά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να χειρίζονται συγκεκριμένες φωνολογικές δεξιότητες. Η νοητική ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη μάθηση φωνολογικών δεξιοτήτων. Για τα παιδιά αυτά, η βραχυπρόθεσμη εκπαίδευση συγκεκριμένων φωνολογικών δεξιοτήτων δεν προκαλεί τη γενίκευση σε άλλες δεξιότητες της ίδιας κατηγορίας. Επίσης η βραχυπρόθεσμη εκπαίδευση δεξιοτήτων ίδιας κατηγορίας δεν οδηγεί στη γενίκευση των κανόνων σε δεξιότητες άλλων κατηγοριών. Η συγκεκριμένη έρευνα που εστιάζεται στη σχέση μεταξύ δεξιοτήτων φωνολογικού χειρισμού και της συνεισφοράς αυτών στην ανάγνωση, είναι βοηθητική στο να ανακαλύψει μεταγλωσσικούς παράγοντες που συνεισφέρουν στην αναγνωστική ετοιμότητα.

**JOURNAL OF SPEECH AND HEARING RESEARCH, Vol.38, 446-462, (April 1995)**

Στο άρθρο με τίτλο “**Phonological Awareness and Literacy Development in Children With Expressive Phonological Impairments**”, των J. Bird, D.V.M. Bishop & N.H. Freeman (1995) αναφέρονται τα εξής: παιδιά με εκφραστικές φωνολογικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολία στο να προσδιορίζουν τα μικρά τμήματα από τα οποία αποτελούνται οι συλλαβές. Σε ηλικία που τα περισσότερα παιδιά ανακαλύπτουν και αντιλαμβάνονται ότι τα φωνήματα μπορούν να αναπαρασταθούν ως γραφήματα, τα παιδιά με εκφραστικές φωνολογικές διαταραχές δεν είναι ακόμα ικανά να συνδυάσουν λέξεις που μοιράζονται την ίδια συλλαβή έναρξης (onset) ή λήξης (rime). Η δυσκολία αυτή αγγίζει ένα αρχικό έλλειμμα σχετικά με την ανάλυση των δομών του λόγου όσον αφορά τις ενδοσυλλαβικές μονάδες, το οποίο προκαλεί προβλήματα τόσο στην παραγωγή του λόγου όσο και στην κατάκτηση στρατηγικής αλφαβητικής ανάγνωσης.

Ανεξαρτήτως του αν ισχύει ή όχι, οδηγεί σε σοβαρά μορφωτικά προβλήματα που εξαρτώνται από τη νοημοσύνη και τις γενικές γλωσσικές ικανότητες του παιδιού . Επίσης τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές με μέσες μη λεκτικές ικανότητες και φτωχές γλωσσικές δεξιότητες έχουν μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν προβλήματα γραμματισμού. Τέλος υποστηρίζεται πως η εκφραστική φωνολογία είναι ένας από τους πολλούς γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση.

**READING AND WRITING: An Interdisciplinary Journal 14: 487-513,(2001)**

Στο άρθρο με τίτλο “**Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective**”, του Jorgen Frost (2001), αναφέρονται τα εξής: μέσω της επιλογής δύο αντίθετων ομάδων (παιδιών με υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας η μία και χαμηλό η άλλη), μελετάται η δυνατότητα μεγέθυνσης των σχέσεων με σκοπό να κατανοηθεί καλύτερα η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και των πτυχών των διαδικασιών ανάγνωσης και γραφής.

Χωρίς παρεμβατικές μεταβλητές μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και των τομέων ανάγνωσης και ορθογραφίας, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν μια θεωρία αιτιώδους σχέσης μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και της ανάπτυξης των τομέων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Τα παιδιά με υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας κατά την εισαγωγή τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού φαίνεται να αναπτύσσουν την ανάγνωση και την ορθογραφία πιο γρήγορα από τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας. Αυτή όμως η αιτιώδης σχέση αλλάζει όταν παρεμβαίνει ο ορθογραφικός συλλαβισμός.

Οι σχέσεις μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και ικανότητας πρώιμης ανάγνωσης και γραφής δείχνει διαφορετική για τις ομάδες όταν εξαρτάται από την ποιότητα της



ορθογραφικής γραφής. Για την ομάδα με το χαμηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας, η φωνημική ενημερότητα ήταν ο πιο δυνατός προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας στο τέλος της πρώτης τάξης εν συγκρίσει με το επίπεδο του ορθογραφικού συλλαβισμού. Για την ομάδα με το υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας το επίπεδο του ορθογραφικού συλλαβισμού ήταν ο πιο δυνατός προγνωστικός δείκτης και η φωνημική ενημερότητα δεν συμβάλλει καθόλου. Το επίπεδο του ορθογραφικού συλλαβισμού δεν συμβάλλει στην ομάδα με το χαμηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας επειδή πιθανώς στη γραφή δεν φάνηκε κανένα στοιχείο των φωνολογικών στρατηγικών σε επίπεδο φωνήματος. Για την ομάδα με υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας, η φωνημική ενημερότητα δεν φάνηκε να συνέβαλε. Πιθανώς, διότι η φωνημική ενημερότητα υποστηρίζεται πως έχει καταλυτική επίδραση στις διαδικασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Αμέσως μόλις η γνώση των γραμμάτων έγινε λειτουργική πιθανώς εξαιτίας του υψηλού επιπέδου φωνημικής ενημερότητας, οι βασικές στρατηγικές επεξεργασίας λέξης στους τομείς ορθογραφίας και ανάγνωσης φάνηκε να αναλαμβάνουν και την πρώιμη ορθογραφία και ανάγνωση. Αυτές εμφανίστηκαν για να αντικαταστήσουν τη φωνημική ενημερότητα ως το μοναδικό προγνωστικό δείκτη για τη μετέπειτα ανάγνωση και ορθογραφία. Η φωνημική ενημερότητα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση ως γλωσσική επίγνωση, η οποία εξυπηρετεί ένα στρατηγικό πλαίσιο σχετικά με την ανάπτυξη της λειτουργικής γνώσης γραμμάτων και των στρατηγικών βασικής επεξεργασίας κειμένου.

**DEPARTMENT OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF OXFORD**

**NATURE Vol.301 (1983), 419-421**

Στο άρθρο με τίτλο “ **Categorizing sounds and learning to read – a causal connection**”, των L. Bradley & P.E. Bryant, 1983, αναφέρονται τα εξής: υποστηρίζεται η υπόθεση ότι η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας και της παρήχησης που κατακτούν τα παιδιά πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, ασκεί δυνατή επιρροή στην πιθανή επιτυχία τους στην εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν πως η μελέτη τους αποτελεί την πρώτη επαρκή εμπειρική απόδειξη που αποδεικνύει την αιτιώδη σχέση. Επίσης θεωρούν πως τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν πως συγκεκριμένες εμπειρίες που έχει ένα παιδί πριν εισαχθεί στο σχολείο είναι ικανές να επηρεάσουν την πρόοδό του με την φοίτησή του σε αυτό.

**JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY 82, 2-28 (2002)**

Στο άρθρο με τίτλο “**Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset – Rime Awareness**” των Charles Hulme, Peter J. Hatcher, Kate Nation, Angela Brown, John Adams & George Stuart, (2002), αναφέρονται τα εξής: μέσω της έρευνας βρέθηκε πως όπως και σε παλαιότερες έρευνες πως τα μέτρα της φωνημικής επίγνωσης αποτελούν άριστους και διαχρονικούς δείκτες πρόβλεψης των δεξιοτήτων πρώιμης ανάγνωσης. Αντίθετα, η επίγνωση των μέτρων της συλλαβικής έναρξης και λήξης δεν αποτελούν ισχυρό δείκτη. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκτιμήσεις των φωνολογικών δεξιοτήτων θα έπρεπε να δίνουν βαρύτητα σε δεξιότητες φωνημικού επιπέδου.

Μέσω των δοκιμασιών φάνηκε πως οι δοκιμασίες διαγραφής φωνήματος αποτελούν πιθανώς τη μέθοδο της επιλογής για την αξιολόγηση φωνολογικών δεξιοτήτων στα αρχικά σχολικά χρόνια. Αντίθετα, οι δοκιμασίες ανίχνευσης – σύγκρισης ίσως είναι σχετικά αναξιόπιστες σαν κριτήριο αξιολόγησης των πρώιμων φωνολογικών δεξιοτήτων.

Η εύρεση ότι δεξιότητες φωνημικού επιπέδου αποτελούν τις καλύτερες προβλέψεις των δεξιοτήτων ανάγνωσης, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως υποστήριξη της ιδέας ότι η φωνολογική εκπαίδευση των φτωχών αναγνωστών θα έπρεπε να εστιάζεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση δεξιοτήτων σε φωνημικό επίπεδο. Δεν ισχύει το ίδιο για μικρότερα παιδιά και σε παιδιά με προβλήματα πρώιμης ανάγνωσης στα οποία η ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με το ξεκίνημα από μεγάλες φωνολογικές μονάδες καταλήγοντας σταδιακά σε μικρότερες.

Μια εξήγηση σχετικά με την υπεροχή δραστηριοτήτων φωνημικού επιπέδου είναι το η εξής: η αλφαβητική γραφή λειτουργεί συνδυάζοντας γράμματα με φωνήματα. Επίσης για να σπάσει το «κρυπτογράφημα», το παιδί πρέπει να καταλαβαίνει τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ γραμμάτων στις λέξεις, των ορθογραφικών προτύπων και των εμπλεκόμενων φωνημάτων. Η ικανότητα ενός παιδιού να διαβάξει με αποτελεσματικό τρόπο, βασίζεται στη σύνδεση γραφημικών ορθογραφικών αναπαραστάσεων με καλά οργανωμένες φωνολογικές αναπαραστάσεις.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ**

#### **6.1 Πρώτο περιστατικό**

Ο Αντρέας Μ. είναι ένα παιδί ηλικίας 6 ετών που αξιολογήθηκε από ειδικό με σκοπό την ανίχνευση ή μη δυσκολιών σε μαθησιακό επίπεδο.

Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους γονείς και λήψη ιστορικού με σκοπό το «σχηματισμό» μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του παιδιού από τα πρώτα στάδια ανάπτυξής του έως και τη δεδομένη χρονική στιγμή. Από τη λήψη ιστορικού προσκομίστηκαν τα εξής σημαντικά στοιχεία:

- **Κληρονομικότητα:** Ο πατέρας παρουσίαζε στο παρελθόν κατά τη διάρκεια της σχολικής του ηλικίας έντονες δυσκολίες σε μαθησιακές δεξιότητες οι οποίες ακόμα ενυπάρχουν. Εκφράζεται άτυπη αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών από τον ίδιο. Δεν επιτεύχθη ποτέ αξιολόγηση και διάγνωση από ειδικό.
- Ο μικρός Αντρέας στην ηλικία των 4 ετών παρουσίαζε φωνολογικές δυσκολίες οι οποίες αποκαταστάθηκαν μετά από παρέμβαση σε ειδικό λογοθεραπευτή.

Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία αξιολόγησης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι άτυπα τεστ ανίχνευσης δυσκολιών σε επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Δυσκολίες στον τομέα φωνολογικής ενημερότητας
  - Δυσκολία στον τομέα σύνθεσης φωνημάτων για το σχηματισμό λέξης.

- Σημαντική δυσκολία κατάτμησης λέξεων στα συστατικά τους φωνήματα. Κυρίως σε λέξεις που εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.
- Δυσκολίες στον εντοπισμό φωνολογικής ομοιότητας μεταξύ λέξεων
- Δυσκολίες στο συνειδητό χειρισμό φωνημάτων για τη δημιουργία νέων λέξεων όπως: αλλαγή θέσης φωνημάτων, αντικατάσταση φωνημάτων με άλλα φωνήματα, αφαίρεση φωνημάτων.

## 2. Δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης

- Αργός ρυθμός ανάγνωσης και δυσκολίες ροής.
- Μπλοκαρίσματα σε λέξεις (τρεις και πολυσύλλαβες) που εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.
- Αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών.
- Δυσκολία στο τονικό σύστημα.
- Παράλειψη φωνημάτων και συλλαβών εντός λέξεων.
- Ελλιπή επιτονικά στοιχεία.
- Σύγχυση των φωνημάτων /θ-φ/ και /δ-β/.

## 3. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

- Αργός ρυθμός γραφής.
- Παράλειψη γραφημάτων.
- Αντικαταστάσεις γραφημάτων.
- Δυσκολία στο τονικό σύστημα.
- Απουσία κεφαλαίων και σημείων στίξης.

4. Παρατηρήθηκαν επίσης δυσκολίες ακουστικής διάκρισης φωνημάτων στα ζευγάρια /θ-φ/ και /δ-β/ καθώς και δυσκολίες σε επίπεδο ακουστικής-λεκτικής μνήμης.

Στο επόμενο στάδιο βάσει των παραπάνω δυσκολιών δημιουργήθηκε ένα πλάνο θεραπευτικής παρέμβασης και τέθηκαν βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι. Το πλάνο έχει ως εξής:

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

1. Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας
  - Συλλαβική και φωνημική σύνθεση και κατάτμηση
  - Αντίληψη σχέσεων φωνημάτων εντός λέξεων
  - Ασκήσεις φωνολογικής ομοιότητας μεταξύ των λέξεων
  - Γραφοφωνημικές αντιστοιχίες σε επίπεδο συλλαβών και λέξεων
2. Ασκήσεις ακουστικής διάκρισης και ακουστικής μνήμης
  - Ακουστική διαφοροποίηση μεμονωμένων ήχων και ακουστική αναγνώριση αυτών εντός λέξεων.
  - Χρήση των ήχων σε επίπεδο συλλαβής, λέξης και πρότασης.
  - Ενίσχυση ακουστικής-λεκτικής μνήμης.
  - Ενίσχυση της εργαζόμενης μνήμης
3. Ασκήσεις ανάγνωσης:
  - Ασκήσεις οπτικής διάκρισης γραφημάτων

- Ασκήσεις ανάγνωσης ξεκινώντας από το επίπεδο συλλαβής αυξάνοντας σταδιακά το μήκος και τη δυσκολία (σε επίπεδο δομής) των λεκτικών συνόλων.
- Ασκήσεις για τη βελτίωση ρυθμού ανάγνωσης και της χρήσης επιτονικών στοιχείων

#### 4. Ασκήσεις γραπτού λόγου

- Εξάσκηση σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες
- Ενίσχυση της εργαζόμενης μνήμης και ορθογραφικής μνήμης και ανάκλησης των γραφημάτων
- Κατανόηση του τονικού συστήματος , της θεωρίας του και αντίστοιχης εφαρμογής του σε προφορικό επίπεδο αρχικά και μετέπειτα στη μορφή γραπτού λόγου.

#### Μακροπρόθεσμοι στόχοι

- Βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με την επίτευξη του παιδιού να διαβάζει με ευχέρεια, χωρίς ιδιαίτερα λάθη ακολουθώντας μια κανονική ροή. Κατάκτηση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης.
- Κατάκτηση ορθογραφημένης γραφής και αύξηση του χρόνου γραπτής κωδικοποίησης με τη χρήση όλων των επιμέρους κανόνων.

### **6.2 Δεύτερο περιστατικό**

Η Μαρία Δ. είναι ένα κοριτσάκι ηλικίας 5 ετών που αξιολογήθηκε από ειδικό λογοθεραπευτή με σκοπό την ανίχνευση φωνολογικών διαταραχών. Κατά τη

συνέντευξη και λήψη ιστορικού από τους γονείς, αναφέρθηκαν τα εξής αξιοσημείωτα στοιχεία:

- Το παιδί από μικρή ηλικία εμφανίζει αρκετά συχνά ωτίτιδες. Υπήρξε πριν ένα χρόνο υγρό στο αυτάκι το οποίο υποχώρησε με αντιβίωση. Έχει πραγματοποιηθεί ακοολογικός έλεγχος με τεστ ακοογράμματος στο οποίο δεν υπήρχαν αποκλίσεις από τα φυσιολογικά επίπεδα ακοής.
- Συνειδητοποιεί τις δυσκολίες της, γεγονός που έχει επιπτώσεις στη γενική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Εξωτερικεύει συχνά αντιδράσεις θυμού και νιώθει πολύ άσχημα ως στόχος κοροϊδίας από τα άλλα παιδιά.

Για την αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκαν άτυπα τεστ ανίχνευσης φωνολογικών-αρθρωτικών διαταραχών. Παρατηρήθηκε μια γενική εικόνα ανώριμου φωνολογικού συστήματος με στοιχεία δυσκατάληπτου λόγου. Συγκεκριμένα:

1. Αντικαταστάσεις φωνημάτων

- Απουσία του φωνήματος /ρ/ και αντικατάστασή του με το φώνημα /λ/.
- Αντικατάσταση του φωνήματος /ζ/ με το φώνημα /δ/.
- Αντικατάσταση του πρόσθιου φωνήματος /τ/ από το οπίσθιο /κ/.

2. Αντιμεταθέσεις φωνημάτων εντός των λέξεων

3. Απλοποιήσεις συμφωνικών συμπλεγμάτων.

4. Απαλοιφή τελικών φωνημάτων σε λέξεις.

Περαιτέρω παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Φτωχή ακουστική μνήμη.



- Μειωμένη ικανότητα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας.
- Γενική δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία και φωνοτακτική δομή των λέξεων.
- Αδυναμία άμεσης φωνολογικής ανάκλησης λέξεων κυρίως των τρισύλλαβων και πολυσύλλαβων.
- Μειωμένη ακουστική διάκριση και διαφοροποίηση ήχων

Βάσει των παραπάνω δυσκολιών σχεδιάστηκε ένα παρεμβατικό πλάνο στο οποίο τέθηκαν βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι. Συγκεκριμένα:

#### Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Ασκήσεις για ακουστική αντίληψη και διαφοροποίηση των ήδη κατακτηθέντων ήχων εντός λεκτικών συνόλων.
- Ενίσχυση της ακουστικής μνήμης και της μνήμης εργασίας.
- Ασκήσεις σε σκοπό τον τρόπο άρθρωσης για την κατάκτηση φωνημάτων.
- Ασκήσεις φωνοτακτικής δομής και φωνολογικής επεξεργασίας ηχητικών αναπαραστάσεων.
- Ασκήσεις για την κατανόηση των σχέσεων που υπάρχουν στις φωνηματικές συλλαβές και στα μεμονωμένα φωνήματα.
- Αντιστοίχιση ήχων με στόχους-ερεθίσματα.

#### Μακροπρόθεσμοι στόχοι

- Πλήρη αποκατάσταση των φωνολογικών διαταραχών

- Βελτίωση της φωνολογικής επεξεργασίας και σωστή χρήση του φωνολογικού κώδικα σε όλες τις πτυχές του.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων στο μεγάλο εύρος της φωνολογικής ενημερότητας για μια σωστή προετοιμασία των τομέων ανάγνωσης και γραφής.

Παράλληλα με τις ασκήσεις αυτές θα πραγματοποιούνται και κάποια είδη φωνολογικής ενημερότητας που θα υποβοηθούν τη γενικότερη φωνολογική επεξεργασία. Όταν πραγματωθεί πλήρης αποκατάσταση των δυσκολιών, τότε το παιδί θα είναι σε θέση να επιτελέσει και πιο δύσκολες ενότητες του τομέα φωνολογικής ενημερότητας.

### **6.3 Τρίτο περιστατικό**

Ο Λάμπρος Σ. είναι ένα παιδί ηλικίας 5 ετών στο οποίο πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση σε όλους τους τομείς του λόγου (φωνολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο). Σε πρώτο στάδιο, κατά την λήψη ιστορικού από τους γονείς του αποκομίστηκαν οι εξής σημαντικές πληροφορίες:

- Υπήρχε μια αργή πορεία στα πρώτα στάδια γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού.
- Έχει ένα αδερφό κατά δύο χρόνια μεγαλύτερο ο οποίος αντιμετώπισε φωνολογικές δυσκολίες στην προσχολική του ηλικία και έχουν αποκατασταθεί πλήρως.
- Ελλιπής ενασχόληση του οικογενειακού περιβάλλοντος με το παιδί – αποστέρηση εμπλουτισμού γλωσσικών ερεθισμάτων. Στην πλειονότητα του χρόνου του σε καθημερινή βάση, το παιδί βρίσκεται με τη γιαγιά.

Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση για την ανίχνευση δυσκολιών στο ευρύ φάσμα του λόγου όπου και παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Στοματοπροσωπική εξέταση

- Δυσκολίες στην κινητικότητα της γλώσσας και στη διαδοχοκινητικότητα των κινήσεων της. Υπάρχει δυσκολία λόγω κοντού χαλινού
- Αδυναμία επαρκούς κλεισίματος χειλιών σε ήρεμη θέση και ύπαρξη μειωμένου εύρους στην κίνηση αυτών.

2. Φωνολογικές – αρθρωτικές δυσκολίες

- Αλλοίωση των συριστικών φωνημάτων καθώς παρατηρείται πλάγιος σιγματισμός
- Αντικατάσταση του φωνήματος /ρ/ με το /λ/
- Απλοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων
- Αντικατάσταση του φωνήματος /δ/ με το φώνημα /β/
- Αντικατάσταση του φωνήματος /θ/ με το φώνημα /φ/.
- Αντιμεταθέσεις φωνημάτων εντός λέξεων
- Αδυναμία φωνημικής και φωνολογικής ανάκλησης λέξεων.
- Δυσκολία στη γενική φωνολογική επεξεργασία και φωνοτακτική δομή.

3. Συντακτικό – γραμματικό επίπεδο

- Δυσκολία στην οργάνωση σύνθετων συντακτικών δομών. Χρήση απλών προτάσεων.
- Δυσκολία κατανόησης σύνθετων συντακτικών προτάσεων.
- Δυσκολία ορθής χρήσης κάποιων γραμματικών όρων.

#### 4. Σημασιολογικό επίπεδο

- Πολύ φτωχό λεξιλόγιο
- Αδυναμία άμεσης ανάκλησης λεξιλογίου
- Αδυναμία κατανόησης προσληπτικού λόγου λόγω περιορισμένης γνώσης εννοιών

#### Επιπρόσθετα :

- Δυσκολίες στην ακουστική μνήμη (βραχυπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη)
- Περιορισμένος χρόνος συγκέντρωσης προσοχής
- Χαμηλή αντοχή στη ματαίωση
- Ανορίστο παιδί με χειριστικούς τρόπους συμπεριφοράς

Βάσει των παραπάνω δυσκολιών σχεδιάστηκε ένα πλάνο παρέμβασης με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Συγκεκριμένα:

#### βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- σταδιακή αύξηση συγκέντρωσης προσοχής
- στοματοπροσωπική ενδυνάμωση
- εκμάθηση σωστής τοποθέτησης αρθρωτήρων για σωστή άρθρωση
- ασκήσεις ακουστικής αναγνώρισης και αντίληψης των ήχων εντός λέξεων.
- ασκήσεις ακουστικής διάκρισης ήχων με λεπτές διαφορές.
- Ασκήσεις κατανόησης των σχέσεων των φωνημάτων εντός ενός λεκτικού συνόλου.
- Ασκήσεις ακουστικής φωνημικής ανάκλησης συλλαβών, λέξεων και προτάσεων.
- Ασκήσεις φωνοτακτικής δομής (απλής και σύνθετης)

- Βελτίωση συντακτικού – γραμματικού επιπέδου
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου και επεξεργασία σημασιολογικών δομών
- Ασκήσεις αύξησης της βραχυπρόθεσμης και εργαζόμενης μνήμης

Αξίζει να σημειωθεί πως και σε αυτό το παιδί χρήζει η ενασχόληση με πρώιμους τομείς της φωνολογικής ενημερότητας καθώς παρατηρούμε πως υπάρχουν ακόμα σοβαρά ελλείμματα στην ασυνείδητη φωνολογική επεξεργασία. Οι αρχικοί και εύκολοι τομείς της φωνολογικής ενημερότητας θα βοηθήσουν στο παιδί να επεξεργάζεται καλύτερα τις φωνολογικές διεργασίες σε ασυνείδητο επίπεδο ώστε να μεταπηδήσει στη συνειδητή γνώση των φωνολογικών λειτουργιών. Πρόκειται για μια ενίσχυση που θα τον βοηθήσει στις μετέπειτα διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής.

#### **6.4 Τέταρτο περιστατικό**

Ο Ηλίας Κ. είναι ένα παιδί ηλικίας 7 ετών με διάγνωση «δυσλεξίας». Αξιολογήθηκε στις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, ανάγνωσης και γραφής. Από τη συνέντευξη με τους γονείς και τη λήψη ιστορικού προσκομίστηκε η πληροφορία πως και η μητέρα παρουσίαζε δυσκολίες μάθησης στη σχολική της εκπαίδευση.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση είναι άτυπα τεστ φωνολογικής ενημερότητας και ανίχνευσης διαταραχών στην ανάγνωση και τη γραφή.

Από τα αποτελέσματα αξιολόγησης στη φωνολογική ενημερότητα παρατηρήθηκαν οι εξής δυσκολίες:

- Δυσκολίες στις διαδικασίες φωνημικής επίγνωσης κυρίως της κατάτμησης λέξεων σε συλλαβές

- Δυσκολίες στον εντοπισμό ομοιοκαταληξίας
- Δυσκολίες στις ομόηχες λέξεις
- Δυσκολίες στις διαδικασίες αναγνώρισης και εντοπισμού φωνημάτων σε μια λέξη
- Δυσκολίες στις διαδικασίες ταύτισης, διαγραφής, αντικατάστασης φωνημάτων

Σε αναγνωστικό επίπεδο παρατηρήθηκαν οι εξής δυσκολίες:

- Ιδιαίτερα αργός ρυθμός ανάγνωσης
- Απουσία στοιχείων επιτονισμού και προσωδίας
- Έντονη δυσκολία στην τήρηση τονικού συστήματος
- Συχνές αντικαταστάσεις φωνημάτων
- Συχνές αντιμεταθέσεις φωνημάτων και συλλαβών
- Συχνές παραλλείψεις και απαλοιφές γραμμάτων
- Δυσκολία ανάγνωσης ακόμα και δισύλλαβων λέξεων με απλή δομή (ΣΦ-ΣΦ)
- Απαλοιφή γραμμάτων σε συμφωνικά συμπλέγματα
- Έντονη δυσκολία χρήσης σημείων στίξη

Σε επίπεδο γραφής παρατηρήθηκαν οι εξής δυσκολίες:

- Αντικαταστάσεις γραφημάτων
- Αντιμεταθέσεις γραφημάτων
- Εμφάνιση κεφαλαίων γραμμάτων εντός λέξεων
- Μη διατήρηση μεσοδιαστημάτων
- Απουσία τονισμού
- Απαλοιφές γραφημάτων

- Απουσία σημείων στίξης
- Απαλοιφή γραφημάτων σε συμφωνικά συμπλέγματα
- Ακαταστασία γραπτού
- Δυσανάγνωστη γραφή
- Προσθήκες γραφημάτων
- Καθρεπτική γραφή

Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκαν και δυσκολίες σε φωνολογικό επίπεδο όπως στην ακουστική διάκριση ήχων, στην ακουστική μνήμη φωνολογικών ακολουθιών, στη φωνοτακτική δομή σύνθετων φωνολογικών δομών. Επίσης παρατηρήθηκαν δυσκολίες βραχυπρόθεσμης και εργαζόμενης μνήμης.

Βάσει των παραπάνω δυσκολιών σχεδιάστηκε ένα πλάνο παρέμβασης και τέθηκαν βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι. Συγκεκριμένα:

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Ασκήσεις φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης κυρίως σε επίπεδο κατάτμησης
- Ασκήσεις βραχυπρόθεσμης μνήμης και μνήμης εργασίας
- Ασκήσεις ακουστικής και οπτικής μνήμης
- Ασκήσεις αντίληψης φωνοτακτικής δομής
- Ασκήσεις ακουστικής διάκρισης ήχων και οπτικής διάκρισης γραφημάτων
- Ασκήσεις γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών
- Ασκήσεις τονισμού σε προφορικό και γραπτό επίπεδο
- Ασκήσεις βελτίωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων

- Ασκήσεις κατανόησης ορίων μεταξύ των λέξεων στη γραφή και επερχόμενη διατήρηση μεσοδιαστημάτων
- Ασκήσεις βελτίωσης της ορθογραφημένης γραφής

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Βελτίωση φωνολογικής επεξεργασίας
- Αναγνωστική ευχέρεια και αύξηση ρυθμού ανάγνωσης με παρουσία επιτονικών στοιχείων
- Κατάκτηση αναγνωστική κατανόησης
- Αύξηση ταχύτητας κωδικοποίησης φωνολογικών δομών σε γραφημικές δομές
- Κατάκτηση ικανότητας ευανάγνωστης γραφής

Αξίζει να σημειωθεί πως με τη βελτίωση και την εν δυνάμει αποκατάσταση των συγκεκριμένων δυσκολιών θα ευνοηθούν και άλλες μαθησιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το παιδί θα είναι περισσότερο ικανό στις απαιτήσεις κατανόησης και επεξεργασίας κειμένου, στις απαιτήσεις οργάνωσης γραπτού λόγου και γραπτής απόδοσης ενός κειμένου.

Σημαντικότερο ρόλο που θεωρείται πρωτίστης και ιεραρχικής σημασίας είναι η βελτίωση των τομέων φωνολογικής ενημερότητας που εξαιτίας των ελλειμμάτων της παρατηρούνται πολλές από τις παραπάνω δυσκολίες.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν και την έκθεση των περιστατικών γίνεται απόλυτα αντιληπτό πως ο πολυδιάστατος τομέας της φωνολογικής ενημερότητας είναι πάρα πολύ σημαντικός. Αποδείχθηκε πως συμβάλλει σημαντικά και αποτελεί καταλυτικό παράγοντα ως προς την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Επίσης αποτελεί έναν πολύ καλό και αξιόπιστο προγνωστικό δείκτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για πιθανές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν μελλοντικά σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως με την ενίσχυση του τομέα της φωνολογικής ενημερότητας και των επιμέρους υποτομέων της καθίσταται δυνατό να προληφθούν σημαντικές πιθανές μελλοντικές δυσκολίες .και να οδηγήσουν το παιδί σε καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με επίπεδο κατάκτησης γραμματισμού κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, η καλή γνώση και χρήση του τομέα της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί ένα επιπρόσθετο προαπαιτούμενο για την διαχείριση περαιτέρω μαθησιακών δεξιοτήτων όπως την αναγνωστική κατανόηση, την κατανόηση και επεξεργασία κειμένου, την προφορική και γραπτή οργάνωση λόγου κτλ. η συμβολή της επίσης επηρεάζει τη γενική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών, καθώς τα βοηθάει να νιώθουν πιο έτοιμα και πιο ικανά να έρθουν αντιμέτωπα με τη δυσκολία της κατάκτησης γραμματισμού.

Βάσει των παραπάνω, οδηγούμαστε στο εύλογο συμπέρασμα πως είναι υψίστης σημασίας η κατάλληλη και ολοκληρωμένη κατάρτιση γνώσεων και η διαρκής ενημέρωση σχετικά με τη φύση, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στον τομέα φωνολογικής ενημερότητας από όλους τους εξειδικευμένους ειδικούς που

ασχολούνται με την κατάκτηση του γραμματισμού. Τέλος αξίζει να τονίσουμε την τεράστια συμβολή των επίσημων σταθμισμένων τεστ ανίχνευσης δυσκολιών στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας τα οποία αποτελούν σπουδαίο εργαλείο αξιολόγησης των δυνατοτήτων ενός παιδιού στον πολυδιάστατο αυτό τομέα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

1. Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα .Όψεις πρακτικής .Θεωρητικά Διαγνωστικά και Ερευνητικά Ζητήματα, (τόμος 1<sup>ος</sup> ). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
2. Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
3. Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). (2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
4. Γαβρηλίδου, Ζ. (2003). Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γιώργος Δαρδανός.
5. Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Εκδόσεις Καστανιώτη.
6. Γιαννικοπούλου, Α. (1999). Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα. Ρόδος: (χ.ε).
7. Γιαννικοπούλου, Α. και ομάδα εργασίας. (1999). Ρόδος: (χ.ε).
8. Δράκος, Γ. (2003). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
9. Καλαντζής, Κ.Γ. (2011). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία-φωνή-ομιλία-ανάγνωση-γραφφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου (4<sup>η</sup> έκδοση). Εκδόσεις Παπαζήση.
10. Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
11. Καμπούρογλου, Μ. (2003). Ανάπτυξη και διαταραχές του λόγου στα παιδιά. (χ.ε.)
12. Κατή, Δ. (2009). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί (2<sup>η</sup> έκδοση). Εκδόσεις Οδυσσέας.
13. Κουμπιάς, Ε. (2004). Ανάγνωση και προσοχή: ψυχολογικές διαστάσεις. Εκδόσεις Ατραπός.
14. Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Εκδόσεις Γρηγόρης.

15. Μαυρομάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία-φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
16. Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα: (χ.ε).
17. Nespor, M. (2009). Φωνολογία (Α. Ράλλη, Α. Νάτσης, Α. Παπασταύρου, Μεταφ. ). Εκδόσεις Πατάκη.
18. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
19. Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001). Ανάδυση του γραμματισμού. Εκδόσεις Καστανιώτη.
20. Πόρποδας, Κ. (1999). Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας-Λύση προβλημάτων, (τόμος 2<sup>ος</sup> ). Αθήνα: (χ.ε.)
21. Πόρποδας, Κ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Εκδόσεις του ίδιου.
22. Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία-Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: (χ.ε).
23. Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α. (2010). Ορθογραφία-Μάθηση και Διαταραχές. Εκδόσεις Gutenberg.
24. Σαμαρτζή, Σ. (1995). Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
25. Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση (6<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

Πρωτόπαππας, Α., Νικολόπουλος, Δ., Σκαλούμπακας, Χ. (2003). Παρουσίαση κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από την χορήγηση της σε μαθητές γυμνασίου, Πρακτικά του 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Aidinis A. & Nunes T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14, 145-177.

2. Bird J, Bishop D.V.M, & Freeman N.H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 446-462.
3. Bradley L, & Bryant P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read-a causal connection. *Nature*, 301,419-521.
4. Frost J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 487-513.
5. Hulme C, Hatcher P.J, Nation K, Brown A, Adams J & Stuart G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental Child Psychology*, 82, 2-28.
6. O'Connor R, Jenkins J, Leicester N, & Slocum T. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59, 532-546.

#### ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ INTERNET

1. [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/05\\_gantsios.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_6/05_gantsios.pdf)  
(Γάντσιος Βασίλειος)
2. [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/73-88.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/73-88.pdf)  
(Γρηγοράκης Ιωάννης)





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Ενδεικτικές ασκήσεις στον τομέα αξιολόγησης φωνολογικής ενημερότητας

- Άκουσε τις λέξεις και βρες αυτή που δεν ταιριάζει:  
*/ποτό – πολύ – σπίρτα/*  
*/ταψί – μέλι – τάξη/*
- Άκουσε τις λέξεις και αυτή που δεν ταιριάζει:  
*/χαλί – φιλί – δάσος/*
- Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θέλω να μου πεις ποια φωνή ακούς πρώτη:  
*/έλα/, /ήλιος/, /μήνας/, /γάλα/, /χαλί/*
- Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θέλω να μου πεις ποια ακούς τελευταία  
*/νερό/, /πανί/, /ρόδα/*
- Θα ακούσεις μερικά κομματάκια της λέξεις στη σειρά. Μάντεψε τι σου λέω:  
*/παι – δί/, /σκύ – λος/*
- Θα ακούσεις μερικές φωνούλες στη σειρά. Μάντεψε ποια λέξη σου λέω:  
*/α – π – ο /, /φ – ω – ς/, /δ – ε – ν/*
- Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου πεις προφέροντας κάθε κομμάτι της λέξης χωριστά:  
*/έλα/, /κήπος/, /φανέλα/*
- Θα σου πω κάποιες λέξεις και θέλω να μου τις πεις προφέροντας κάθε φωνή ξεχωριστά:  
*/να/, /το/, /έχω/, /σέλα/*



- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει αν βγάλω το πρώτο κομμάτι:  
/πόδι/ - δι, /καλάθι/ - λάθι
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει αν βγάλω το τελευταίο κομμάτι:  
/πόδι/ - πο, /νερό/ - νε
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε την πρώτη φωνούλα:  
/σέλα/ - έλα, /φτερό/ - ερό
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε την τελευταία φωνή τους:  
/τόπος/ - όπος, /πάνω/ - παν
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε αυτό που σου λέω:  
/πρωί/ - πρι, /πέτρα/ - πέτα
- Πες αυτό που ακούς ανάποδα:  
/σα/ - /αζ/, /νε/ - εν, /βα/ - αβ, /ακ/ - κα

(Παντελιάδου, 2000, σελ. 91-92)

## Ενδεικτικές ασκήσεις και δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας

### · Η μπάλα που καίει

Τα παιδιά κάνουν έναν κύκλο και η νηπιαγωγός πετάει σε κάποια από τα παιδιά τη μπάλα που καίει λέγοντας συγχρόνως μια λέξη που αρχίζει από κάποια συλλαβή (πχ. γά – τα). Το παιδί που πιάνει τη μπάλα πρέπει να σκεφτεί γρήγορα μια λέξη από την ίδια αρχική συλλαβή και φωνάζοντάς την να πετάξει τη μπάλα σε κάποιο άλλο παιδί. Ο τρίτος ξαναρχίζει από την αρχή με μια άλλη λέξη. Όταν το παιδί πιάνει τη μπάλα, οι υπόλοιποι μετρούν ως το δέκα. Αν το παιδί δεν βρει μια λέξη, καίγεται και αποχωρεί από το παιχνίδι.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ. 46)

### · Αλυσίδα

Ένα νήπιο λέει την πρώτη λέξη που του έρχεται στο μυαλό (πχ. καράβι), προφέροντας όσο μπορεί ξεχωριστά τις συλλαβές. Ένα άλλο παιδί πρέπει τώρα να βρει μια λέξη που η πρώτη της συλλαβή να είναι η τελευταία της προηγούμενης που ειπώθηκε. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να φτιάξουν μια αλυσίδα όσο το δυνατόν πιο μακριά.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.50)

### · Στη χώρα του παντοδύναμου Π.

Στην αρχή τα παιδιά συσσωρεύουν αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που αρχίζουν από ένα ορισμένο σύμφωνο (πχ. Π.) Στη συνέχεια εξηγούμε στα

παιδιά ότι ο βασιλιάς της χώρας. Ο Παντοδύναμος Π έδωσε διαταγή να παρουσιασθούν μπροστά του όλοι οι κάτοικοι της χώρας που αρχίζουν από /πα/. Η ομάδα των παιδιών αναλαμβάνει να τους συγκεντρώσει. Αν παραλείψει να φέρει κάποιον ή κάνει λάθος τον περιμένει τιμωρία από τον Παντοδύναμο. Το παιχνίδι τελειώνει εφόσον εξαντληθούν όλες οι αρχικές συλλαβές /πα/, /πε/, /πι/, /πο/, /που/.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.52)

### **Ψαρεύω συλλαβές**

Η νηπιαγωγός απλώνει στο πάτωμα διάφορα αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων που αρχίζουν από ένα φώνημα πχ. /κ/. Τα παιδιά καλούνται να συλλέξουν μόνο όσα αντικείμενα αρχίζουν από μια συγκεκριμένη συλλαβή πχ. μόνο αντικείμενα που αρχίζουν από τη συλλαβή /κα/. Όποιος δεν προσέξει και πιάσει αντικείμενο που να ξεκινάει από άλλη συλλαβή, χάνει.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.53)

### **ΑΙΝΙΓΜΑΤΑ**

Τα παιδιά ψάχνουν να βρουν τη σωστή λέξη.

- Αν στο /μο/ βάλω ένα /ρο/, μέσα στη κούνια θα το βρω.
- Αν στο /που/ βάλω ένα /λι/, τραγουδάει στο κλουβί.
- Αν στο /δο/ δώσω ένα /ρο/, σε πακέτο θα το βρω.
- Αν στο /γα/ βάλω ένα /τα/, νιαουρίζει όταν μιλά.
- Αν στο /ε/ βάλω ένα /λα/, σε φωνάζω από μακριά.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.58)

## **Το καπέλο του ταχυδακτυλουργού**

Μέσα σε ένα καπέλο ταχυδακτυλουργού ρίχνουμε εικόνες αντικειμένων. Ο μάγος κάθε φορά βγάζει μια και ανακοινώνει τι είναι αυτό που έβγαλε (πχ. ελάφι). Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να πουν λέξεις που να αρχίζουν από το φώνημα /ε/ και να ανήκει στην ίδια κατηγορία με αυτό που απεικονίζεται (πχ. ζώο από /ε/ - ελάφι). Το παιδί με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, παίρνει τη θέση του μάγου. (Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.67)

## **Οι πέντε ερωτήσεις**

Υποβάλλουμε στα παιδιά 5 ερωτήσεις – ορισμούς πέντε αντικειμένων ή προσώπων, με τη δέσμευση ότι όλα/ες αρχίζουν με το ίδιο φώνημα. Πχ.

Το τρώμε με βούτυρο και μέλι

Όταν την έχουμε στα μαλλιά μας ξυνόμαστε

Κολυμπάει στη θάλασσα.

Βάζουμε εκεί τις πορτοκαλάδες για να παγώσουν

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.68)

## **Μαντέματα**

Τι έχει ο Λάκης στην αρχή

Και ο Δανιήλ στο τέλος

Η Λούλα τα έχει δύο φορές

Και το λουλούδι δύο.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.70)

### **Το θαλασσινό αλφάβητο**

Η νηπιαγωγός δημιουργεί ένα λεύκωμα με 24 σελίδες, όσα είναι και τα γράμματα της αλφαβήτας. Ζητάει από τα παιδιά να πουν λέξεις σχετικές με τη θάλασσα. Έτσι συγκεντρώνουν εικόνες και τις κολλάνε στην αντίστοιχη σελίδα.

Πχ. /α/: αμμουδιά, αχινός, αντηλιακό

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.82)

### **Πες μου τι λείπει**

Η νηπιαγωγός προφέρει αργά και καθαρά κάποια λέξη «ξεχνώντας» ένα φώνημα (πχ. πο-ήλατο). Μετά ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν τη λέξη καθώς και το φώνημα που παρέλειψε (ποδήλατο και /δ/).

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.86)

### **Χαριτωμένα λαγουδάκια**

Τα παιδιά μετατρέπονται σε χαρούμενα λαγουδάκια που κάνουν τόσα πηδηχτά βήματα όσα και τα φωνήματα που ακούγονται σε κάθε λέξη. Η νηπιαγωγός προφέρει αργά τη λέξη και τα παιδιά πηδάνε τόσες φορές όσες είναι και τα φωνήματα της λέξης. Πχ. πηδάνε τρεις φορές όταν ακούνε τη λέξη /φως/.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.89)

### **Ποιήματα με τα ονόματα**

Στην ερώτηση της νηπιαγωγού “ποιος είναι αυτός που το όνομά του τελειώνει όπως η /μπαλαρίνα/;”. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν το όνομα τους συμμαθητή τους πχ. Κατερίνα.

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.96)

## **Βρες ποιο ταιριάζει**

Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά μια λέξη και ζητά από τα παιδιά να την επαναλάβουν για να φανεί πως την έχουν ακούσει. Στη συνέχεια προσθέτει τρεις ακόμα λέξεις και τα προτρέπει να της υποδείξουν ποια από αυτές θυμίζει την πρώτη όχι στη σημασία αλλά στον τρόπο που ακούγονται. Η νηπιαγωγός κάποιες φορές για να μην επιβαρύνει τη μνήμη των παιδιών, μπορεί να αντικαταστήσει τις λέξεις με εικόνες. Η νηπιαγωγός δείχνει κάθε εικόνα χωριστά και ανακοινώνει τι παρουσιάζει.

Ενδεικτικές λέξεις:

- Τριζόνι: πεπόνι καρπούζι κέρασι
- Ψάρι: κουβέρτα μαξιλάρι σεντόνι
- Βιβλίο: κουρείο ψαλίδι μαλλιά
- Κουδούνι: μαχαίρι κουτάλι πιρούνι
- Σούπα: πιάτο φλιτζάνι κούπα
- Φύλλο: ξύλο σίδερο γυαλί

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.97)

## **Φτιάχνοντας ποιήματα**

Η νηπιαγωγός δίνει στα παιδιά ζευγάρια λέξεων που άλλα ομοιοκαταληκτούν και άλλα όχι και τους ζητά να υποδείξουν ποια από αυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη σύνθεση ενός ποιήματος. Έτσι λέει:

Αστέρι – χέρι

Καρέκλα - κουστούμι

Κάλτσα – σάλτσα

Μοσχάρι – μανιτάρι

Φώτα – μπότα

Πίτα – κυρία

Τα παιδιά κρατάνε καρτούλες που η μια γράφει ΝΑΙ και η άλλη ΟΧΙ , σηκώνουν την πρώτη όταν οι λέξεις ομοιοκαταληκτούν και τη δεύτερη όταν δεν είναι κατάλληλες για τη σύνθεση ενός ποιήματος. Στη συνέχεια τα παιδιά συνθέτουν υποτυπώδη δίστιχα με τα ζευγάρια των λέξεων που ομοιοκαταληκτούν. Πχ.:

*Σήκωσα το χέρι*

*Και έπιασα το αστέρι*

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.104)

### **Κρυφτό λέξεων**

Η άσκηση αυτή βοηθάει τα παιδιά στο να μπορέσουν τα παιδιά να επικεντρωθούν στο πως ακούγεται μια λέξη και όχι στο τι σημαίνει, με άλλα λόγια να αφήσουν το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας και να εστιαστούν στο φωνολογικό.

Για το λόγο αυτό η νηπιαγωγός αναζητάει λέξεις εντός λέξεων και μάλιστα εκείνες που το νόημα της δεύτερης δεν έχει καμία σχέση με το νόημα της πρώτης. Πχ. τραμπάλα – μπάλα. Στη συνέχεια δημιουργεί τόσες κάρτες όσες και οι λέξεις με τις οποίες παίζουν, κολλώντας πάνω σε μικρά χαρτόνια από μια εικόνα. Μετά τοποθετεί τις κάρτες με τις “μεγάλες λέξεις” έτσι ώστε να τις βλέπουν τα παιδιά. Πίσω από αυτές τις κάρτες κρύβει τις αντίστοιχες “μικρές”. Τα παιδιά καλούνται για κάθε μικρή λέξη που λέει η νηπιαγωγός, να βρουν πίσω από ποια μεγάλη κρύβονται. Ενδεικτικές λέξεις:

Κοχύλι – χείλη

Καντηλανάφτης – ναύτης

Φουστάνι – στάνη

Επιστολή – στολή

Αγελάδα – Ελλάδα

Αχλάδι – λάδι

Το ίδιο παιχνίδι παίζεται και με αντικείμενα, αρκεί να τοποθετηθούν στο χώρο του πλαισίου με τον κατάλληλο τρόπο (πχ. μπάλα κάτω από την τραμπάλα).

(Γιαννικοπούλου, 1999, σελ.113)