

ΑΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



ΘΕΜΑ:

Χορήγηση υλικού παρέμβασης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές μάθησης κατά την προσχολική ηλικία στον τομέα της γραφο-φωνολογίας. Πιλοτική χορήγηση.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Καρούτα Αικατερίνη (Α.Μ 12378)

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Ζακοπούλου Βικτωρία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος αυτής της πτυχιακής εργασίας είναι η αναφορά στην έννοια της **φωνολογικής ενημερότητας**, η οποία αναγνωρίζεται ως μια από τις κυριότερες ενδείξεις για την παρουσία **μαθησιακών δυσκολιών**. Στο 1^ο κεφάλαιο καθορίζεται η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας, παρουσιάζεται η πορεία ανάπτυξης της, αναφέρονται τα διάφορα επίπεδα από τα οποία χαρακτηρίζεται, επισημαίνονται οι μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής ενημερότητας και παραθέτονται οι αντίθετες απόψεις τόσο για τη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης όσο και για τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με τη μάθηση της ορθογραφημένης γραφής.

Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται διάφορες όψεις του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών που αναφέρονται στον ορισμό της έννοιας, στα χαρακτηριστικά των παιδιών με τη δυσκολία αυτή, στους διάφορους τύπους που κατηγοριοποιούνται, στη διάγνωση, στην αιτιολογία του προβλήματος, στους μύθους που κατά καιρούς δημιουργούνται καθώς και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Επίσης, γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη **δυσλεξία**, όπου «κυριαρχεί» στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση ενός **υλικού παρέμβασης**, του «ΠροΑναΓραΦω», στον τομέα της γραφο-φωνολογίας το οποίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην αντιμετώπιση προβλημάτων προανάγνωσης και προγραφής. Αναφέρονται οι επιμέρους τομείς του υλικού στον τομέα της γραφο-φωνολογίας, η χρήση του καθώς και ο τρόπος βαθμολόγησης της επίδοσης του παιδιού.

Στο 4^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η **πilotική χορήγηση** του υλικού, που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Επίσης, ακολουθούν συμπεράσματα σχετικά με τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται σχετική βιβλιογραφία, όπου αναφέρονται τα πλήρη στοιχεία της επιστημονικής μελέτης για την οποία έγινε λόγος.

SUMMARY

The main aim of this thesis is the reference in the meaning of **phonologic awareness**, which is identified as one of the main indications for the presence of **learning difficulties**. In the 1st chapter the concept of phonologic awareness is defined, the course of its development is presented, the various levels by which it is characterised are presented, methods of evaluating and exercising phonological awareness are pointed out and finally contrasting views are cited concerning the relation between both phonologic awareness and learning to read and phonologic awareness and correct spelling.

In the 2nd chapter, there is a reference in learning difficulties. More specifically, various views on the problem of learning difficulties concerning the definition of the concept are presented. Also, there is a reference in the characteristics of the children with this particular difficulty, different categories, diagnosis, causality of the problem, the myths that are occasionally created as well as the confrontation of these difficulties. Moreover, there is an extended reference in **dyslexia** which is prevalent in the field of learning difficulties.

In the 3rd chapter, there is a presentation of **intervention material** called “ProAnaGraFo” in the field of grapho-phonology, which constitutes an important tool in dealing with the problem of prereading and prewriting. The individual sectors of material in the field of grapho-phonology, its use and also the mean of grading the child are mentioned.

In the 4th chapter, the **pilot granting** of the material which was carried out with the participation of a preschool child is presented. In addition, the conclusions on the study that was carried out follow. In the end, the relevant bibliography is cited, where all the relevant information about the scientific study that took place is reported.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αλλάζοντας την κατάσταση...

Ήταν κάποτε ένας παππούς που περπατούσε σε μια παραλία με τον εγγονό του. Το αγόρι μάζευε κάθε αστερία που έβρισκε μπροστά του και τον πετούσε και πάλι στον ωκεανό. «Αν τους άφηνα εδώ,» είπε το αγόρι, «θα ξεραίνονταν και θα πέθαιναν. Έτσι τους σώζω τη ζωή». Τότε είπε ο παππούς: «Αυτή η παραλία όμως εκτείνεται για μίλια κι έχει εκατομμύρια αστερίες. Αυτό που κάνεις δεν μπορεί ν' αλλάξει την κατάσταση». Το αγόρι κοίταξε τον αστερία που κρατούσε στο χέρι του, τον πέταξε στο νερό και απάντησε, «Γι' αυτόν τον αστερία την αλλάζει».....

Όλοι μας συναντούμε καθημερινά τέτοιους «αστερίες», μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χρέος μας είναι να προσεγγίσουμε και να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου Βικτωρία Ζακοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία της, καθώς και τον πεντάχρονο Κ. ο οποίος συμμετείχε στην πιλοτική χορήγηση του υλικού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	7
<u>Κεφάλαιο 1^ο</u>	
1.1 Η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας.....	9
1.2 Η ανάπτυξη της έννοιας της φωνολογικής ενημερότητας.....	11
1.3 Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας.....	13
1.3.1 Φωνημική επίγνωση.....	13
1.3.2 Συλλαβική επίγνωση.....	14
1.3.3 Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής.....	15
1.4 Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης.....	17
1.4.1 Η φωνολογική ενημερότητα ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης.....	17
1.4.2 Η φωνολογική ενημερότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης.....	18
1.4.3 Η αμοιβαία σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης.....	21
1.5 Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής.....	23
1.6 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής Ενημερότητας.....	24
1.6.1 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας.....	25
1.6.2 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του μεταγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας.....	26
<u>Κεφάλαιο 2^ο</u>	
2.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....	29
2.2 Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών.....	31
2.3 Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών.....	33
2.4 Μύθοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.....	34
2.5 Βασικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	36
2.6 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών-Διαγνωστική εκτίμηση.....	36

2.7 Ταξινόμηση-Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	40
2.7.1 Διαταραχή της ανάγνωσης.....	41
2.7.2 Διαταραχή των μαθηματικών.....	42
2.7.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης(αγραφία).....	42
2.7.4 Δυσλεξία.....	43
2.7.4.1 Μύθοι για τη δυσλεξία.....	44
2.7.4.2 Αιτιολογία.....	45
2.7.4.3 Διάγνωση – Αξιολόγηση.....	45
2.7.4.4 Πρώιμες ενδείξεις.....	46
2.7.4.5 Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία.....	47
2.8 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών- Πολυεστιακή προσέγγιση.....	49
2.8.1 Βασικές αρχές αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών.....	49
2.8.2 Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	50
2.8.3 Προτάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών.....	51
2.8.4 Δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών Δυσκολιών.....	52

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Παρουσίαση υλικού παρέμβασης, ΠροΑναΓραΦω, στον τομέα της γραφο-φωνολογίας.....	58
3.1.1 Δομή και περιεχόμενο του υλικού παρέμβασης στον τομέα της γραφο-φωνολογίας.....	59
3.1.2 Οδηγός εφαρμογής της φόρμας αξιολόγησης.....	65

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Πιλοτική χορήγηση του υλικού παρέμβασης , ΠροΑναΓραΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας Ένα παράδειγμα προ- και –μετά μέτρησης προγράμματος ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας.....	67
Συμπεράσματα.....	78
Βιβλιογραφία.....	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάγνωση¹ έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών στο επιστημονικό πεδίο της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Μέσα από συγχρονικές και διαχρονικές μελέτες αλλά και μελέτες παρέμβασης έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης.

Ο όρος φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιείται για να δείξει τόσο την ικανότητα αντίληψης των φωνολογικών μονάδων (φωνημάτων, ενδοσυλλαβικών μονάδων και συλλαβών)των λέξεων στον προφορικό λόγο και τον συνειδητό χειρισμό αυτών των μονάδων.

Η φωνολογική ενημερότητα δεν περιορίζεται στην γνώση των διάφορων φωνημάτων μέσα στις λέξεις. Δεξιότητες ομοιοκαταληξίας και παρήχησης παρουσιάζονται ως οι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες για την εξέλιξη των μετέπειτα αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την Goswami μια πιθανή εξήγηση της σχέσης ανάμεσα στην ανάγνωση και τις δεξιότητες ακουστικής επεξεργασίας είναι ότι η ικανότητα να παρατηρείς ομοιότητες και διαφορές στους ήχους των λέξεων συντελεί στην παρατήρηση ομοιοτήτων και διαφορών που παρουσιάζονται αλφαβητικά. Ένα παιδί που μπορεί να ξεχωρίσει ότι οι λέξεις "pat" "pig" "pen" αρχίζουν με τον ίδιο ήχο, θα έχει λιγότερες δυσκολίες στο να καταλάβει ότι οι λέξεις αυτές αρχίζουν με το ίδιο γράμμα σε σχέση με ένα παιδί που δεν μπορεί να κατηγοριοποιήσει φωνητικά τις λέξεις αυτές. Το ίδιο ισχύει και για ένα παιδί το οποίο μπορεί να ακούσει ότι οι λέξεις "pat" "hat" "bat" ομοιοκαταληκτούν. Η γνώση αυτή θα το βοηθήσει να καταλάβει ότι οι λέξεις αυτές στην κατάληξη τους ακολουθούν το ίδιο ορθογραφικό μοτίβο.

¹ Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία της αποκωδικοποίησης συμβόλων, προκειμένου να κατασκευάσει ή να αντλούν νόημα (κατανόηση γραπτού λόγου).

Η Brady κατέληξε στην έρευνα της ότι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν φωνολογικές αδυναμίες και υστερούν στην μεταγλωσσική ενημερότητα φωνολογικών δομών.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα του ο Πόρποδας βρήκε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση/γραφή ενός τυπικού ορθογραφικού συστήματος όπως τα ελληνικά διαχωρίζονται από τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σύμφωνα με τις χαμηλές επιδόσεις τους σε όλες τις δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι ο καλύτερος ανιχνευτής μαθησιακών δυσκολιών και στην ελληνική γλώσσα.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) συνιστούν ένα από τα πιο σημαντικά, και ταυτόχρονα πιο ενδιαφέροντα και χρήσιμα αντικείμενα ενασχόλησης των επιστημών του ανθρώπου: της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και των άλλων συναφών επιστημών. Ποικίλες μελέτες και εργασίες επιδιώκουν να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν αλλά και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση του αριθμού των παιδιών που αναγνωρίζονται ότι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1⁰

1.1 Η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο όρος **φωνολογική ενημερότητα**, ο οποίος αποδίδεται επακριβώς και με τους όρους **φωνολογική επίγνωση** και **φωνολογική συνειδητοποίηση**, είναι για μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία² της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης³, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης.

Επίσης, σύμφωνα με τον Gombert, θα ορίζαμε τη φωνολογική επίγνωση ως την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται ενσυνείδητα τα φωνολογικά της συστατικά και να συνδέουν τα ελάχιστα στοιχεία του προφορικού λόγου –τα φωνήματα– με τα ελάχιστα στοιχεία του γραπτού λόγου –τα γραφήματα.(Τάφα, 2001) .

Η φωνολογική ενημερότητα προϋποθέτει την επαρκή αντιπροσώπευση της λέξης στην φωνολογική μνήμη⁴ καθώς και την ομαλή επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών.

² Στην ορθογραφημένη γραφή της νέας ελληνικής γλώσσας οι λέξεις και κατ' επέκταση τα στοιχεία τους διακρίνονται σε δύο κατηγορίες τις α) διαφανείς λέξεις και διαφανή στοιχεία και τις β) αδιαφανείς λέξεις και αδιαφανή στοιχεία. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται τα στοιχεία και οι λέξεις για τη γραφή των οποίων χρησιμοποιείται ένα γράμμα για κάθε φώνημα και η ανάγνωση τους βασίζεται στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα με την εφαρμογή των αρχών της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (π.χ. τραπέζι, νερό). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι λέξεις η γραφή των οποίων δεν βασίζεται στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία και αρκετές περιπτώσεις υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων- γραφημάτων.

³ Φώνημα είναι «η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης». Για την κατανόηση των εννοιών “εναλλάξιμη και διακριτική μονάδα” αναφέρεται το παρακάτω παράδειγμα: οι λέξεις της κοινής νεοελληνικής π-όνος, τ-όνος, μ-όνος και κ-όνος στον προφορικό λόγο έχουν ένα κοινό φθογγολογικό περιβάλλον (-όνος), το οποίο συνδυάζεται κάθε φορά με διαφορετικό φθόγγο ([p], [t], [m] και [k]) και δίνει λέξεις με διαφορετική σημασία· οι φθόγγοι [p], [t], [m] και [k] αποτελούν φωνήματα, γιατί μπορούν να εναλλαχθούν σε συγκεκριμένο περιβάλλον (το /onos/) και η παρουσία τους ή η απουσία τους διαφοροποιεί τη σημασία των λέξεων.

⁴ Φωνολογική μνήμη: κωδικοποίησης πληροφοριών φωνολογικά για προσωρινή αποθήκευση σε επεξεργασία ή βραχυπρόθεσμη μνήμη. Φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη περιλαμβάνει την αποθήκευση ξεχωριστή φωνολογική χαρακτηριστικά για μικρά χρονικά διαστήματα να "διαβαστεί" κατά τη διαδικασία της εφαρμογής της αρχής αλφαβητική την αναγνώριση λέξη.

Είναι μια επίκτητη δεξιότητα η οποία αρχίζει να αναπτύσσεται από την ηλικία των τρειςμισι χρόνων (π.χ. αντίληψη ομοιοκαταληξίας) με διδαχή.

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση.

Μάλιστα, η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται από μερικούς ερευνητές ως μία από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης⁵ (οι άλλες τρεις κατηγορίες είναι η λεξική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση). Ωστόσο, η φωνολογική επίγνωση αφενός μεν δε φαίνεται να αναπτύσσεται σε σχέση με τις άλλες τρεις κατηγορίες, αφετέρου δε, ως γλωσσική λειτουργία, αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου.

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται αφενός μεν από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Έτσι η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου μοιάζει να είναι γνωστικά ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου. (Πόρποδας, 2002)

⁵ Ως μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness) ορίζεται «η ικανότητα του ομιλητή να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης· δεν έχει σχέση με τη χρήση του γλωσσικού συστήματος για κατανόηση και παραγωγή προτάσεων». Στην Ελληνική, ο όρος “μεταγλωσσική επίγνωση” αποδίδεται και ως “μεταγλωσσική συνειδητότητα / ενημερότητα”.

1.2 Η ανάπτυξη της έννοιας της φωνολογικής ενημερότητας

Η ανάπτυξη της έννοιας της φωνολογικής ενημερότητας οφείλεται σε πολύχρονες εργασίες πολλών ερευνητών, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζουν οι εξής: α) η ψυχοπαιδαγωγική συνεισφορά του Elkonin, β) η αρχική προσέγγιση της γνωστικής θεώρησης της ανάγνωσης και γ) οι εργασίες για την αντίληψη της γλώσσας.

α) Η ψυχοπαιδαγωγική συνεισφορά του Elkonin

Το πρωτοποριακό ψυχοπαιδαγωγικό έργο του Ρώσου ψυχολόγου D. Elkonin (1963, 1973, 1988) άρχισε στη δεκαετία του 1950 στη Ρωσία. Σκοπός του Elkonin ήταν να μελετήσει τη μάθηση της ανάγνωσης σε ρώσους μαθητές που χρησιμοποιούσαν το κυριλλικό αλφάβητο. Η προσέγγιση του Elkonin στηρίχθηκε στη θέση ότι η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία, η οποία, αποτελώντας μια δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα, συνδέεται με τις πρωτογενείς γλωσσικές δραστηριότητες της ομιλίας και της ακρόασης. Θέλοντας να τονίσει αυτή τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών γλωσσικών δραστηριοτήτων (δηλαδή της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου) επισήμανε ότι «...η διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης πρέπει να θεωρηθεί ως μια διαδικασία αναδόμησης της ομιλίας».

Μελετώντας την ανάπτυξη της γνωστικής δραστηριότητας που αφορούσε την ανάλυση των ήχων της ομιλίας, ο Elkonin επισήμανε την οργανωμένη φωνολογική δομή των λέξεων του προφορικού λόγου. Επιπλέον, διαμόρφωσε μια λεπτομερή μέθοδο για την ανάλυση και ταξινόμηση της φωνολογικής δομής⁶ των λέξεων και τη μάθηση της ανάγνωσης, βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας που είχε αναπτυχθεί στη Ρωσία τον 20^ο αιώνα. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές (που είχαν προωθηθεί από τις εργασίες του Luria και του Vygotsky, του οποίου ο Elkonin ήταν μαθητής), η μάθηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων διευκολύνονται από τη συμμετοχή του ατόμου σε ενέργειες με τη χρήση συγκεκριμένων πραγμάτων, οι οποίες συμβάλλουν στην εσωτερίκευση και ανάπτυξη νοητικής αναπαράστασης της δεξιότητας την οποία μαθαίνει το άτομο.

⁶ Η αναπαράσταση (και συνεπώς η πρόσληψη και η μετάδοση) διαφορετικών εννοιών μέσω των λέξεων καθίσταται δυνατή χάρη στη διαφοροποίηση της εσωτερικής δομής των λέξεων. Η εσωτερική δομή των λέξεων προκύπτει από το συνδυασμό ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες της φωνολογίας. Αυτή η εσωτερική δομή των λέξεων λέγεται φωνολογική δομή.

Η μέθοδος που ανέπτυξε ο Elkonin περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια προοδευτικής δυσκολίας, από την αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής (με τη βοήθεια αντικειμένων που χρησιμοποιούσε το παιδί για να αντιστοιχήσει τους ήχους της φωνολογικής δομής της λέξης), μέχρι την εσωτερίκευσή της και τη δημιουργία της νοητικής αναπαράστασής της. Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο περιλάμβανε τη χρήση αντικειμένων για την αισθητοποίηση της διάκρισης και διαδοχής των ήχων της φωνολογικής δομής μιας λέξης. Στο δεύτερο στάδιο, ταυτόχρονα με την αντιστοίχιση των ήχων με τα αντικείμενα, το παιδί εκφωνούσε τους αντίστοιχους ήχους που συγκροτούσαν τη φωνολογική δομή της λέξης. Όπως είναι φανερό, η χρήση των αντικειμένων είχε μεσολαβητικό ρόλο στη μάθηση της φωνολογικής δομής με σκοπό να τη διευκολύνει. Στο τρίτο στάδιο γινόταν σταδιακή απόσυρση των αντικειμένων και το παιδί εκτελούσε το έργο προφορικά. Τέλος, με την εσωτερίκευση της δραστηριότητας, το παιδί μπορούσε να διαχειριστεί νοητικά την ανάλυση της φωνολογικής δομής των λέξεων. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα αυτής της μαθησιακής και διδακτικής προσέγγισης ήταν ότι, όταν ο μαθητής θα προσπαθούσε να διαβάσει τη γραπτή λέξη, τότε η εσωτερίκευση, που θα είχε ήδη αποκτήσει για τη φωνολογική δομή της λέξης, θα συνέβαλε στην αναδημιουργία της φωνολογικής παράστασης της λέξης.

β) Η αρχική προσέγγιση της γνωστικής θεώρησης της ανάγνωσης

Η δεύτερη εξέλιξη που συνέβαλε στην ανάπτυξη της έννοιας της φωνολογικής επίγνωσης ήταν η αρχική προσέγγιση της γνωστικής θεώρησης της ανάγνωσης, αφού η σχέση μεταξύ της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και της μάθησης της ανάγνωσης επισημάνθηκε από τις πρώτες γνωστικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης. Ειδικότερα, η εργασία των Calfee, Charman και Venezky ήταν μια από τις πρώτες μελέτες που ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο των ακουστικών και φωνητικών δεξιοτήτων στη μάθηση της ανάγνωσης.

γ) Οι εργασίες για την αντίληψη της γλώσσας

Τέλος, η έννοια και το πλαίσιο για τη στενή σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της δομής του προφορικού λόγου και, κατ' επέκταση της φωνολογικής επίγνωσης, προωθήθηκαν επίσης από τους ερευνητές της γλώσσας στα Εργαστήρια Haskins των ΗΠΑ. Οι εργασίες τους, όπως π.χ. των A. Liberman κ.ά για την αντίληψη της ομιλίας,

της I. Liberman για τη μετάδοση του γλωσσικού κώδικα και την αναπαράστασή του από το αλφαβητικό σύστημα γραφής και του Mattingly για τη φωνολογική επίγνωση, αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο για το θέμα της φωνολογικής επίγνωσης. (Πόρποδας, 2002)

1.3 Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας, που φαίνονται ότι σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης, είναι τα εξής: πρώτο, η επίγνωση της **φωνημικής δομής** του προφορικού λόγου, δεύτερο η επίγνωση της **συλλαβικής δομής** του προφορικού λόγου και, τρίτο, η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής. Αυτό το τελευταίο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας έχει αναφερθεί κυρίως στην αγγλική γλώσσα, όπου, κατά την άποψη αρκετών γλωσσολόγων, η συλλαβή της αγγλικής γλώσσας μπορεί να χωριστεί σε δύο δομικά τμήματα, το αρχικό και το τελικό. Στη συνέχεια αυτά τα δομικά τμήματα της συλλαβής μπορούν να χωριστούν σε φωνημικά δομικά τμήματα.

1.3.1 Η φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Όπως έχει αποδειχθεί από μεγάλο αριθμό ερευνών, οι οποίες έγιναν σε διάφορες γλώσσες μεταξύ των οποίων και η ελληνική, η φωνημική ενημερότητα είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα στην απόκτηση της από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με την επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου μοιάζει παράδοξη, όταν τη συγκρίνουμε με την ευχέρεια των ίδιων παιδιών να αντιλαμβάνονται, τόσο κατά την ακρόαση του προφορικού λόγου όσο και κατά την ομιλία, τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, με βάση τις οποίες προσδιορίζεται η ταυτότητά τους. Δηλαδή, ενώ το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη π.χ. /γάλα/ αποτελείται από τα

φωνημικά στοιχεία /γ/-/α/-/λ/-/α/ ή η λέξη π.χ. /γάτα/ από τα φωνημικά στοιχεία /γ/-/α/-/τ/-/α/, ωστόσο μπορεί και αντιλαμβάνεται τη φωνημική διαφορά που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο λέξεων (δηλαδή στο φώνημα /λ/ στη λέξη /γάλα/ και στο φώνημα /τ/ στη λέξη /γάτα/), η οποία τις διαφοροποιεί σημασιολογικά και καθιστά δυνατή- και μάλιστα εύκολη- τη χρήση τους από το παιδί τόσο στην πρόσληψη (κατανόηση) όσο και στην παραγωγή (ομιλία) του προφορικού λόγου.

Η εξήγηση που δίνεται για να ερμηνευθεί αυτό το παράδοξο είναι ότι η απόκτηση της επίγνωσης (εκ μέρους των παιδιών προσχολικής ηλικίας) για τη φωνημική δομή των λέξεων είναι αρκετά δύσκολη, διότι στον προφορικό λόγο, που ήδη χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά (π.χ. στην προφορά μιας λέξης), οι φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες, αλλά μάλλον συμπροφέρονται. Συνεπώς, για να αποκτήσουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων, στην πραγματικότητα τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, δηλαδή να αποκτήσουν επίγνωση για κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό. Επομένως, η απόκτηση της ικανότητας για επίγνωση της φωνημικής δομής της λέξης του προφορικού λόγου μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα ανάπτυξης των δομικών στοιχείων του λόγου.(Αϊδίνης, 2007)

1.3.2 Η συλλαβική επίγνωση

Η επίγνωση αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον, να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Συγκρινόμενη με τη φωνημική επίγνωση, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου φαίνεται ότι είναι αρκετά πιο εύκολη και γι' αυτό αποκτάται νωρίτερα από τη φωνημική επίγνωση. Αυτό αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που έγιναν σε διάφορες γλώσσες μεταξύ των οποίων και η ελληνική. Αυτή η σχετική ευκολία στην απόκτηση της συλλαβικής επίγνωσης ίσως οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. Συνεπώς, όταν ένα παιδί θέλει να αναλύσει μια πολυσύλλαβη προφορική λέξη στις συλλαβές της (π.χ. τη λέξη /καλημέρα/), μπορεί να το καταφέρει αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά (π.χ. /κα/-/λη/-/με/-/ρα/), χωρίς να

είναι αναγκαίο να αποκτήσει πρόσθετη ικανότητα για το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου.(Πόρποδας, 2002)

1.3.3 Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Αυτό το επίπεδο επίγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία αφενός μεν είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αφετέρου δε το καθένα αποτελείται από φωνήματα. Αυτά τα δομικά τμήματα έχουν προσδιοριστεί ως το **αρχικό τμήμα** της συλλαβής (onset), το οποίο περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, και το **τελικό τμήμα** της συλλαβής (rime), το οποίο περιλαμβάνει το φωνήεν (που πάντα υπάρχει στη συλλαβή) και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Για παράδειγμα, η μονοσύλλαβη (προφορική) λέξη της αγγλικής γλώσσας /stop/, μπορεί να χωριστεί στο αρχικό τμήμα /st/ και στο τελικό τμήμα /op/. Το καθένα από αυτά τα ενδοσυλλαβικά τμήματα αποτελούνται από τα φωνήματα που το συνθέτουν, δηλαδή το αρχικό τμήμα /st/ αποτελείται από τα φωνήματα /s/-/ t/, ενώ το τελικό τμήμα /op/ από τα φωνήματα /o/ - /p/. Αυτή η άποψη γι' αυτού του είδους τη δομή της συλλαβής της αγγλικής γλώσσας είναι γνωστή ως ιεραρχική δομή της συλλαβής.

Οι έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία της επίγνωσης για τη δομή του λόγου στο επίπεδο του αρχικού και του τελικού τμήματος της συλλαβής έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα, όπου αphenός μεν υπάρχουν πολυάριθμες μονοσύλλαβες λέξεις, αφετέρου δε (στο γραπτό λόγο) η γραφημική σύνθεση αυτών των λέξεων είναι τέτοια ώστε η συνειδητοποίηση αυτής της ενδοσυλλαβικής δομής ενδεχομένως να διευκολύνει την ανάγνωση τους. Την άποψη αυτή ενισχύουν οι επισημάνσεις των Goswami & Bryant(1990), σύμφωνα με τις οποίες το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής γλώσσας θεωρείται ως «ιδιότροπο», με συνέπεια « η επεξεργασία (κατά την ανάγνωση να) είναι ευκολότερη στο επίπεδο των ομάδων γραμμάτων παρά στη βάση ενός γράμματος».

Σύμφωνα με αυτά, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση μιας γραπτής αγγλικής λέξης, κατά κανόνα, δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη φωνημική

δομή της λέξης, αλλά στη δομή των ενδοσυλλαβικών τμημάτων της [π.χ. η προφορά της λέξης light δε βασίζεται στη διαδοχική φωνημική μετάφραση των γραμμάτων αλλά στη φωνημική μετάφραση του αρχικού τμήματος (του συμφώνου) –l- και στη φωνολογική απόδοση του τελικού τμήματος –ight της μονοσύλλαβης αυτής λέξης]. Επομένως, το παιδί που μαθαίνει ανάγνωση, προκειμένου να μάθει να διαβάζει σωστά τη λέξη light, θα πρέπει να ενημερωθεί ότι το τελικό τμήμα των λέξεων οι οποίες τελειώνουν σε –ight προφέρεται ως /ait/. Κατά συνέπεια ο δάσκαλος (της αγγλικής γλώσσας) θα διευκολύνει το παιδί να μάθει ανάγνωση, αν του θέσει υπόψη του όλες εκείνες τις λέξεις που τελειώνουν σε –ight και, συνεπώς, διαβάζονται κατ' ανάλογο τρόπο. Αυτού του είδους η διδακτική προσέγγιση θεωρείται ότι βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει και να μάθει να αξιοποιεί την ενδοσυλλαβική δομή(δηλαδή τη δομή που συγκροτείται από το αρχικό και το τελικό τμήμα της συλλαβής και που είναι πιθανό ότι προσιδιάζει στη φύση της συλλαβής της αγγλικής γλώσσας), προκειμένου να μάθει να διαβάζει την αγγλική γλώσσα.

Όμως, στην ελληνική γλώσσα δεν είναι σίγουρο ότι η φύση της συλλαβής καθιστά αναγκαία τη συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτού του είδους. Ειδικότερα, στην ελληνική γλώσσα οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι ελάχιστες, ενώ οι πολυσύλλαβες λέξεις, κατά κανόνα, αποτελούνται από συλλαβές ανοικτού τύπου. Δηλαδή οι συλλαβές της ελληνικής γλώσσας αποτελούνται κυρίως από σύμφωνο ή σύμφωνο και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν και, σε μερικές περιπτώσεις, από φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν μόνο του ή φωνήεν από φωνήεν και σύμφωνο. Συνεπώς, η συλλαβή της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από μια διαδοχική σειρά φωνημάτων δομημένα κατά σειρά και γι' αυτό το λόγο η δομή αυτή λέγεται γραμμική δομή. Για παράδειγμα η συλλαβή /λα/ θεωρείται ως γραμμική δομή του φθόγγου /λ/ ακολουθούμενου από το φθόγγο /α/. Ομοίως, η μονοσύλλαβη λέξη /φως/ συγκροτείται από τη γραμμική δομή των φθόγγων /φ/-/ω/-/ς/. Αν και η χρησιμότητα ή και η αναγκαιότητα της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου σε ενδοσυλλαβικό επίπεδο αυτού του είδους δεν έχει επαρκώς διευκρινιστεί και αποδειχθεί ερευνητικά στην ελληνική γλώσσα.(Αϊδίνης, 2007)

1.4 Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης

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

Η διαφωνία ως προς την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών γνωστικών ικανοτήτων, αντανακλάται στην ανάπτυξη **τριών διαφορετικών απόψεων**. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη (η οποία έχει ερευνηθεί εκτεταμένα και, κατά συνέπεια, είναι ευρέως αποδεκτή), η φωνολογική ενημερότητα έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, με την έννοια ότι όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθησή της. Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, η ανάπτυξη της επηρεάζεται καθοριστικά από τη μάθηση της ανάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με μια Τρίτη άποψη, η σχέση φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, με την έννοια ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά και διευκολύνεται από αυτή. Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε αυτές τις τρεις διαφορετικές απόψεις.(Λεγάκη, 2007)

1.4.1 Η φωνολογική ενημερότητα ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης

Τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα πολλές ερευνητικές αποδείξεις, προερχόμενες από διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα, οι

οποίες υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχει στενή και μάλλον αιτιώδης σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης. Μάλιστα, οι βρετανοί καθηγητές Peter Bryant και Usha Goswami επισήμαναν ότι «... η ανακάλυψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών και της μετέπειτα επίδοσής τους στη μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης ψυχολογίας».

Η άποψη για την ύπαρξη της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην υπόθεση ότι, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου.

Αυτή η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας, της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις: Πρώτο, ότι η γνώση της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Δεύτερο, ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση. Τρίτο, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και τέταρτο, ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση. (Λεγάκη, 2007)

1.4.2 Η φωνολογική ενημερότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης

Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στην άποψη, ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που διευκολύνει την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας. Ένας

από τους βασικούς υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο Jose Morais, από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών.

Ο Morais και οι συνεργάτες του στήριζαν αρχικά την άποψή τους κυρίως σε έρευνες που διεξήγαγαν με αναλφάβητους ενήλικους στην Πορτογαλία. Στις έρευνες αυτές αξιολόγησαν το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας αναλφάβητων ενηλίκων και το συνέκριναν με το αντίστοιχο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας μιας άλλης ομάδας ενηλίκων οι οποίοι ήταν πρώην αναλφάβητοι, αλλά στο μεταξύ είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή. Η υπόθεση που διερευνήθηκε στην έρευνα αυτή ήταν η εξής : Αν η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, τότε οι αναλφάβητοι ενήλικοι θα έπρεπε να αποτυγχάνουν στα τεστ φωνολογικής ενημερότητας ενώ, αντίθετα, οι πρώην αναλφάβητοι ενήλικοι (οι οποίοι όμως είχαν ήδη μάθει να διαβάζουν), θα έπρεπε να έχουν καλή επίδοση στα ίδια τεστ φωνολογικής ενημερότητας. Αν όμως η μάθηση της ανάγνωσης δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας αλλά, αντίθετα, η φωνολογική ενημερότητα αναπτύσσεται ανεξάρτητα, τότε και οι δύο ομάδες των ενηλίκων (ανεξάρτητα από το αν παραμένουν αναλφάβητοι ή έχουν ήδη μάθει να διαβάζουν και να γράφουν) θα έπρεπε να έχουν παρόμοια επίδοση στα τεστ φωνολογικής ενημερότητας.

Εκείνο που διαπίστωσαν από την έρευνα τους, ο Morais και οι συνεργάτες του, ήταν ότι η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων στα τεστ φωνολογικής ενημερότητας ήταν πολύ κατώτερη από την αντίστοιχη επίδοση των ενηλίκων που ήταν πρώην αναλφάβητοι, αλλά ήδη είχαν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν. Η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων ήταν ιδιαίτερα χαμηλή, όταν τα τεστ φωνολογικής ενημερότητας αποτελούνταν από ψευδολέξεις αντί για λέξεις. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα, ο Morais και οι συνεργάτες του, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης.

Οι διαπιστώσεις, τα συμπεράσματα και οι θέσεις που διατυπώθηκαν από την ερευνητική ομάδα του καθηγητή Morais είχαν ευρύτατη απήχηση στη διεθνή επιστημονική κοινότητα και σχολιάστηκαν ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, οι Goswami & Bryant (1990) επισήμαναν ορισμένες αδυναμίες στην έρευνα των Morais κ.ά., οι οποίες όμως, παρόλα αυτά, δε μειώνουν την εγκυρότητα και σημασία της

έρευνας. Από τη άλλη μεριά, οι απόψεις της ερευνητικής ομάδας των Βρυξελλών ενισχύθηκαν από τη συγκριτική έρευνα για τη μάθηση της ανάγνωσης σε αλφαβητικά και λογογραφικά συστήματα. Συγκεκριμένα, οι Read κ.ά., συνέκριναν την επίδοση, σε τεστ φωνολογικής ενημερότητας, ατόμων τα οποία είχαν διδαχθεί ανάγνωση με κινεζικά λογογράμματα και ατόμων που είχαν μάθει να διαβάζουν με τη χρήση μιας αλφαβητικής παραλλαγής του κινεζικού λογογραφικού συστήματος. Τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν ανάλογα με εκείνα της ερευνητικής ομάδας των Βρυξελλών. Ειδικότερα, τα άτομα που είχαν μάθει ανάγνωση με το σύστημα της αλφαβητικής παραλλαγής του κινεζικού γραπτού λόγου είχαν καλύτερη επίδοση στα τεστ φωνολογικής ενημερότητας, απ' ό,τι τα άτομα που είχαν μάθει ανάγνωση με το παραδοσιακό λογογραφικό σύστημα γραφής της κινεζικής γλώσσας.τα συμπεράσματα των ερευνητών ήταν ότι *« η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνεται όχι απλώς από τη μάθηση της ανάγνωσης αλλά κυρίως από τη μάθηση της ανάγνωσης των αλφαβητικών συστημάτων γραφής»*. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου διευκολύνεται από τη μάθηση της ανάγνωσης, κυρίως όταν το γραπτό σύστημα που μαθαίνει κανείς να διαβάζει είναι αλφαβητικό, οπότε και υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών συμβόλων και των φωνημικών μονάδων.

Αυτή την υπόθεση επιχείρησε να αξιολογήσει η Mann σε μια έρευνα κατά την οποία συνέκρινε τη φωνολογική ενημερότητα μεταξύ παιδιών αμερικανικής και ιαπωνικής καταγωγής. Αφετηρία της έρευνας ήταν το γεγονός ότι στην Ιαπωνία τα παιδιά δε διδάσκονται ανάγνωση με αλφαβητικό σύστημα γραφής αλλά, αρχικά, με το συλλαβικό σύστημα γραφής Κάνα (όπου το κάθε σύμβολο δεν αναπαριστάνει ένα φώνημα αλλά μια συλλαβή) και, στη συνέχεια, με το λογογραφικό σύστημα Κάνζι. Συνεπώς, αν η υπόθεση ότι *« η μάθηση της ανάγνωσης με αλφαβητικό σύστημα γραφής συντελεί στην απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης»* είναι σωστή, τότε θα πρέπει να αναμένουμε ότι οι μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν ανάγνωση της ιαπωνικής γλώσσας με συλλαβικό σύστημα γραφής, θα πρέπει να αποκτούν φωνημική επίγνωση μικρότερου επιπέδου απ' ό,τι οι μαθητές που μαθαίνουν ανάγνωση με αλφαβητικό σύστημα γραφής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι τα παιδιά ιαπωνικής καταγωγής, ηλικίας 6 ετών, που μάθαιναν ανάγνωση με την ιαπωνική συλλαβική γραφή Κάνα,

αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες στη διεκπεραίωση των τεστ φωνημικής επίγνωσης. Όταν μάλιστα η επίδοση τους συγκρίθηκε με εκείνη των παιδιών αμερικανικής καταγωγής (που μάθαιναν ανάγνωση με το αλφαβητικό σύστημα της αγγλικής γλώσσας), διαπιστώθηκε ότι ήταν χειρότερη. Όμως, στα τεστ συλλαβικής επίγνωσης, η επίδοση των παιδιών τόσο της ιαπωνικής όσο και της αμερικανικής καταγωγής ήταν σχεδόν ίδια, παρά το γεγονός ότι διέφερε το σύστημα γραφής το οποίο μάθαιναν να διαβάζουν. τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύτηκαν ως ενισχυτικά της υπόθεσης ότι η φωνημική επίγνωση αποκτάται ευκολότερα όταν η μάθηση της ανάγνωσης γίνεται με αλφαβητικό και όχι συλλαβικό σύστημα γραφής. Ωστόσο, η πρόσθετη διαπίστωση της Mann ότι τα παιδιά ιαπωνικής καταγωγής, στην ηλικία των 9-10 ετών, είχαν ικανοποιητική επίδοση στα τεστ φωνημικής κατάτμησης και φωνημικής απαλοιφής, ερμηνεύθηκε ως απόδειξη ότι η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης δε διευκολύνεται μόνο από τη μάθηση της ανάγνωσης ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής αλλά και από άλλους γνωστικούς παράγοντες, που είναι κοινοί σε όλους όσοι μαθαίνουν ανάγνωση, ανεξάρτητα από την αλφαβητική ή συλλαβική φύση του συστήματος γραφής που μαθαίνουν να διαβάζουν. (Πόρποδας, 2002)

1.4.3 Η αμοιβαία σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης

Οι μέχρι τώρα απόψεις, για τη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης, ήταν διαμετρικά αντίθετες. Όμως, εκτός αυτών των δύο απόψεων, έχει διατυπωθεί και μια τρίτη άποψη, σύμφωνα με την οποία η φωνολογική ενημερότητα και η μάθηση της ανάγνωσης έχουν μια σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης.

Κατά τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η απόκτηση της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαβητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο έχει ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης, με τη σειρά της, έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας. Αυτή η σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης δεν είναι

εμφανής κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, αλλά είναι πιο έκδηλη με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στην Α΄τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η άποψη για τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης έχει υποστηριχθεί από αρκετούς ερευνητές σε διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με αυτούς, η αρχική συνειδητοποίηση για τη φωνημική κυρίως δομή του προφορικού λόγου συνήθως δεν εκδηλώνεται αυθόρμητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας και μάθησης της ανάγνωσης. Ειδικότερα, καθώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ταυτόχρονα αποκτά επίγνωση για κάποιες αρχές που διέπουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος, πράγμα το οποίο έχει ως συνέπεια την ανακάλυψη των ανάλογων αρχών που διέπουν τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου.

Επίσης, η άποψη για τη σχέση *αμοιβαιότητας* και *αλληλεπίδρασης* μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης ενισχύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας του Hatcher. Στην έρευνα αυτή, τέσσερις ομάδες παιδιών ηλικίας 7 ετών περίπου, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, εξασκούσαν για 30 λεπτά κάθε μέρα και για διάστημα 20 εβδομάδων, σε μια από τις εξής τέσσερις καταστάσεις: η *πρώτη ομάδα* στην ανάγνωση αλλά παράλληλα και στην εξάσκηση για την απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, η *δεύτερη ομάδα* μόνο στην ανάγνωση, η *τρίτη ομάδα* μόνο στην εξάσκηση για την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητα, ενώ η *τέταρτη ομάδα* ακολουθούσε το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των τριών πειραματικών διδακτικών προσεγγίσεων (που αντιστοιχούν στις τρεις πρώτες ομάδες) σε παιδιά που, αρχίζοντας να μαθαίνουν ανάγνωση της αγγλικής γλώσσας, αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, ενώ τα παιδιά της τρίτης ομάδας(που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική ενημερότητα)παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, τα παιδιά της πρώτης ομάδας (που είχαν εξασκηθεί παράλληλα στην ανάγνωση και στη φωνολογική ενημερότητα) παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης. Η καλύτερη αναγνωστική πρόοδος αυτών των παιδιών αποδόθηκε στη σύνδεση της αναγνωστικής δραστηριότητας με την απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου.

Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Roth & Schneider, οι οποίοι διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα διαφόρων μεγεθών παρεμβατικής εξάσκησης των παιδιών, τα οποία είχαν πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξία και συνεπώς να αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της γερμανικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η παρεμβατική εξάσκηση αυτών των παιδιών στο νηπιαγωγείο , με ένα πρόγραμμα το οποίο περιλάμβανε εξάσκηση στη φωνολογική ενημερότητα και, **παράλληλα**, απόκτηση της γνώσης για την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, ήταν ο καλύτερος τρόπος **έγκαιρης παρέμβασης** που διευκόλυνε αυτά τα παιδιά στην προσπάθεια τους να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφημένα. (Πόρποδας, 2002)

1.5 Η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν προηγουμένως έδειξαν με σαφήνεια τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και της μάθησης της ανάγνωσης. Επειδή όμως η ανάγνωση συνδέεται με τη γραφή (η μάθηση της οποίας είναι σχεδόν ταυτόχρονη ή ακολουθεί την ανάγνωση), είναι φυσικό να τίθεται το ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ορθογραφημένης γραφής.

Παρά το ότι, στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, το ερευνητικό έργο για τη μελέτη της μάθησης και διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής είναι μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο έργο για τη μελέτη της ανάγνωσης, εντούτοις υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν τη μεγάλη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής. Όπως έχει ήδη επισημανθεί σε αρκετές από τις έρευνες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, εκτός της ανάγνωσης διερευνήθηκε και η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της ορθογραφικής ικανότητας. Συγκεκριμένα, ο Πόρποδας υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ορθογραφημένης γραφής αποδείχτηκε ότι ήταν τουλάχιστον του ίδιου ή και μεγαλύτερου βαθμού σε σχέση με την αντίστοιχη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση. Σε ανάλογη

διαπίστωση έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα έχουν επισημάνει ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι περισσότερο αναγκαία για τη μάθηση και διεκπεραίωση της ορθογραφίας παρά της ανάγνωσης.

Σε έρευνες η Treiman και οι συνεργάτες της επιχείρησαν όχι απλώς να εξετάσουν τη γενική σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της ορθογραφικής ικανότητας στην αγγλική γλώσσα, αλλά και να διερευνήσουν ορισμένες λεπτομέρειες αυτής της σχέσης. Για το σκοπό αυτό μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη τόσο σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών με δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα όσο και σε περίπτωση παιδιών τα οποία, σε σύγκριση με τους ενήλικους, είχαν διαφορετικής «ποιότητας» φωνολογική ενημερότητα. Τα συμπεράσματα της Treiman ήταν τα εξής: πρώτο ότι η αδυναμία διάκρισης των φωνημικών δομικών στοιχείων του αρχικού τμήματος της συλλαβής είναι δυνατόν να προκαλέσει ορθογραφικά προβλήματα και, δεύτερο, ότι ορισμένα ορθογραφικά λάθη των παιδιών προέρχονται από την ασαφή γνώση των φωνημικών δομικών στοιχείων που παρατηρούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις(π.χ. κάτι ανάλογο που συμβαίνει με τις ελληνικές περιπτώσεις του / ξ / για το / ks / και του / ψ / για το / ps/). (Παντελιάδου, 2001)

1.6 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής ενημερότητας

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τους τρόπους ή μεθόδους αξιολόγησης μιας ικανότητας ή δεξιότητας, η οποία υποθέτουμε ότι σχετίζεται με τη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, είναι ανάγκη, πριν αναπτύξουμε τις μεθόδους αξιολόγησης της, να αναφερθούμε στο πλαίσιο της οργανικής σχέσης της με την αναγνωστική λειτουργία και στο κατά πόσο τα επίπεδα ανάπτυξής της υπόκεινται σε συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Σύμφωνα, με το μοντέλο διττής θεμελίωσης Philip Seymour, η θεωρητική τεκμηρίωση της μάθησης της ανάγνωσης προϋποθέτει τη λειτουργία δύο γνωστικών τμημάτων τα οποία συνθέτουν το μοντέλο. Το πρώτο είναι η γλωσσική επίγνωση, που θεωρείται ως ένα σύστημα αναπαράστασης των στοιχείων που συνθέτουν τη δομή του προφορικού λόγου. Το άλλο συστατικό τμήμα είναι το ορθογραφικό δομικό

πλαίσιο, το οποίο θεωρείται ως ένα σύστημα οργανωμένης αναπαράστασης της ορθογραφικής δομής της γλώσσας.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο της ανάγνωσης, η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, τα οποία ο Gombert έχει ονομάσει αντίστοιχα επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό. Το επιγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία όμως είναι ακόμα ασαφής. Αντίθετα, το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της οποίας μπορούν να αναλυθούν. Αυτά τα δύο επίπεδα γλωσσικής ή φωνολογικής επίγνωσης εμπλέκονται, με μια αμφίδρομη σχέση, με τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. (Πόρποδας, 2002)

1.6.1 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας

Η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης είναι το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων. Οι τρεις κυριότερες εκδοχές αυτού του τεστ είναι οι εξής:

- Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης

Αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Bradley και Bryant. Το τεστ αυτό αποτελείται από ακολουθίες τριών ή τεσσάρων προφορικών λέξεων οι οποίες, εκτός μιας, έχουν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα, το οποίο μπορεί να είναι μόρφημα, συλλαβή, ενδοσυλλαβικό (αρχικό ή τελικό) τμήμα ή φώνημα. Επίσης, μέσα στη σειρά των τριών ή τεσσάρων λέξεων, η θέση της διαφορετικής λέξης μπορεί να διαφέρει, δηλαδή να είναι στην πρώτη ή δεύτερη ή τρίτη ή τέταρτη θέση.

Η κάθε σειρά των λέξεων προφέρεται ευκρινώς στο παιδί, από το οποίο ζητείται να επισημάνει τη λέξη που διαφέρει από τις άλλες. Για παράδειγμα, παρουσιάζοντας (προφορικά) στο παιδί τις λέξεις / γάλα / - / γάτος /- / μέλι /, αναμένουμε να εντοπίσει τη λέξη / μέλι / η οποία διαφέρει φωνολογικά από τις άλλες δύο.

- Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων.

Αναπτύχθηκε από τους Treiman και Zukowski. Το τεστ αυτό αποτελείται από ζευγάρια προφορικών λέξεων, οι οποίες προφέρονται ευκρινώς στο παιδί, από το οποίο ζητείται να αποφασίσει αν οι λέξεις που ακούγονται έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα (οπότε απαντά ΝΑΙ) ή αν δεν έχουν καμία φωνολογική ομοιότητα και συνεπώς διαφέρουν (οπότε απαντά ΟΧΙ). Και σε αυτό το τεστ η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται στο συλλαβικό, στο ενδοσυλλαβικό(αρχικό ή τελικό τμήμα) ή στο φωνολογικό επίπεδο. Επίσης, η θέση της φωνολογικής ομοιότητας μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται στο αρχικό, στο μεσαίο ή στο τελικό τμήμα των λέξεων. Για παράδειγμα, παρουσιάζοντας στο παιδί τις λέξεις / φύγε / - / φίδι / (οι οποίες μοιάζουν φωνολογικά στην πρώτη συλλαβή) αναμένουμε να απαντήσει ΝΑΙ στο παρακάτω ερώτημα.

- Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας.

Το τεστ αυτό μοιάζει με το τεστ απόφασης για την ομοιότητα των λέξεων, με τη διαφορά ότι η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τελικό τμήμα των λέξεων. Σκοπός του τεστ είναι να διαπιστώσει αν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία. Σε μια εκδοχή του τεστ αυτού εκφωνείται μία λέξη στο παιδί (π.χ. η λέξη / ρόδα /) και αμέσως μετά άλλες δύο λέξεις (π.χ. / βίδα / , / μέλι /) και ζητείται από το παιδί να επισημάνει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με την αρχική λέξη. Σε μια άλλη εκδοχή του τεστ παρουσιάζεται στο παιδί μία λέξη (π.χ. η λέξη / πίνω /) και ζητείται από το παιδί να αναφέρει και άλλες που ομοιοκαταληκτούν.

1.6.2 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του μεταγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας

Η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του μεταγλωσσικού επιπέδου επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου είναι τα τεστ εκείνα που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα φωνολογικά τμήματα της λέξης, κυρίως στο επίπεδο φωνήματος ή και, με μια ευρύτερη θεώρηση, στο επίπεδο της συλλαβής. Τα κυριότερα τεστ που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα στοιχεία της

φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου, στο επίπεδο της συλλαβής ή του φωνήματος, είναι τα εξής:

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής επίγνωσης

Αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από την I. Liberman. Παρουσιάζεται προφορικά στο παιδί μία λέξη και του ζητείται να τη χωρίσει σε συλλαβικά τμήματα (αν πρόκειται για τεστ συλλαβικής επίγνωσης) ή σε φωνημικά τμήματα (αν πρόκειται για τεστ φωνημικής επίγνωσης), τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά. Έτσι, στο τεστ συλλαβικής επίγνωσης η λέξη π.χ. / μολύβι / θα πρέπει να χωριστεί στις συλλαβές / μο / -/ λυ / -/ βι / , ενώ στο τεστ φωνημικής επίγνωσης η λέξη π.χ. / φως / να χωριστεί στα φωνήματα / φ/ -/ ω / -/ς /.

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης

Στο τεστ αυτό συμβαίνει το αντίθετο απ' ότι στο τεστ κατάτμησης. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής εκφωνεί στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα, ανάλογα με το είδος του τεστ) σε διαδοχική σειρά και με ρυθμό ενός δομικού στοιχείου ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί, ακούγοντας αυτά τα στοιχεία, καλείται να τα συνθέσει και να αναφέρει τη λέξη που σχηματίζεται. Για παράδειγμα, ακούγοντας τα συλλαβικά τμήματα / πε / - / πο / - / νι / , θα πρέπει να πει ότι η σύνθεσή τους δημιουργεί τη λέξη / πεπόνι /.

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής

Παρουσιάζεται μία προφορική λέξη στο παιδί και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί μία συλλαβή (για την περίπτωση του τεστ συλλαβικής απαλοιφής) ή ένα φώνημα (για την περίπτωση του τεστ φωνημικής απαλοιφής). Η θέση του τμήματος της λέξης που αφαιρείται μπορεί να διαφέρει και να είναι το αρχικό , το μεσαίο ή το τελικό τμήμα της λέξης. Έτσι, στην περίπτωση του τεστ συλλαβικής απάλειψης, μπορεί να δοθεί στο παιδί η προφορική λέξη π.χ. / πεπόνι / και να του ζητηθεί να αναφέρει ποια λέξη μένει αν αφαιρεθεί το τμήμα / πε / (οπότε η σωστή απόκριση που αναμένεται είναι / πόνι /).

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής

Εκφωνείται στο παιδί μία λέξη και του ζητείται να προφέρει τη λέξη αντίστροφα, δηλαδή από το τελικό προς το αρχικό τμήμα. Έτσι, στην περίπτωση της συλλαβικής

αντιστροφής εκφωνείται στο παιδί η λέξη π.χ. / νερό / και αναμένεται να την αποδώσει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών, δηλαδή / ρονε /. Στην περίπτωση της φωνημικής αντιστροφής, τη λέξη π.χ. / αν / αναμένεται να την αποδώσει ως / να/.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μία πολύπλοκη και διαλογική διαδικασία. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, η ιδιαίτερη φύση του προβλήματος έχει οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπισή τους. Η οριοθέτηση και η αποσαφήνιση αυτού του πεδίου είναι αναγκαίες, ώστε να έχουμε την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικότερα, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες μάθησης δεν μπορεί να οριστεί εύκολα έτσι ώστε να καλύπτει το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων. Εξάλλου, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τον όρο που χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί συνολικά το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση προβλημάτων. Έχουν προταθεί οι όροι: μαθησιακές δυσκολίες (χωρίς άλλο προσδιορισμό), ειδικές δυσκολίες μάθησης και μαθησιακές μειονεξίες ή μαθησιακές αναπηρίες. Δυσκολίες εντοπίζονται, επίσης, με τους όρους που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν προβλήματα που αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς της μάθησης, για παράδειγμα στον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τα γραφή, κτλ. Παράλληλα, ανομοιογένεια παρατηρείται και ως προς το περιεχόμενο του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» και των συναφών όρων. Οι ειδικοί μελετητές προσδιορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις μαθησιακές δυσκολίες και γι' αυτό το λόγο προσδίδουν στην παραπάνω έννοια διαφορετικό περιεχόμενο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται τουλάχιστον 11 ορισμοί που επιχειρούν να περιγράψουν το εύρος της συμπτωματολογίας των μαθησιακών δυσκολιών. Συνεπώς, οι μορφές και ο βαθμός δυσκολίας, όπως και ο αριθμός των δεξιοτήτων που “πλήττονται” διαφέρει σημαντικά, κάτι που η έρευνα οφείλει να λαμβάνει υπόψη.

Ο Kirk στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη(2008) διέκρινε τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες: α) σ' αυτούς που στηρίζονται στις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι διαταραχές των οποίων σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης και

β) σ' αυτούς που στηρίζονται στη συμπεριφορά την οποία εμφανίζουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης (π.χ. δυσκολίες αντίληψης/μνήμης, διαταραχές της κινητικότητας και της ομιλίας, κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα κ.ά.).

Στη νεότερη αγγλοσαξονική βιβλιογραφία γίνεται συχνότατα διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών σε:

α) γενικές (general) ή διάχυτες και

β) ειδικές (specific).

⇒ Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που επηρεάζουν τις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς, όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής ζωής.

⇒ Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε έναν ορισμένο τομέα (π.χ. στην ανάγνωση, τη γραφή, κτλ), και η οποία δεν επηρεάζει απαραίτητα τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities – N.J.C.L.D.) των Η.Π.Α. αναθεωρώντας τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό που είναι ο πιο αποδεκτός στη σύγχρονη βιβλιογραφία: *«Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα, είναι δυνατόν να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα, ωστόσο, δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακή βλάβη) ή να επιδέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη*

διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Παντελιάδου, 2000).

Ο ορισμός αυτός έχει δεχτεί κριτική κυρίως για το ότι τα μαθησιακά προβλήματα οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, θέση που πολλοί θεωρούν περιοριστική, εφόσον υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών. Η κριτική αυτή, σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι ο πληθυσμός των μαθητών που συναντούν δυσκολίες στα σχολικά κυρίως μαθήματα είναι πολύ μεγαλύτερος από εκείνον τον οποίο προσδιορίζουν οι ορισμοί που δίνονται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οδήγησε ορισμένους συγγραφείς να διευρύνουν την έννοια του παραπάνω όρου, εντάσσοντας σ' αυτόν και τις επιπτώσεις που έχουν στη μαθησιακή διαδικασία ποικίλοι παράγοντες σχετικοί με το περιβάλλον του ατόμου (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Παράλληλα, δεν υπάρχει συμφωνία όσον αφορά στην εκτίμηση του πλήθους των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιοι μελετητές προσδιορίζουν ένα ποσοστό 10% - 20% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ άλλοι αναφέρονται σε ένα υψηλότερο ποσοστό 30% του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης.

2.2 Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» μπορούν αδρά να χωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με τις αιτίες που τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις και στις διαδικασίες μάθησης του σχολείου.

- Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται τα παιδιά με περιορισμένες νοητικές ικανότητες,
- στη δεύτερη ομάδα τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της μάθησης και
- στην τρίτη ομάδα τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες που παρεμποδίζουν την έκφραση των μαθησιακών τους ικανοτήτων.

Ο διαχωρισμός αυτός δεν αποκλείει να συνυπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις παιδιών περισσότερες της μιας από τις παραπάνω αιτίες. Σε πολλές περιπτώσεις για τις

«μαθησιακές δυσκολίες» ευθύνονται εξελικτικές – αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε τομείς που συνδέονται με τις γνωστικές διαδικασίες όπως: η ελλειμματική ικανότητα της συγκέντρωσης και της προσοχής, της απομνημόνευσης, οι διαταραχές του λόγου, οι διαταραχές της εκτέλεσης πολύπλοκων νοητικών λειτουργιών (π.χ. αφαιρετική λειτουργία, ανεύρεση της σχέσης αιτίου – αιτιατού), οι δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου αναγκαίες για την οργάνωση των γνωστικών διαδικασιών.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει δύο είδη παραγόντων. **Οι πρωτογενείς**, που έχουν την ευθύνη για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών και **οι δευτερογενείς**, που δεν μπορούν από μόνοι τους να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά απλώς συμβάλλουν στη δημιουργία ή την επιδείνωσή τους (Kirk-Gallagher, 1988 στο www.dys.gr).

A. Πρωτογενείς αιτιολογικοί παράγοντες:

Οι παράγοντες αυτοί απορρέουν κατά κύριο λόγο από το ιατροβιολογικό μοντέλο. Τέσσερις ιατροβιολογικοί αιτιολογικοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί και εντοπιστεί από τους ερευνητές ως οι επικρατέστεροι:

- Επίκτητο τραύμα (προγεννητικό, περιγεννητικό, μεταγεννητικό)
- Γενετικές / κληρονομικές επιδράσεις.
- Βιοχημικές ανωμαλίες (έλλειψη ισορροπίας στους νευρικούς μεταφορείς, ανωμαλίες μεταβολισμού).
- Περιβαλλοντικές επιδράσεις (έκθεση στο μόλυβδο, αλλεργικές αντιδράσεις σε τροφές και συντηρητικά τροφών).

B. Δευτερογενείς αιτιολογικοί παράγοντες:

Αναφέρονται στους παράγοντες που εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί ή μέσα στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον.

- Φυσικοί παράγοντες (οπτικές & ακουστικές ανεπάρκειες, σύγχυση στην πλευρίωση και το χωρικό προσανατολισμό, υποσιτισμός).
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες (τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκείς διδασκαλίες).
- Παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού (χαμηλό αυτοσυναίσθημα – επίκτητο αίσθημα ανικανότητας).

- Ψυχολογικοί παράγοντες – αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές προσοχής, οπτικής και ακουστικής μνήμης, αντίληψης, καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης).

2.3 Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών

Υπάρχουν πρώιμες ενδείξεις που συνδέονται συχνά με μαθησιακές δυσκολίες και εμφανίζονται από την προσχολική ηλικία μέχρι την τετάρτη τάξη. Πολλά παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν μία ή δύο από αυτές, όμως τα συνεχή προβλήματα με πολλά από αυτά τα φαινόμενα είναι μια καλή ένδειξη ότι το παιδί μπορεί να έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Αυτές είναι:

- Καθυστερημένη ομιλία σε σχέση με τα άλλα παιδιά.
- Δυσκολία στην εκμάθηση των σχέσεων γραμμάτων και φθόγων.
- Προβλήματα προφοράς.
- Μπερδεύει απλές λέξεις (τρέχω, τρώω, θέλω).
- Αργή ανάπτυξη του λεξιλογίου.
- Συχνή αδυναμία εύρεσης της σωστής λέξης.
- Κάνει συστηματικά λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας συμπεριλαμβανόμενης της αντιστροφής (β/θ), του αναποδογυρίσματος (η/ω) και της αντιμετάθεσης γραμμάτων (ποτό-τόπο) και των αντικαταστάσεων (βόδι-πόδι).
- Δυσκολία να κάνει ομοιοκαταληξίες.
- Κάνει λάθη στη σειρά των αριθμών και μπερδεύει τα αριθμητικά σύμβολα (+, -, *, /, =).
- Δυσκολία στην εκμάθηση των αριθμών, των γραμμάτων της αλφαβήτου και των ημερών της εβδομάδας.
- Αργή ανάκληση γεγονότων.
- Εξαιρετικά αεικίνητο, αποσπάται συχνά η προσοχή του.
- Αργή εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, βασίζεται κυρίως στην απομνημόνευση.
- Δυσκολία στη επικοινωνία με τα άλλα παιδιά.
- Ενστικτώδης, με πλήρη έλλειψη προγραμματισμού.
- Μικρή ικανότητα στην εφαρμογή κατευθύνσεων και διαδικασιών.
- Ασταθές κράτημα μολυβιού.

- Δυσκολία εκμάθησης της ώρας.
- Κακός συντονισμός, δεν αντιλαμβάνεται το φυσικό περιβάλλον, παθαίνει συχνά ατυχήματα.

2.4 Μύθοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες

Ένα πρωταρχικό βήμα στην κατανόηση του περιεχόμενου των μαθησιακών δυσκολιών και στην κατάλληλη αντιμετώπιση τους είναι η ανάδειξη και η κατάρριψη των μύθων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό το θέμα. Οι μύθοι αυτοί είναι αποτέλεσμα κυρίως ελλιπούς ενημέρωσης, έχουν εμποδίσει συχνά τη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων αντιμετώπισης, έχουν προκαλέσει αρκετό προσωπικό πόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στις οικογένειές τους και έχουν οδηγήσει σε σύγχυση όλους τους ενδιαφερόμενους.

Οι πιο διαδεδομένοι μύθοι είναι οι εξής:

- ⇒ **Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν πραγματική ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.** Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικές και δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων. Η πρόσφατη έρευνα καταδεικνύει νευρολογικές φύσης διαφορές τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία του εγκεφάλου.
- ⇒ **Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη.** Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δείκτη νοημοσύνης στο πλαίσιο του φυσιολογικού. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ άλλοι απλά στο κατώτερο όριο του φυσιολογικού.
- ⇒ **Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.** Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να μάθουν και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές. Απαιτείται όμως να παρακάμψουν τις δυσκολίες τους με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που τους επιτρέπουν να προσεγγίσουν τη γνώση και να επιδείξουν την πρόοδό τους.
- ⇒ **Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.** Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν δημιουργούνται εξαιτίας ακατάλληλης διδασκαλίας. Η ακατάλληλη διδασκαλία μπορεί απλά να επιδεινώσει το

πρόβλημα, ενώ η κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και τη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε μαθητή.

- ⇒ **Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απλά τεμπέληδες.** Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκτελέσουν τις εργασίες τους και συχνά δεν τις ολοκληρώνουν. Αυτό μερικές φορές μοιάζει με τεμπελιά, αλλά δεν είναι. Οι λόγοι που συμπεριφέρονται τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο εδράζονται στην αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ των δυνατοτήτων τους και του δείκτη δυσκολίας του έργου που τους έχει ανατεθεί, καθώς και στη συσσωρευμένη αποτυχία που έχουν βιώσει στο σχολείο.
- ⇒ **Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο στα μαθήματα του σχολείου.** Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών κοινωνικο- συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά μπορεί είτε να προκαλούνται από τη συνεχή αποτυχία είτε από τα προβλήματα στις γνωστικές λειτουργίες.
- ⇒ **Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό.** Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Απλά εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, μπορεί να εκδηλώνονται με προβλήματα φωναχτής ανάγνωσης στην πρώτη σχολική ηλικία και με προβλήματα απομνημόνευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- ⇒ **Οι Μαθησιακές Δυσκολίες θεραπεύονται.** Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, η οποία βελτιώνεται εξαιρετικά δύσκολα. Αυτή ακριβώς η εξαιρετική δυσκολία βελτίωσης και η αντίσταση στη διδασκαλία αναδεικνύεται ως διαγνωστικό χαρακτηριστικό. Οι διάφορες μέθοδοι θεραπείας που κατά καιρούς έχουν έρθει στην επικαιρότητα στερούνται κάθε ερευνητικής τεκμηρίωσης (Παντελιάδου & Μπότσα, 2004).

2.5 Βασικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Βασικά χαρακτηριστικά του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Ασταθές και ασυνεπές· έχει καλές και κακές μέρες.
- Ελλειμματική προσοχή· διάσπαση.
- Δουλεύει με πολύ αργούς ρυθμούς· δεν τελειώνει στην ώρα του.
- Απρόσεκτο, βιαστικό, γράφει ή δίνει απαντήσεις χωρίς να σκεφτεί.
- Κακή οργάνωση, το γραφείο του είναι ακατάστατο, χάνει πράγματα, ανοργάνωτο σε εργασιακές συνήθειες.
- Χαμηλή ανοχή σε απογοητεύσεις· τα παρατάει εύκολα ή εκρήγνυται.
- Δυσκολεύεται να εκτελέσει οδηγίες, ειδικά όταν πρόκειται για μακρά αλληλουχία οδηγιών.
- Τα εκλαμβάνει όλα κυριολεκτικά· δεν αντιλαμβάνεται τα αστεία, τα λογοπαίγνια, τον σαρκασμό, τις πολλαπλές έννοιες των λέξεων.
- Δυσκολεύεται να επικεντρωθεί στο κεντρικό θέμα· αναφέρει άσχετα θέματα.
- Δεν αντιλαμβάνεται σχέσεις αιτίας-αιτιατού· δεν προβλέπει ούτε αξιολογεί.
- Δυσκολεύεται να μεταφέρει τη γνώση από ένα μάθημα ή μία κατάσταση σε μία άλλη.
- Πάντα ρωτάει «Γιατί;» και χρειάζεται να του επαναλαμβάνουν τα ίδια πράγματα.
- Προβλήματα στο γραφοκινητικό συντονισμό· κακός γραφικός χαρακτήρας.
- Αργό και ανακριβές όταν προσπαθεί να αντιγράψει από τον πίνακα.

2.6 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών-Διαγνωστική εκτίμηση

Το είδος της ειδικής βοήθειας, καθώς και η χρονική περίοδος κατά την οποία θα παρασχεθεί η ειδική υποστήριξη στο παιδί, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα της διάγνωσης και της αξιολόγησης της κατάστασής του.

Είναι απαραίτητο να διερευνηθούν διαγνωστικά οι ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού, προκειμένου ν' αποφασιστούν τα ακόλουθα:

- Αν το συγκεκριμένο παιδί χρειάζεται θεραπευτική αγωγή
- Ποιος ή ποιοι θα υλοποιήσουν το κατάλληλο γι' αυτό πρόγραμμα αγωγής
- Μέσα σε ποιο χρονικό διάστημα ή διαστήματα
- Σε ποιους χώρους και
- Με ποια μέσα

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης είναι τα ακόλουθα:

A. Η επίδοση στην ανάγνωση / μαθηματική ικανότητα / δεξιότητες γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες / μαθηματική ικανότητα / σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες / οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα / οι δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στον όρο «διάγνωση»:

Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η διάγνωση αναφέρεται στην ακριβή γνώση για τη φύση μιας παθολογικής κατάστασης και στη διάκρισή της τόσο από μια άλλη, όσο και από μια υγιή κατάσταση. Καταλήγουμε στην ετικετοποίηση ενός ατόμου με την κατηγοριοποίηση του σε μια συγκεκριμένη ομάδα παθολογίας. Δυστυχώς, σ' αυτό το σημείο σταματάει πολλές φορές και ο ρόλος του γιατρού στην αντιμετώπιση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής η διάγνωση περιλαμβάνει μια πλήρη διαδικασία αξιολόγησης που ξεκινάει με την αρχική αναγνώριση του προβλήματος και φτάνει στην ολοκληρωμένη εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών, με απώτερο στόχο τον καταρτισμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού και ειδικού υποστηρικτικού προγράμματος.

Στάδια διαγνωστικής έρευνας:

- Εντοπισμός
- Αναγνώριση
- Διαφορική διάγνωση
- Καταρτισμός ειδικού εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος
- Αξιολόγηση.

Ειδικότερα:

Η διαγνωστική διαδικασία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να ξεκινάει με την εντόπιση των προβληματικών καταστάσεων. Η εντόπιση δηλαδή των παιδιών που έχουν ή μπορεί να παρουσιάσουν αργότερα προβλήματα. Συνιστά το πρώτο στάδιο / προκαταρτικό στάδιο της διαγνωστικής έρευνας. Στο στάδιο της εντόπισης είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι ενημέρωσης και διαφώτισης του κοινού:

- Χρησιμοποιώντας τα ΜΜΕ.
- Στέλνοντας έντυπα, ενημερωτικά φυλλάδια, κ.ά.
- Τοποθετώντας αφίσες, διαφημιστικά έντυπα, κ.ά.
- Διατηρώντας μια μόνιμη τηλεφωνική γραμμή ενημέρωσης.
- Οργανώνοντας ομιλίες σε ιδιωτικούς και δημόσιους χώρους.
- Ενημερώνοντας το ιατρικό και παραϊατρικό πληθυσμό της περιοχής.
- Επικοινωνώντας με σχολεία.
- Όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή της κοινότητας τόσο πιο σύντομη και αποτελεσματική θα είναι διαγνωστική έρευνα.

Το δεύτερο στάδιο είναι η *αναγνώριση*: Με την αναγνώριση εξετάζεται ένας συγκεκριμένος αριθμός παιδιών υψηλής επικινδυνότητας για να καθοριστεί αν πράγματι έχουν ανάγκη παροχής ειδικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η αναγνώριση μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες για την κατάσταση και το πρόβλημα του παιδιού, αλλά έχει το περιοριστικό χαρακτηριστικό ότι υποδεικνύει απλώς την πιθανή παρουσία ενός προβλήματος. Αυτό σημαίνει:

- ότι τα παιδιά δεν πρέπει ποτέ να κατηγοριοποιούνται με βάση τα αποτελέσματα της αναγνώρισης και
- ότι το πρόγραμμα ειδικής αγωγής πρέπει να καταρτίζεται με βάση τα αποτελέσματα της διαφορικής διάγνωσης.

Η αναγνώριση παρέχει αρκετές πληροφορίες προκειμένου ν' αποφασιστεί αν το παιδί θα παραπεμφθεί για πλήρη και ολοκληρωμένη διάγνωση ή αν η πρόγνωση είναι καλή.

Διαγνωστικά μέσα που χρησιμοποιούνται:

- Ομαδικά και ατομικά τεστ που επισημαίνουν το πρόβλημα του παιδιού δίχως να καθορίζουν με ακρίβεια ή να το αναλύουν σε βάθος και
- ερωτηματολόγια που συγκεντρώνονται από το παιδί, τους γονείς ή άλλους ενήλικες.

Η αναγνώριση δίνει έμφαση στην εξέταση παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού βασική της αρχή είναι η έγκαιρη διάγνωση. Όσο νωρίτερα διαγνωστεί το πρόβλημα κι όσο νωρίτερα αντιμετωπιστεί, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η «θεραπεία».

Διαφορική διάγνωση

Ένα σωστό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αποκατάστασης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βασίζεται κυρίως στις πληροφορίες που αποκτάμε στο τρίτο στάδιο της διαγνωστικής έρευνας, *τη διαφορική διάγνωση*, με την ιατρική, την ψυχολογική και την παιδαγωγική εξέταση.

Με τη διαφορική διάγνωση επισημαίνονται οι ατομικές διαφορές του παιδιού, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Το τελικό διαγνωστικό προφίλ βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διαλέξει τα κατάλληλα μέσα για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του μαθητή του.

Μέθοδοι και τεχνικές διάγνωσης:

- Η συγκρότηση του εξελικτικού ιστορικού (ιατρικού, οικογενειακού, σχολικού).
- Η παρατήρηση (κινητική, αισθητηριακή, συναισθηματική σφαίρα).
- Η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγιο.
- Οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς.
- Οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων (απάντηση ΝΑΙ/ΟΧΙ).
- Τα ανεπίσημα τεστ που κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός.
- Τα σταθμισμένα τεστ.

Η διαγνωστική ομάδα οφείλει να αποτελείται από:

- νευρολόγο – παιδοψυχίατρο
- ψυχολόγο
- κοινωνικό λειτουργό
- ειδικό παιδαγωγό
- λογοθεραπευτή.

2.7 Ταξινόμηση-Είδη μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες (όπως έχει ήδη αναφερθεί) μπορούν να διακριθούν σε γενικές και ειδικές. Στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες το παιδί εμφανίζει έναν πιο βραδύ ρυθμό κατά την πρόσκτηση και τη χρήση διαφόρων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές έχουν τη βάση τους σε ενδογενείς (π.χ. χαμηλό νοητικό επίπεδο) ή σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. ανεπαρκής διδασκαλία, πολιτισμικές δυσκολίες). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μία κατηγορία διαταραχών οι οποίες προκαλούν δυσκολία πρόσκτησης μιας ή περισσότερων περιοχών που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου (ανάγνωση, κατανόηση γραπτού λόγου, δυσκολία στην αριθμητική, κτλ). Για την περιγραφή τους χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «δυσλεξία». Η δυσλεξία ωστόσο (όπως περιγράφεται παρακάτω) αναφέρεται μόνο σε μία κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία. Στο DMS-IV οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Στο ICD-10 οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «*Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων*», οι οποίες κατηγοριοποιούνται:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

2.7.1 Διαταραχή της ανάγνωσης

- 1) Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή.
- 2) Η διάγνωση της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει ότι η αναγνωστική επίδοση του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη & τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.
- 3) Ο όρος «Δυσλεξία» συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης & της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.
- 4) Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας.

Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Το άτομο εστιάζει την προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) & ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο.

- Αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση.

- Στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων & τους γραμματικούς κανόνες.

- Με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, οικοδομεί ιδέες & παραστάσεις.

- Έπειτα, συγκρίνει τις καινούργιες ιδέες & παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη.

- Τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη.

- 5) Η διαταραχή της ανάγνωσης έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή διαταραχή.
- 6) Οι τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι:
 - ✓ Οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε)
 - ✓ Οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός)
 - ✓ Οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα)
 - ✓ Δυσκολίες αποκωδικοποίησης (αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων & συλλαβών σε μια λέξη).

2.7.2 Διαταραχή των μαθηματικών

- 1) Η διαταραχή των μαθηματικών έχει μελετηθεί λιγότερο από τις διαταραχές της ανάγνωσης.
- 2) Για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί αριθμητικές πράξεις να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επιπλέον, οι δυσκολίες στην αριθμητική δεν πρέπει να οφείλονται κατά κύριο λόγο σε γενικώς ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άμεσες επιδράσεις ή ελλείμματα της οπτικής, της ακουστικής ή της νευρολογικής λειτουργίας.
- 3) Σε αντίθεση με πολλά παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ακουστικές – αντιληπτικές & λεκτικές τους δεξιότητες, τα παιδιά με διαταραχές μαθηματικών δεν έχουν τέτοιες δυσκολίες αλλά υπολείπονται συχνά σε οπτικοχωρικές & οπτικο – αντιληπτικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα παρουσιάζουν:
 - ✓ Αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις & αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων.
 - ✓ Αδυναμία αναγνώρισης αριθμητικών συμβόλων.
 - ✓ Δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών
 - ✓ Δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής.
 - ✓ Δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών.
 - ✓ Αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού.

2.7.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης(αγραφία)

- 1) Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται & σε άλλες δραστηριότητες που απαιτείται καλός συντονισμός χεριού – ματιού.
- 2) Έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά, αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν και προβλήματα σε ένα τουλάχιστο τομέα που

αφορά τη γραπτή έκφραση: συλλαβισμό, δομή, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία.

- 3) Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο & το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.
- 4) Στο ICD-10, η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μια ειδική & σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση.

2.7.4 Δυσλεξία

Η δυσλεξία αναφέρεται σε μεμονωμένη αναγνωστική δυσκολία. Ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως μ' έναν μη συνεπή τρόπο. Κάποιοι τον χρησιμοποιούν μόνο στην περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, άλλοι για συνδυασμένες δυσκολίες ανάγνωσης & γραφής, και άλλοι για όλους τους τύπους ειδικής μαθησιακής δυσκολίας.

Ετυμολογία: *δυσ-* (δυσκολία) & *λόγος* (λέξη): Δυσκολία με λέξεις

Χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι:

- Ειδική δυσλεξία, Ειδική αναγνωστική δυσκολία, Ειδική μαθησιακή διαταραχή.
- Αναγνωστική διαταραχή, Φτωχή ορθογραφημένη γραφή,
- Δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή,
- Ελάχιστη εγκεφαλική παράλυση,
- Στρεφοσυμβολία.

Η δυσλεξία:

-Αφορά και περιορίζεται μόνο στο γραπτό λόγο και όχι στον προφορικό. Περιορίζεται δηλαδή σε διαταραχή των δεξιοτήτων εκείνων που είναι αναγκαίες για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας.

- Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η δυσλεξία είναι σύνδρομο και ως σύνδρομο δεν μπορεί παρά η διάγνωση της να στηρίζεται σε περιγραφή τυπικών χαρακτηριστικών εκδηλώσεων.
- Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι δυσλεξίας: α) η επίκτητη: η οποία εμφανίζεται ως άμεσο αποτέλεσμα τραυματισμού ή εγκεφαλικής ασθένειας & β) η εξελικτική: η οποία γίνεται αντιληπτή στο διάστημα που το παιδί μαθαίνει να διαβάζει.
- Παρουσιάζεται σε παιδιά με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη που φοιτούν σε γενικά σχολεία κι έχουν εκτεθεί σε συνήθη κοινωνικά και πολιτιστικά ερεθίσματα. Δηλαδή, δεν πρόκειται για περιβαλλοντικό πρόβλημα, αλλά για νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει θεμελιώδεις λειτουργίες μάθησης.
- Υπολογίζεται ότι περίπου το 1-3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει δυσλεξία, ενώ το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που για διάφορους λόγους εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να έχουν δυσλεξία είναι πολύ μεγαλύτερο.
- Δεν πρέπει να συγχέεται ο δυσλεξικός μαθητής με το παιδί με ειδικές ανάγκες που παρουσιάζει στοιχεία δυσλεξικά. Το δεύτερο μπορεί να έχει νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες (κωφό, βαρήκοο, τυφλό), πολιτισμική αποστέρηση, εγκεφαλική βλάβη, συναισθηματικές διαταραχές, αλλά δεν είναι δυσλεξικό.
- Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Εγκύκλιος Γ2/1846/17-5-2000), ένας δυσλεκτικός μαθητής πρέπει να εξετάζεται προφορικά. Επιπλέον, η εξέτασή του πρέπει να γίνεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς του.

2.7.4.1 Μύθοι για τη δυσλεξία

- Η δυσλεξία επηρεάζει τον προφορικό λόγο των παιδιών.
- Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή μειωμένη σχολική επίδοση έχουν δυσλεξία.
- Όλα τα παιδιά που μπερδεύουν το "3" με το "ε" ή το "δ" με το "θ" έχουν δυσλεξία.
- Τα δυσλεξικά παιδιά βλέπουν τα σχήματα ή τα γράμματα ανάποδα. Εάν ένα παιδί δεν έχει καθρεπτική γραφή και δε γράφει τα γράμματα ανάποδα τότε αποκλείεται να έχει δυσλεξία.
- Η αριστεροχειρία προκαλεί δυσλεξία.
- Τα δυσλεξικά παιδιά μεγαλώνοντας θα ξεπεράσουν τη δυσλεξία τους .

- Η δυσλεξία οφείλεται σε ψυχολογικά αίτια.
- Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωσθεί κάνοντας εγκεφαλογράφημα ή άλλη εργαστηριακή εξέταση.
- Κάθε παιδί που στην αρχή της φοίτησης του στο σχολείο δυσκολεύεται στην ανάγνωση και τη γραφή έχει δυσλεξία (Θωμαΐδου, 2003).

2.7.4.2 Αιτιολογία

Σήμερα, μολονότι είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, από πολλές νευρολογικές μελέτες πως η αιτιολογία της δυσλεξίας οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή, η ακριβής θέση των δυσλειτουργούντων κυκλωμάτων του εγκεφάλου δεν έχει ακόμα εντοπισθεί με ακρίβεια.

Από πρόσφατες νευροφυσιολογικές και παθολο-ανατομικές μελέτες εγκεφάλων δυσλεξικών ανθρώπων καθώς και από πειραματικά δεδομένα, ενισχύεται η πεποίθηση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε φλοιώδη εγκεφαλική μικροδυσγενεσία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου. Η φλοιώδης αυτή μικροδυσγενεσία είναι αποτέλεσμα διαταραχών στη μετανάστευση νευρικών κυττάρων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της εμβρυϊκής ζωής.

2.7.4.3 Διάγνωση-Αξιολόγηση

Για τη διάγνωση της δυσλεξίας απαραίτητη είναι η ανεύρεση όλων των τυπικών χαρακτηριστικών του συνδρόμου. Ωστόσο, θα πρέπει να ελεγχθούν:

- η ύπαρξη φυσιολογικής όρασης, ακοής και κινητικότητας,
- η απουσία οργανικού νοσήματος που μπορεί να επηρεάζει τη μάθηση, π.χ. επιληψία,
- η σχολική εκπαίδευση,
- το οικογενειακό περιβάλλον,
- η φυσιολογική νοημοσύνη που καθορίζει ως νοητικό πηλίκο $IQ > 90$ και η αναγνωστική ικανότητα τουλάχιστον κατά 2 χρόνια χαμηλότερη από αυτή που προβλέπεται από το δείκτη νοημοσύνης του, π.χ. ένα παιδί ηλικίας 10 χρόνων με νοητική ηλικία 10 χρόνων να έχει αναγνωστική ηλικία κάτω των 8 χρόνων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο έλεγχος της αναγνωστικής ικανότητας γίνεται με ειδικές

σταθμισμένες δοκιμασίες που καθορίζουν με ακρίβεια την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού και δίνουν ισοδύναμη αναγνωστική ηλικία.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση βασίζεται σε άτυπα εργαλεία:

- Ανάγνωση κειμένου: συλλαβική, διστακτική, ρέουσα.
- Λάθη ανάγνωσης: παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις, παραφθορές, βοήθεια-δισταγμός, πολυσύλλαβες λέξεις, παρατονισμός.
- Ανάγνωση ψευδολέξεων: αριθμός λαθών.
- Κατανόηση κειμένου που διάβασε: πληροφορίες, αλληλουχία γεγονότων.
- Κατανόηση κειμένου που άκουσε: πληροφορίες, αλληλουχία γεγονότων.
- Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας: απομόνωση φωνημάτων, διάκριση/σύνθεση γραφημάτων – φθόγγων.
- Γραφή: ανορθόδοξη σχηματοποίηση γραμμάτων, δυσγραφία, άλλα χαρακτηριστικά.
- Ορθογραφία Λέξεων & Κειμένου.
- Ανάπτυξη γραπτού λόγου.

2.7.4.4 Πρώιμες ενδείξεις

- Κληρονομικότητα, οικογενειακό ιστορικό.
- Δυσκολίες συγχρονισμού/συντονισμού πράξεων (βηματισμός, χορός, κουτσό, πιάσιμο-πέταμα ή κλοτσιά της μπάλας).
- Προβλήματα αλληλοδιαδοχικών κινήσεων/ενεργειών (ντύσιμο, παπούτσι στο σωστό πόδι, δέσιμο κορδονιών, κούμπωμα).
- Αδέξιο περπάτημα σέρνοντας τα παπούτσια, σκοντάφτοντας ή πέφτοντας πάνω σε πράγματα.
- Δυσκολία στον προσανατολισμό (ανατολικά-δυτικά, βόρεια-νότια), στην πλευρίωση (δεξί ή αριστερό χέρι) και στην κατανόηση χωροχρονικών εννοιών (πάνω-κάτω, ψηλά-χαμηλά, σήμερα-αύριο).
- Αβεβαιότητα στην επίγνωση του χρόνου (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ).
- Δυσκολία στο να ακολουθήσουν και να μιμηθούν με τη σωστή σειρά τις ασκήσεις γυμναστικής καθώς και να κρατούν έναν απλό ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια.
- Παρουσίαση δυσκολιών στην επανάληψη τραγουδιών με ρίμα, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν την ομοιοκαταληξία των λέξεων ή τις φωνητικές ομοιότητες των λέξεων, δηλαδή ποια λέξη ηχεί διαφορετικά από τις άλλες.

- Ορισμένες φορές χρησιμοποιούν υποκατάστατες λέξεις, γνωστά τους χρώματα τα ονομάζουν με λάθος όνομα, ξεχνούν ονόματα γνωστών τους αντικειμένων και «ψάχνονται» να βρουν τη σωστή λέξη.
- Μπερδεύονται πολύ σε σύνθετες φράσεις.
- Δυσκολία στο να θυμηθούν ακολουθίες (μέτρημα αριθμών).
- Λανθασμένη οφθαλμοκίνηση.

2.7.4.5 Βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Στην Ανάγνωση:

- Παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση, αντιμετάθεση γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων.
- Ανάγνωση αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό χωρίς νόημα, χωρίς ροή.
- Ελλιπής κατανόηση του κειμένου.
- Χάσιμο της σειράς στο βιβλίο.

Στη Γραφή:

- Πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμα & σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί.
- Παραλείψεις, προσθέσεις, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων.
- Καθρεπτική γραφή.
- Κακογραφία, ακαταστασία, μουντζούρες στο γραπτό, αδικαιολόγητα κενά, κατάργηση των διαστημάτων, απουσία σημείων στίξης, απουσία κεφαλαίων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά.

Ο δυσλεξικός μαθητής:

-Έχει νοημοσύνη φυσιολογική μέχρι πολύ υψηλή που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής του ζωής.

- Η συμπεριφορά του στο σχολείο και στο σπίτι δείχνει πως είναι πολύ πιο έξυπνος απ' ό,τι φανερώνει η επίδοσή του στην ανάγνωση, στη γραφή και μερικές φορές στην αριθμητική.

- Είναι το «παρεξηγημένο» παιδί που χαρακτηρίζεται συχνά σαν οκνηρό, τεμπέλικο, ανυπάκουο κι αδιάφορο για σχολική μάθηση.

- Είναι ο μαθητής που απογοητεύει και προβληματίζει το δάσκαλο, τον καθηγητή, το γονέα, τον εαυτό του τον ίδιο. Συχνό ερώτημα που τίθεται είναι: «Γιατί άραγε οι συμμαθητές του κατανοούν με τόση ευκολία ορισμένα μαθήματα ενώ δε φαίνονται πιο έξυπνοι ή πιο εργατικοί;»

Ειδικότερα, βασικά χαρακτηριστικά των δυσλεξικών μαθητών είναι:

- Η σημαντική διαφορά ανάμεσα που έχουν στην επίδοση που δείχνουν στο γλωσσικό μάθημα & σ' αυτή που θα περιμέναμε να έχουν βάσει της νοητικής τους ικανότητας.

- Πιθανόν να έχουν δυσκολία στον προσανατολισμό, στην αίσθηση του χώρου & του χρόνου.

- Δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία τους σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα & ίσως χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν & ανταποκρίνονται.

- Χαρακτηρίζονται από μικρής έκτασης & διάρκειας βραχύχρονη μνήμη.

- Πιθανόν να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες & στην αριθμητική (δυσαριθμησία)

- Δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα στην άρθρωση & στην ομιλία (εκτός εάν τυχαία συνυπάρχει άλλη διαταραχή). Ωστόσο, δε διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο, απαντούν μονολεκτικά, και κάνουν λάθη συντακτικού & σημασιολογικού τύπου.

- Έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς & προβληματισμούς.

- Δεν οργανώνουν καλά τη μελέτη τους, την εργασία τους, τον προσωπικό τους χώρο. Δε συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεών τους & έτσι δεν ανταποκρίνονται με συνέπεια. Μπορεί να είναι ακατάστατα ή αδέξια.

- Δε δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία & οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος.

- Μερικά παιδιά έχουν προβλήματα στην αντίληψη της διαδοχής & της αλληλουχίας.

- Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντούν είτε μεμονωμένα, είτε μέσα σε στροφή ποιήματος ή σε κείμενο.

- Έχουν σημαντική δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας & έτσι κάνουν λάθη σε ασκήσεις κατάτμησης του προφορικού λόγου, συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων, σχέσης συμβόλου-ακούσματος, και αναγνώρισης & εντόπισης φθόγγων στη σωστή τους θέση μέσα σε λέξη ή πρόταση.

- Χαρακτηρίζονται από σημαντική δυσκολία Οπτικής & Ακουστικής μνήμης, ενώ αντίθετα στις ικανότητες οπτικής & ακουστικής αντίληψης δεν εκδηλώνεται μειονεξία (Μαυρομάτη, 1995).

2.8 Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: Πολυεστική προσέγγιση

Η ενασχόληση και η αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Αυτοί οι μαθητές αποτελούν μία «ανομοιογενή» ομάδα παιδιών, η οποία χρήζει προσοχής και αντιμετώπισης από ένα ευρύ σύνολο εμπλεκομένων: οικογένειας, σχολείου, ειδικών επαγγελματιών και κοινότητας. Παράλληλα, η όποια μορφή αντιμετώπισης οφείλει να εστιαστεί στη γνωστική, μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. (Κασσέρης, 2002)

2.8.1 Βασικές αρχές αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών

Οι βασικές αρχές αντιμετώπισης, οι οποίες πρέπει να διέπουν το παιδί, είναι οι ακόλουθες:

A) να κατανοήσει τα αίτια των δυσκολιών του,

B) να έχει το ανάλογο κίνητρο για μάθηση και

Γ) να βιώνει το αίσθημα της επιτυχίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι:

- Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες , είτε στο σχολείο είτε στην οικογένεια, εστιάζεται στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

- Το πρόγραμμα αυτό στηρίζεται σε μία πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή και οφείλει να εκπονείται από την ίδια διεπιστημονική ομάδα που αξιολόγησε τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού.

- Βασικό σημείο είναι το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο (εξατομικευμένα ή/και στα πλαίσια ολιγομελούς ομάδας) είναι απαραίτητο να συνεχίζεται και στο σπίτι.

- Η εφαρμογή του προγράμματος πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, σε συγκεκριμένες περιοχές (στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες) και να έχει σαφείς στόχους (μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους).

- Να γίνεται συνεχής αξιολόγηση και αναθεώρηση (εάν και όποτε χρειάζεται) των στόχων.
- Να βασίζεται στα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και το ρυθμό εργασίας του παιδιού.

2.8.2 Ο Ρόλος του Σχολείου στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών:

Το σχολείο κατέχει έναν ουσιαστικό ρόλο εφόσον αποτελεί το συνδετικό κρίκο της οικογένειας με την κοινωνία και ταυτόχρονα απασχολεί αυτά τα παιδιά πολλές ώρες της ημέρας. Τα βασικά συστατικά που τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να χειριστούν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- Μία κοινή σχολική πολιτική, η οποία ορίζει ξεκάθαρες ακαδημαϊκές προσδοκίες που είναι πραγματοποιήσιμες για τους μαθητές.
- Ένα καλά σχεδιασμένο και δομημένο με συνοχή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο περιέχει την κατάλληλη ποικιλία δραστηριοτήτων.
- Μελέτες έχουν δείξει ότι *η σωματική εκπαίδευση, το δράμα, η μουσική και οι χειροτεχνίες* είναι δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν δημιουργικές και θεραπευτικές δυνατότητες.
- Η *τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας καθώς και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών* έχει αποδειχτεί ότι συμβάλλει σημαντικά ώστε τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα να βελτιώσουν την επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.
- Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.
- Λειτουργική καταγραφή των δυνατοτήτων και των προβλημάτων. Είναι ανάγκη πριν από τα προβλήματα να αποκαλύπτονται και να καταγράφονται οι θετικές πλευρές της συμπεριφοράς των παιδιών.
- Θετική προσέγγιση στη συμπεριφορά του παιδιού, η οποία δίνει έμφαση στη χρήση *ανταμοιβών και συμπεριφορών προτύπων* για τα παιδιά, παρά στην επιβολή τιμωριών.
- Ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν και να συνεργάζονται σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.
- Το σχολείο οφείλει να διασφαλίζει: αντικειμενικότητα, ευελιξία, επιείκεια, συναισθηματική σταθερότητα, ευδιάκριτες προσδοκίες και όρια.

- Εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν τη γνώση των διαθέσιμων τεχνικών, στρατηγικών και προγραμμάτων.
- Μέθοδοι καθοδήγησης από ανώτερους και ειδικούς, οι οποίες περιλαμβάνουν συμβούλια με τους συναδέλφους και λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των γονέων και των μαθητών.
- Υποστηρικτικές και πλήρεις σεβασμού σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους, τους μαθητές και το σχολείο.
- Συνεργασία με ειδικούς και την οικογένεια.
- Το να εργάζεσαι με τις οικογένειες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης είναι ιδιαίτερα ουσιαστικό γιατί οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί θα μπορέσουν να αναπτύξουν «μία πλήρη εικόνα» του παιδιού και του κόσμου του. Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι αναπτύσσονται περισσότερα οφέλη με προγράμματα υποστήριξης στο σπίτι για το παιδί και την οικογένεια. (Μαυρομάτη, 1995)

2.8.3 Προτάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προτείνεται:

- Προσδιορισμός του μαθησιακού επιπέδου του μαθητή.
- Συνεχή ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα του μαθητή (ενημέρωσή του μέσα από διαγράμματα).
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (συνθήκες επιβράβευσης, όχι άγχος, φιλικό περιβάλλον).
- Οι απαιτήσεις του προγράμματος να αυξάνονται προοδευτικά ακολουθώντας μικρά βήματα.
- Άσκηση του παιδιού στον αυτοέλεγχο, αυτοκαθοδήγηση με στόχο τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.
- Συνεργασία με γονείς.
- Άσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας (με τη μορφή παιχνιδιού, χρήση χρωμάτων, διαγραμμάτων, περιλήψεων).

Τρόποι που συντελούν στην επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο:

- Τοποθέτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κοντά στην έδρα του δασκάλου, με έναν επιβεβαιωτικό, μη-απειλητικό τρόπο.
- Προσφώνηση του μαθητή πριν του απευθυνθεί κάποια ερώτηση.
- Επισήμανση των σωστών και αποδεκτών τμημάτων των εργασιών του, όχι μόνο των λαθών του.
- Εποικοδομητικά σχόλια και όχι μόνο αποθαρρυντικοί χαμηλοί βαθμοί.
- Αναγνώριση και επιδοκιμασία της προφορικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη. Ενημέρωση των μαθητών ότι αυτή η προσπάθεια θα αντανακλάται και στους βαθμούς τους.
- Επιβραβύση της προσπάθειας και τη βελτίωση σε όλους τους τομείς της δουλειάς τους.
- Κράτηση σταθερού ελέγχου όσων μαθητών μπορεί να κάνουν περιπαικτικά σχόλια που μειώνουν τους άλλους. Οι μαθητές με προβλήματα χρειάζονται συχνά δομημένες καταστάσεις και τη στήριξη των εκπαιδευτικών για να γίνουν καλοί συμμαθητές και συμπαίκτες.

2.8.4 Δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες:

- Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας:
 - Κατάτμηση: ο μαθητής καλείται να ακούσει μία λέξη και να την «τεμαχίσει» στα δομικά της στοιχεία, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση).
 - Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων: ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις, από τις οποίες οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής (π.χ. γάλα-γάτα-μέλι ή λα-φα-σι) και πρέπει να κρίνει ποιες από αυτές μοιάζουν και να τις προφέρει.
 - Αναγνώριση ομοιότητας: ο μαθητής ακούει δύο λέξεις (μέλι-γάλα) και πρέπει να κρίνει αν αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο, αν έχουν ένα τμήμα το οποίο ακούγεται το ίδιο. Όπως και στην αναγνώριση των διαφορετικών λέξεων, έτσι και αυτή η δοκιμασία πραγματοποιείται σε επίπεδο συλλαβής αλλά και σε επίπεδο φωνήματος.

- Δραστηριότητες για την ενίσχυση της ανάγνωσης:
 - Εξάσκηση της φωνολογικής ενημερότητας με ασκήσεις – παιχνίδια.
 - Δημιουργία καρτών και γραμμάτων.
 - Χρήση της φωνημικής – συλλαβικής μεθόδου.
 - Τροποποίηση/απλούστευση κειμένων.
 - Ανάγνωση κειμένου που είναι γραμμένο σε κάρτες με ανακατεμένες παραγράφους και τοποθέτησή τους με λογική σειρά.
 - Ανάγνωση με συνεργάτη (διαβάζουν από μία σειρά ή μία παράγραφο εναλλάξ).
 - Διάβασμα σε ζεύγη.

- Δραστηριότητες για την ενίσχυση της ορθογραφίας:
 - Ενθαρρύνετε τη χρήση ορθογράφου.
 - Ζητείστε από το μαθητή να κοιτάζει κάθε λέξη, μετά να κλείσει τα μάτια και να φανταστεί πώς μοιάζει, γράμμα-γράμμα.
 - Ζητείστε από το μαθητή να συλλαβίσει κάθε λέξη χωριστά ενώ την κοιτάει, μετά να κοιτάξει μακριά και να την συλλαβίσει δυνατά πολλές φορές, πριν την γράψει.
 - Ζητείστε από το μαθητή να συλλαβίσει λίγες λέξεις κάθε φορά (3-5).
 - Χρήση τετραδίων με τετράγωνα ώστε να μην κολλάει τις λέξεις.
 - Ενθαρρύνετε τη χρήση πίνακα, αλλά και Η/Υ.

- Κατανόηση ενός μεγάλου κειμένου:
 - Συγκέντρωση της προσοχής με μια γενική προφορική εισαγωγή του θέματος/μαθήματος.
 - Εστίαση στην επικεφαλίδα.
 - Χωρισμός του κειμένου σε τμήματα.
 - Λέξεις - κλειδιά.
 - Υπότιτλους στις επιμέρους παραγράφους.
 - Αναδιήγηση (να προηγείται η αναδιήγηση από τους μαθητές και μετά να ακολουθούν οι επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να μάθουν να συγκροτούν λόγο έκφρασης και συγκρότηση της σκέψης τους).
 - Απαντήσεις σε επιμέρους ερωτήσεις.

- Δραστηριότητες για τα μαθηματικά:
 - Δώστε ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία της γραφής των αριθμών. Επιμένετε στο να ξεκινάνε οι μαθητές πάντα από τα αριστερά στα δεξιά και δείξτε τους τη φορά που χρειάζεται.
 - Ελέγξτε αν οι μαθητές μπορούν να μετρήσουν αντίστροφα.
 - Δείξτε τους και αφήστε τους να έχουν πάντα κοντά τους κάποιους βασικούς τύπους, για την επανάληψη και την επίλυση ασκήσεων.
 - Κάντε συχνή επανάληψη ορολογίας εξηγώντας ή συνδέοντας την έννοια με τις εμπειρίες τους.
 - Κάντε παραδείγματα υπολογισμών με το νου (φωναχτά).
 - Χρησιμοποιείτε παραδείγματα που τους είναι οικεία.
 - Χρησιμοποιείτε τα περιθώρια και την κλίμακα, τετραγωνισμένο χαρτί (με μεγάλα τετράγωνα, αν γίνεται).
 - Υποδείξτε τη χρήση του πρόχειρου πάντα.
 - Χρησιμοποιείτε, όταν γίνεται, απτά παραδείγματα για τις σχέσεις μεγεθών, μετατροπές μονάδων κτλ.
 - Κάνετε συχνή χρήση του βέλους --> για να δείξετε τη φορά στο σχήμα ή στους υπολογισμούς και ενθαρρύνετε τους μαθητές να κάνουν το ίδιο!
 - Βάλτε το κόμμα σε κόκκινο ή έντονη γραφή για να το προσέξουν και να το θυμηθούν!
 - Αποθαρρύνετε τη συνεχή χρήση του κομπιούτερ για κάθε υπολογισμό, αλλά, όταν χρειαστεί, δείξτε τους πώς να το χρησιμοποιούν!
 - Ενθαρρύνετε την επίλυση ασκήσεων μεγαλόφωνα.
 - Εξηγείστε την εκφώνηση.
 - Ενθαρρύνετε τη χρήση διαφορετικών χρωμάτων και γενικά την πολυαισθητηριακή μάθηση.
 - Ενθαρρύνετε τη χρήση μνημονικών στρατηγικών, ή εφεύρετε κάποιες!
 - Χρησιμοποιείτε παιχνίδια που «ακονίζουν» το μυαλό π.χ. σκάκι, όπου βρέθηκε ότι η συστηματική διδασκαλία για σκάκι σε εβδομαδιαία βάση στη σχολική ηλικία, βοήθησε στη βελτίωση ικανοτήτων μέτρησης των μαθητών σχολικής ηλικίας.

- Χρήση μνημονικών στρατηγικών («μνημονικά βοηθήματα»):

Τα μνημονικά βοηθήματα χρησιμοποιούνται για:

1. ανακωδικοποίηση, 2. τροποποίηση και 3. επεξεργασία μιας πληροφορίας.

Παράδειγμα: Μνημονικό βοήθημα για την εύκολη ανάκληση των ιδρυτών της Φιλικής Εταιρείας αποτελεί η ρίμα «ξανθό τσακάλι, με σκουφί» (Ξάνθος, Τσακάλωφ και Σκουφάς).

Χρήσιμα μνημονικά βοηθήματα είναι:

Ρίμες: Μικρά ποιήματα που περιέχουν την πληροφορία ως έχει ή τροποποιημένη.

Κατηγοριοποιήσεις: Τοποθέτηση σε κατηγορίες των αντικειμένων μάθησης. Κατηγορίες ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.

- Βιωματικές ασκήσεις – δραστηριότητες:

Οι βιωματικές ασκήσεις έχουν ως στόχο οι μαθητές να «γνωρίσουν» τον εαυτό τους, τους άλλους (ομάδα) και τη μάθηση μέσα από την αυτενέργεια και την αλληλεπίδραση. Παρακάτω προτείνονται κάποιες ασκήσεις, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλες τροποποιήσεις, ανάλογα με τις ανάγκες και τη δυναμική των συμμετεχόντων [οι ασκήσεις γίνονται στα πλαίσια μιας ομάδας ενώ οι περισσότερες μπορούν να γίνουν ανάμεσα στον εκπαιδευτή και το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες].

Άσκηση γνωριμίας:

Μέσα – Υλικά: λευκές κόλλες χαρτί, χρώματα και πινέλα ή χρωματιστοί μαρκαδόροι
Διαδικασία – Στάδια: ο καθένας σχεδιάζει στο χαρτί τα αρχικά του ονόματός του και τα χρησιμοποιεί για να κάνει μία ζωγραφιά. Στη συνέχεια, ο καθένας εκθέτει αυτό που έφτιαξε (ώστε να το δουν όλοι) και μετά την παρουσιάζει. Ο καθένας μιλάει για το όνομά του (ποιος του το έδωσε, εάν του αρέσει, κτλ).

- Άσκηση επικοινωνίας – αυτοεκτίμησης:

Μέσα – Υλικά: χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι, μεγάλο χαρτί, πίνακας ή κουτί .

Διαδικασία – Στάδια: δημιουργούνται ζευγάρια. Ο καθένας γράφει ένα πράγμα που θέλει ή δε θέλει σε σχέση με την τάξη/ομάδα του. Στη συνέχεια, α) καταγράφονται στον πίνακα όλα τα θέλω/δε θέλω της ομάδας ή β) βάζουν τα χαρτιά σε ένα κουτί/καλάθι και κάποιος αναλαμβάνει να τα διαβάσει [στα χαρτάκια πέρα από τα θέλω, μπορούν να γράψουν για τους φόβους, τα άγχη, τις ανησυχίες, τα όνειρα, τα συναισθήματά τους, κ.ά.]

- Άσκηση για «δέσιμο» ομάδας:

Μέσα – Υλικά: χαρτιά, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία

Διαδικασία – Στάδια: γράφουμε σε ένα χαρτί τρία πράγματα που μας αρέσουν στο διπλανό μας ή τα γράφουμε σε ένα χαρτί που το έχουμε ήδη κολλήσει στην πλάτη του άλλου. Στη συνέχεια, ο καθένας διαβάζει αυτά που έχει γράψει ο άλλος γι' αυτόν.

- Ασκήσεις ανάπτυξης λόγου (γραφτού – προφορικού):

1. «Φτιάχνουμε παραμύθια....»

Διαδικασία – Στάδια: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα ο καθένας αυθόρμητα δύο λέξεις άσχετες μεταξύ τους. Αφού τις πουν όλοι, αρχίζει ο πρώτος να φτιάχνει ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας την πρώτη του λέξη, λέγοντας αυθόρμητα ό,τι του έρχεται στο νου. Μόλις «κολλήσει» θα συνεχίσει ο δεύτερος από 'κει που σταμάτησε ο πρώτος χρησιμοποιώντας τη δική του πρώτη λέξη, έτσι κάνουν και οι υπόλοιποι. Όταν θα έχουν μιλήσει όλοι, συνεχίζουν με τη δεύτερη λέξη τους. Οι υπόλοιπες ομάδες ακούν το παραμύθι που έφτιαξε η κάθε ομάδα. Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει και γραπτά γράφοντας ο καθένας μία πρόταση για κάθε του λέξη.

2. «Η μισοτελειωμένη ιστορία....»

Διαδικασία – Στάδια: ο εκπαιδευτής ξεκινά να αφηγείται μία ιστορία (π.χ.: «Στο δρόμο που περπατάτε, βλέπετε ένα όμορφο δέμα. Τι είναι; Τι κάνετε;»). Στη συνέχεια, το παιδί γραπτά ή προφορικά μπορεί να δώσει μία συνέχεια, όπως επιθυμεί.

3. «Το αναπάντεχο γεγονός....»

Διαδικασία – Στάδια: το κάθε παιδί δημιουργεί μία μικρή ιστορία στην οποία συμβαίνει κάτι εντελώς απροσδόκητο. Για παράδειγμα, «καθώς περπατώ στο δάσος, τα δέντρα αρχίζουν και μου λένε 'καλημέρα' εγώ τι κάνω;».

4. «Το δικό μου τέλος....»

Διαδικασία – Στάδια: τα παιδιά ακούνε ή διαβάζουν μία ιστορία και δίνουν το δικό τους τέλος ή συνεχίζουν την ιστορία περιγράφοντας τι θα συμβεί μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (π.χ. «τι θα συμβεί στους ήρωες μετά από ένα χρόνο;»).

Επειδή η ενσωμάτωση παίζει τόσο σπουδαίο ρόλο και οι παράγοντες που πρέπει να ισχύσουν για να γίνει εφικτή είναι τόσο πολλοί και απροσδιόριστοι,

προτείνεται το παρακάτω πρόγραμμα συνεχούς αξιολόγησης που πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Την ομάδα που συμμετέχει στο σχεδιασμό αποτελούν:
 - Ο δάσκαλος ή οι καθηγητές του μαθητή
 - Εκπρόσωπος του Γραφείου Εκπαίδευσης – ΚΕΔΔΥ – σχολικός σύμβουλος
 - Οι γονείς
 - Το ίδιο το παιδί
 - Ο συνήγορος του παιδιού.
- Οι πληροφορίες που χρειάζονται για την δημιουργία του προγράμματος είναι:
 - Η κατάσταση του παιδιού
 - Οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι
 - Το είδος της ειδικής βοήθειας που θα παρασχεθεί
 - Η χρονική διάρκεια του προγράμματος
 - Τα αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης και οι μέθοδοι
 - Η σύσταση της ομάδας αξιολόγησης και κατάρτισης του προγράμματος.
- Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τέσσερα στάδια:
 - 1) Καταγραφή των στοιχείων του παιδιού και της παρούσας κατάστασής του
 - 2) Καταγραφή των προβλημάτων κατά προτεραιότητα, καθορισμός στόχων και ημερομηνίας αξιολόγησης
 - 3) Καταγραφή ημερομηνίας σύσκεψης, συμμετεχόντων και συμπερασμάτων
 - 4) Καταγραφή στόχων και σκοπών, παραγόντων τυχόν αναθεώρησης, και έγκριση γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Παρουσίαση υλικού παρέμβασης – ΠροΑναΓράΦω

Σ' ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, η αναγνώριση της γραπτής λέξης προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση, πως η λέξη επιμερίζεται σε μικρότερα φωνολογικά τεμάχια. Η μεταφωνολογική αυτή ικανότητα αναφέρεται στον εντοπισμό των φωνολογικών στοιχείων των γλωσσολογικών μονάδων και στο σκόπιμο χειρισμό τους, δηλαδή στη φωνολογική επίγνωση. Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αναπτύσσονται πριν την σχολική ηλικία, δηλαδή πριν τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και επιτρέπουν στον αρχάριο αναγνώστη να αποκτήσει πρόσβαση στον έντυπο λόγο μαθαίνοντας αργότερα τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

Η επιστημονική έρευνα έχει επιβεβαιώσει εδώ και καιρό τη σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχουν αναγνωρίσει τα παιδαγωγικά οφέλη της πρώιμης διδασκαλίας και της φωνολογικής επίγνωσης εντάσσοντας αντίστοιχες δραστηριότητες στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου (Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς, Κιρπότην, 2007).

Η επίδοση σε μεταφωνολογικά έργα είναι δυνατόν να ενισχυθεί κατά τη νηπιακή ηλικία με στόχο την πρόληψη αναγνωστικών δυσκολιών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (Snowling, Goulandris & Stackhouse 1994). Για το σκοπό αυτό έχουν κατασκευαστεί και σταθμιστεί διάφορα εργαλεία για την αξιολόγηση και κυρίως για την ενίσχυσή της φωνολογικής επίγνωσης. Το ΠροΑναΓράΦω και συγκεκριμένα ο τομέας της γραφο-φωνολογίας είναι ένα εργαλείο που μπορεί να ανιχνεύσει πιθανές δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα και να παρέμβει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

3.2 Δομή και περιεχόμενο του υλικού παρέμβασης στον τομέα της γραφο-φωνολογίας

Ως προς τη δομή ο τομέας της γραφο-φωνολογίας διακρίνεται σε δύο υποτομείς :

- i) τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα / αναγνωστική διαδικασία και
- ii) τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα / διαδικασία γραφής

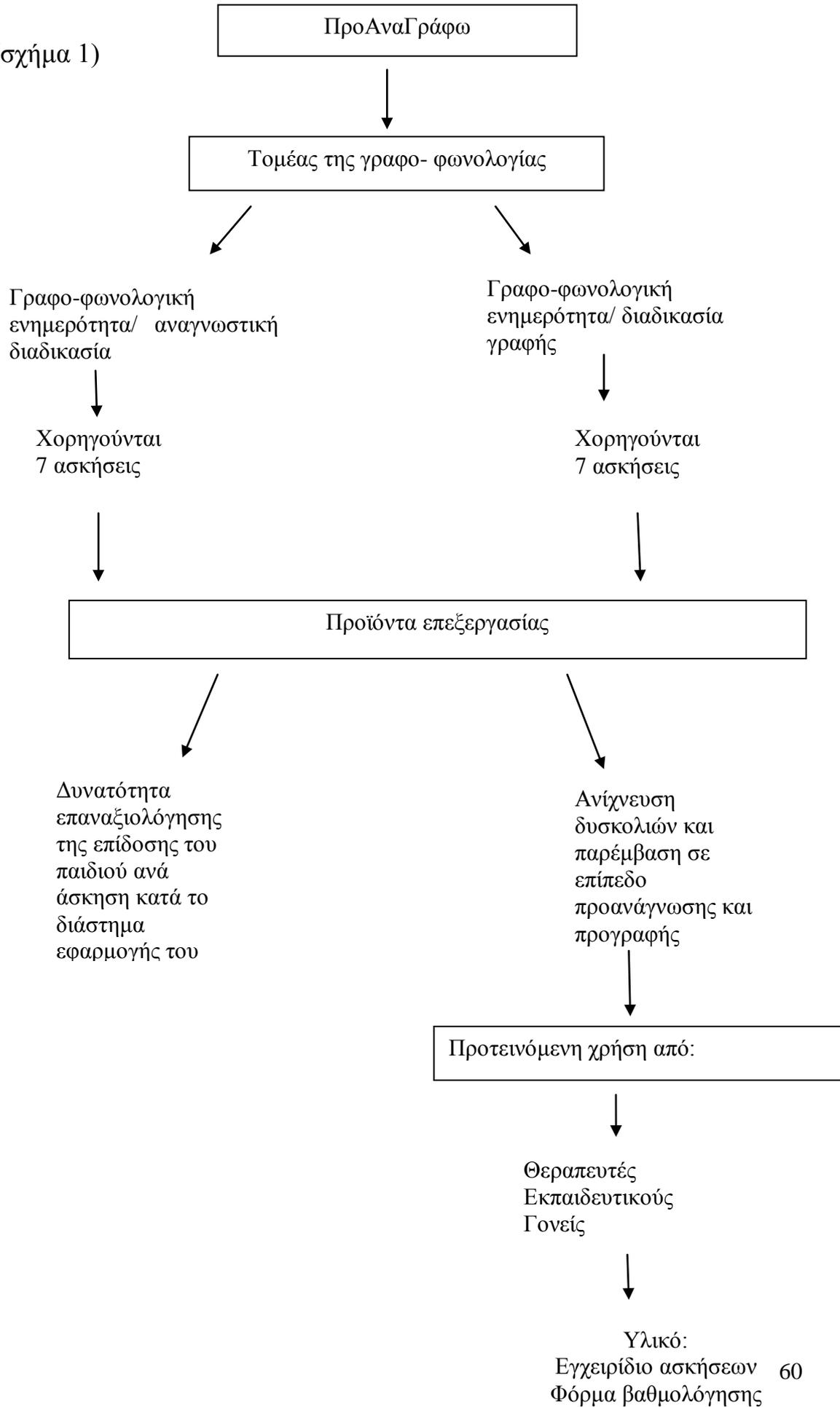
Οι ασκήσεις εντάσσονται στο πλαίσιο της διάκρισης φωνημάτων – φθόγγων και διάκρισης γραφημάτων σε πρώτο επίπεδο καθώς αποτελούν την αρχή της κατανόησης, κωδικοποίησης των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών του ήχου και του γραφήματος γεγονός που αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής. Επιπρόσθετα, ο υποτομέας της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας/αναγνωστικής διαδικασίας διαρθρώνεται σε τρεις γλωσσολογικές κλίμακες: ρίμα, συλλαβή και φώνημα.

Στο παρακάτω «Διάγραμμα δομής και χρήσης του ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας», παρουσιάζονται συνοπτικά οι δυνατότητες χορήγησης και αξιοποίησης του υλικού. (σχήμα 1)

Το περιεχόμενο εξαρτάται και επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της προαπαιτούμενης γλωσσικής γνωστικής και μνημονικής επεξεργασίας που καλείται να ενεργοποιήσει το παιδί προκειμένου να διεκπεραιώσει το εκάστοτε μεταφωνολογικό έργο.

Πριν ξεκινήσει η κάθε άσκηση τα παιδιά ευαισθητοποιούνται στο φωνολογικό τεμάχιο που θα ξεκινήσει. Για την ευαισθητοποίηση στη ρίμα τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τις ομοιοκαταληξίες σε ένα τραγούδι.

(σχήμα 1)



Επίσης σύμφωνα με την θεωρία του Philip Seymour, που προαναφέρθηκε στο 1^ο κεφάλαιο, οι ασκήσεις του υλικού παρέμβασης και συγκεκριμένα στον υποτομέα της γραφο-φωνολογικής/ αναγνωστικής διαδικασίας είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε ασκήσεις επιγλωσσικού και μεταγλωσσικού επιπέδου. Οι ασκήσεις συνοδεύονται από εικόνες για να διευκολυνθεί η μνήμη εργασίας.

Στο επιγλωσσικό επίπεδο εντάσσονται οι ασκήσεις:

- i) Άσκηση εντοπισμού και αναγνώρισης με ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου :
Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει και να ονοματίσει το περιεχόμενο της εικόνας. Στη συνέχεια, ο θεραπευτής προσδιορίζει ποιόν ήχο θέλει να αναγνωρίσει και υποδεικνύει τη θέση και τη σειρά του στη λέξη.(άσκηση 3)
- ii) Άσκηση εντοπισμού χωρίς ένδειξη φωνολογικού τεμαχίου με λέξη στόχο :
Η άσκηση γίνεται με τη μορφή ενός μικρού ποιήματος, χωρίς να λέγεται στο παιδί η τελευταία λέξη. Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις έχει την ίδια ρίμα (ομοιοκαταληκτεί) ή αυτή που έχει όσο το δυνατόν περισσότερα ίδια γράμματα με τη λέξη- στόχο. Στα πρώτα δίστιχα, διαβάζεται στο παιδί το κάθε δίστιχο τρεις φορές (ανά λέξη προς ομοιοκαταληξία) για να καταλάβει το παιδί τη ρίμα και του εξηγείται γιατί επιλέγεται μόνο μία λέξη. Παράδειγμα : «κάνει βου το βόδι / έσπασε κι ένα _____. Θα σου πω τρεις λέξεις. Θέλω να βρεις ποια ακούγεται σχεδόν ίδια με το βόδι. Άκου : κούπα, χάδι, ρόδι.» (άσκηση 5)
- iii) Άσκηση απόφασης μέσω σύγκρισης ζευγών: Το παιδί καλείται να αποφασίσει για την ομοιότητα ή διαφορά δύο λέξεων. Α) Εκφωνείται το ζεύγος των λέξεων, αρθρώνεται μεμονωμένα και τονίζεται –χρωματίζοντας ιδιαίτερα τη φωνή του ο θεραπευτής- το αντίστοιχο φώνημα όπου διαφέρουν οι δύο λέξεις, π.χ. π-όνος, μ-όνος. Β) Εκφωνούμε το ζεύγος των λέξεων και αρθρώνοντας ανά ζεύγος τμήματα φωνημάτων ή συλλαβές, το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει με τη βοήθεια του θεραπευτή ποια είναι ίδια, ποια όχι και σε ποια θέση π.χ. φόβος – βυθός: φο / βυ, βος / θος. Έπειτα, του ζητείται να τα επαναλάβει και ερωτείται αν είναι ίδια ή διαφορετικά. Τέλος, αρθρώνονται οι λέξεις από τον θεραπευτή ολόκληρες και το παιδί ερωτείται αν είναι ίδιες ή διαφορετικές. Παράδειγμα: « Θα σου πω δύο λέξεις και θα βρεις αν είναι ίδιες ή όχι. Άκουσε προσεχτικά : ρίζα – ζάρι . Πες τα και εσύ. Είναι ίδιες ή διαφορετικές;» (άσκηση 6)

- iv) Άσκηση διάκρισης ομοιότητας : Παρουσιάζεται στο παιδί μια σειρά λέξεων και του εξηγείται ότι κάθε φορά δουλεύεται ένας συγκεκριμένος συνδυασμός φωνημάτων. Στη συνέχεια, ζητείται από το παιδί : α) να επιβεβαιώσει αν αναγνωρίζει και να επαναλάβει μεμονωμένα και β) να προσδιορίσει τη θέση (ή και τη σειρά) της συλλαβής / συνδυασμού που θέλει ο θεραπευτής κάθε φορά. Παράδειγμα : « Θα σου πω τρεις λέξεις και θέλω να μου πεις αν και στις τρεις ακούς μια ίδια φωνούλα. Άκου: γάντι, σιγά, τηγάνι. Πες τες και εσύ. Ποια φωνούλα ακούς ίδια;» (άσκηση 4β)

Ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού μπορούμε να εφαρμόσουμε τις παραπάνω ασκήσεις εκτός από προφορικό επίπεδο και σε γραπτό.

Στο μεταγλωσσικό επίπεδο για τη διευκόλυνση του μνημονικού φορτίου, οι συλλαβές ή τα φωνήματα οπτικοποιούνται με καρτέλες:

- i) Άσκηση χειρισμού φωνολογικών τεμαχίων:

Προσθήκη : Με τη χρησιμοποίηση αστείων δίστιχων, το παιδί καλείται να προσθέσει ένα φώνημα, σύμπλεγμα ή και μία συλλαβή προκειμένου να δημιουργήσει καινούριες, οι οποίες έχουν διαφορετικό νόημα. Το παιδί θα πρέπει να βρει μόνο του τη λέξη που του ζητείται, αφού προηγουμένως του έχει διαβαστεί το πρώτο στιχάκι. Προκειμένου το παιδί να κατανοήσει τη διαδικασία δημιουργίας νέων λέξεων ακολουθώντας ένα κριτήριο (την προσθήκη ενός φωνήματος, συμπλέγματος ή συλλαβής), μπορεί να αποδοθεί αρχικά σε κάρτες ενδεικτικό υλικό, όπου θα τις συνδυάζει ο θεραπευτής , ώστε το παιδί να παρακολουθεί και να κατανοεί πως λειτουργεί το φώνημα. Παράδειγμα: ώρα / φόρα (άσκηση 7)

- ii) Άσκηση συγκερασμού: Το παιδί καλείται να συνθέσει τη λέξη αφού πρώτα ακούσει μεμονωμένα την αλληλουχία των συλλαβών ή των φωνημάτων της λέξης. Παράδειγμα: κρέ – μα / κρέμα, β-ό-δ-ι / βόδι. (άσκηση 4α)

Επίσης, στον τομέα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας / αναγνωστικής διαδικασίας υπάρχουν ασκήσεις φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας:

- i) Άσκηση αναγνώρισης φωνημάτων και αριθμών ως εικόνες: Η άσκηση αυτή δουλεύεται με τη βοήθεια της «οκταποδαρούσας». Η «οκταποδαρούσα» έχει οκτώ πόδια-παράθυρα με τα αντίστοιχα γράμματα / αριθμούς. Υπάρχουν 6 «οκταποδαρούσες». Το παιδί

παρατηρεί τις «οκταποδαρούσες» με τα ποδαράκια-παράθυρα, στα οποία περιέχονται τα φωνήματα συμβολοποιημένα, τα γράμματα και οι αριθμοί. Εξηγείται στο παιδί ότι πίσω από κάθε παραθυράκι βρίσκεται μια φωνούλα, ένας αριθμός. Ο θεραπευτής δείχνει και φωνάζει τον κάθε ήχο και στη συνέχεια ζητείται από το παιδί να κάνει το ίδιο για τη φωνή που του δείχνεται κάθε φορά. (άσκηση 1)

- ii) Άσκηση διάκρισης όμοιων οπτικοποιημένων συμβόλων γραμμάτων και αριθμών: Παρουσιάζονται στο παιδί καρτέλες στις οποίες περιέχονται γράμματα και αριθμοί και του ζητείται να εντοπίσει όσα είναι όμοια μεταξύ τους, να τα φωνάζει και να τα κυκλώνει πάντα με το ίδιο χρώμα. (άσκηση 2)

Στο δεύτερο υποτομέα της γραφο-φωνολογίας, τη γραφο-φωνολογική ενημερότητα / διαδικασία γραφής, υπάρχουν ασκήσεις φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας, ασκήσεις εξάσκησης του οπτικοκινητικού συντονισμού, ασκήσεις ελεγχόμενης γραφοκινητικότητας σε καθορισμένα γραφικά πλαίσια , ασκήσεις όξυνσής της παρατηρητικότητας . Στη χορήγηση των ασκήσεων του υποτομέα αυτού βοήθησε το πλούσιο εποπτικό υλικό. Συγκεκριμένα :

- i) Άσκηση χάραξης γραμμής με τελίτσες, ακολουθώντας συγκεκριμένη πορεία: Δίνονται στο παιδί καρτέλες στις οποίες περιέχονται διαδρομές, τις οποίες πρέπει να διανύσει το παιδί καλείται να ακολουθήσει τις τελίτσες και τα βελάκια για να ολοκληρώσει τη διαδρομή. (άσκηση 1)
- ii) Άσκηση εξάσκησης συντονισμού ματιού-χεριού σε οριοθετημένο πρότυπο: Παρουσιάζονται στο παιδί καρτέλες όπου περιέχονται διάφορα σκίτσα και του ζητείται να ενώσει τις τελίτσες για να φτιάσει στην απέναντι πλευρά , όπου κάθε φορά θα συναντά και κάτι.(άσκηση 2)
- iii) Άσκηση ενίσχυσης συντονισμού ματιού-χεριού σε επίπεδο σύνθεσης ολόκληρης εικόνας: Παρουσιάζονται στο παιδί καρτέλες όπου περιέχονται εικόνες. Το παιδί καλείται να ενώσει τις τελίτσες για να φτιάξει την εικόνα.(άσκηση 3)
- iv) Άσκηση διατήρησης οπτικοκινητικού συντονισμού σε μεγάλο γραφημικό πλαίσιο: Δίνεται στο παιδί μια σελίδα με ένα σχέδιο. Το σχέδιο είναι χωρισμένο στη μέση. Η μια πλευρά είναι ολοκληρωμένη και αποτελείται από επιμέρους χαρακτηριστικά. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει τα ίδια

χαρακτηριστικά και στην άλλη πλευρά της εικόνας, έτσι ώστε το σχέδιο να απεικονίζεται ολοκληρωμένο. (άσκηση 4)

v) Άσκηση γραφημικής απεικόνισης φωνημάτων: Παρουσιάζεται στο παιδί μία εικόνα όπου έντεκα πουλάκια κρατούν στο ράμφος τους έντεκα χρωματιστές καρτούλες , πάνω στις οποίες εικονίζονται έντεκα γράμματα. Από κάτω, σε ένα δρόμο, εικονίζονται έντεκα τουβλάκια στη σειρά , τα οποία έχουν το αντίστοιχο χρώμα της καθεμιάς καρτούλας και στα οποία αναγράφεται το αντίστοιχο γράμμα. Το παιδί καλείται να παρατηρήσει την εικόνα και να ενώσει με βελάκια την καθεμία καρτούλα με το αντίστοιχο τουβλάκι.(άσκηση 5)

vi) Άσκηση εκμάθησης της αλληλοδιαδοχής των γραμμάτων και αριθμών και η γραφημική απόδοση σε ακολουθίες : Παρουσιάζεται στο παιδί μία καρτέλα όπου έντεκα γράμματα αναγράφονται στα τετραγωνάκια της επάνω σειράς, ενώ σε μία δεύτερη σειρά υπάρχουν έντεκα κενά τετραγωνάκια. Το παιδί καλείται να γράψει, κάθε γράμμα που βλέπει μέσα σε κάθε τετραγωνάκι στην επάνω σειρά, μόνο του στην κάτω σειρά, μέσα σε ένα κενό τετραγωνάκι ακολουθώντας την ίδια σειρά των γραμμάτων που είναι από επάνω. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στο παιδί η καρτέλα όπου στη δεύτερη σειρά, υπάρχουν ορισμένα γράμματα και του ζητείται να αντιγράψει με τη σωστή σειρά, στα σωστά τετραγωνάκια, μόνο τα γράμματα που παραλείπονται. Με τον ίδιο τρόπο εφαρμόζεται η άσκηση και για τους αριθμούς. (άσκηση 6)

vii) Άσκηση εκμάθησης γραφής γραμμάτων σε επίπεδο λέξης: Παρουσιάζονται στο παιδί εικόνες με λέξεις και γράμματα με διακριτό χρώμα. Σε ένα κενό πλαίσιο το διακριτό γράμμα αναπαρίσταται με τελίτσες τις οποίες το παιδί καλείται να ενώσει και να αναγνωρίσει το γράμμα που προκύπτει, να φωνάζει το όνομα του και να διαβάσει φωτογραφικά τη λέξη ολόκληρη.(άσκηση 7)

Σε όλες τις ασκήσεις του υποτομέα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας/διαδικασίας γραφής ενισχύεται η εφαρμογή της τριποδικής λαβής του μολυβιού.

3.3 Οδηγός εφαρμογής της φόρμας βαθμολόγησης

Συνοδευτικά με τις προτεινόμενες ασκήσεις και το υλικό εφαρμογής τους, έχει δημιουργηθεί η φόρμα βαθμολόγησης της επίδοσης του παιδιού στο συγκεκριμένο υλικό, ανά τομέα.

Η συγκεκριμένη φόρμα λειτουργεί ως ένα είδος διαγράμματος προόδου και αξιολόγησης της πορείας του παιδιού κατά το διάστημα εφαρμογής των ασκήσεων είτε μεμονωμένα είτε στο σύνολο τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο θεραπευτής θα έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί την επίδοση και τη δυνατότητα του παιδιού ανά άσκηση και στάδιο, να προσδιορίζει το χρόνο και τη διάρκεια εφαρμογής ή επανάληψης μιας άσκησης καθώς και την κατάκτηση των βραχυπρόθεσμων κάθε φορά, στόχων και, κατά συνέπεια, το βαθμό ετοιμότητας του παιδιού, προκειμένου να προχωρήσει σε μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις.

Η φόρμα βαθμολόγησης επιτρέπει την αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού σε όλους τους τομείς και τις επιμέρους ασκήσεις τους και είναι δομημένη ως ακολούθως:

- Αφορά σε διαφορετικούς στόχους με επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας, ανά άσκηση και επιμέρους τομέα.
- Μετρά την επίδοση: Η επίδοση χαρακτηρίζεται ως ελλιπής ικανοποιητική και επαρκής. Μακροπρόθεσμος στόχος εφαρμογής του υλικού είναι οι κατάκτηση της επαρκούς επίδοσης ανά άσκηση. Ως επαρκής θεωρείται η επίδοση όταν το παιδί έχει κατακτήσει τις τρεις κατηγορίες στόχων ανά άσκηση.
- Επιτρέπει τη βαθμολόγηση ανά τομέα και άσκηση, σε αριθμό συνεδριών(αρχικός προτεινόμενος αριθμός εφαρμογής :τρεις συνεδρίες) εφαρμογής του υλικού, ανά περίπτωση. Ο θεραπευτής μπορεί να φωτοτυπήσει την προτεινόμενη φόρμα και να τη συμπληρώσει στον ανάλογο αριθμό συνεδριών που θα πραγματοποιήσει, τον οποίο κρίνει ως ικανό και αναγκαίο για την εκάστοτε περίπτωση παιδιού και των δυσκολιών του.

Παράδειγμα εφαρμογής της φόρμας βαθμολόγησης: στην πρώτη άσκηση του υποτομέα «γραφο-φωνολογική ενημερότητα / αναγνωστική διαδικασία» του τομέα « γραφο-φωνολογία», υπάρχουν τρεις στόχοι: Αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων,

Αναγνώριση συνδυασμών γραμμάτων και Γενίκευση/Αυτοματοποίηση. Για την κατάκτηση των τριών στόχων προτείνεται ένα σύνολο τριών συνεδριών εφαρμογής και επεξεργασίας των ασκήσεων, στις οποίες ο θεραπευτής καλείται να καταγράψει κάθε φορά την επίδοση του παιδιού. Στη συνεδρία κατά την οποία ο θεραπευτής θα σημειώσει επαρκή επίδοση στην κατάκτηση του/των κάθε στόχου/στόχων από το παιδί, θα μπορεί να προχωρήσει σε επόμενο στόχο. Όταν σημειώσει επαρκή επίδοση στο στόχο της γενίκευσης/αυτοματοποίησης, μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη άσκηση. (Ζακοπούλου & Τσαρουχά, 2009)

Συνεδρίες: 1^η 2^η 3^η 1^η 2^η 3^η 1^η 2^η 3^η

Επίδοση	Αναγνώριση μελών			Αναγνώριση μελών σε ακολουθία			Γενίκευση Αυτοματοποίηση		
Ελλιπής									
Ικανοποιητική									
Επαρκής									

Η σπουδαιότητα του υλικού αυτού στον τομέα της γραφο-φωνολογίας (ο τομέας όπου μελετήθηκε) έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα ανίχνευσης πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή αλλά κυρίως συμβάλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι μέσω του τομέα της γραφο-φωνολογίας δεν επιχειρείται η εκμάθηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και γραφής σε ένα πρώιμο επίπεδο, αλλά μία ενισχυτική παρέμβαση στις διαδικασίες κατάκτησης της φωνολογικής ενημερότητας, της φωνηματικογραφικής αντιστοιχίας και της μεταφωνολογικής ενημερότητας. Διαδικασίες σημαντικές, προκειμένου για την ομαλή κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και γραφής αλλά και άμβλυνσής πιθανών πρώιμων ενδείξεων μαθησιακών δυσκολιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4.1 Πιλοτική χορήγηση του υλικού παρέμβασης, ΠροΑναΓράΦω:

Ένα παράδειγμα προ- και μετά- μέτρησης προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής ενημερότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες, ερευνητές, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί έχουν δώσει έμφαση στη πρόωπη ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών. Αρκετές έρευνες έδειξαν πως η έγκαιρη παρέμβαση προλαμβάνει μελλοντικές αναγνωστικές δυσκολίες .

Σύμφωνα με σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, ένας από τους πλέον ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες ως προς τις δεξιότητες ανάγνωσης είναι αυτός της φωνολογικής επίγνωσης. Στόχος αυτής της μεταφωνολογικής γνώσης είναι ο σκόπιμος χειρισμός των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων (Gombert 1992). Στην περίπτωση που η ικανότητα συνειδητής ανάλυσης της λέξης σε μικρότερα τμήματα δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, το παιδί θα παρουσιάσει δυσκολίες στην εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Τα παιδιά με ελλιπή μηχανισμό φωνολογικής επίγνωσης, πολλές φορές εμφανίζουν ένα ελαττωματικό ή ανώριμο σύστημα επεξεργασίας της ομιλίας με συνέπεια να ξεκινούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης βασιζόμενα σε ένα ελαττωματικό ή αδύναμο υπόβαθρο.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως η φωνολογική διαταραχή είναι υπεύθυνη για την εμφάνιση προβλημάτων στην ανάγνωση. Κατά τους Mann & Foy διακρίνεται συσχέτιση μεταξύ παραγωγής ομιλίας και πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού. Η αποτυχία στην παραγωγή των πρώιμων 8 συμφώνων, κατά την τυπολογία κατάταξης εμπνευσμένη από βιβλιογραφικές αναφορές στην ανάπτυξη της ομιλίας συσχετίζεται με δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης παιδιά που δεν έκαναν λάθη στην παραγωγή συμφώνων είχαν πιο εξελιγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Μια πληθώρα ερευνών διεθνώς εύλογα καταδεικνύει τη σημασία που έχει η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης για την εκμάθηση του μηχανισμού του γραπτού λόγου. Έρευνες σε ελληνόφωνο δείγμα έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτά τα συμπεράσματα (Πόρποδας 2002). Έρευνες επίσης κατέδειξαν ότι η ανάπτυξη

δεξιότητων φωνολογικής επίγνωσης είναι δυνατή πριν την μάθηση της ανάγνωσης και είναι ανεξάρτητη από αυτή.

Ο εντοπισμός παιδιών σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών, κρίνεται αναμφισβήτητα απαραίτητος. Ένας πρόσφορος τρόπος διερεύνησης της αναγνωστικής ετοιμότητας των παιδιών είναι μέσω της αξιολόγησης των φωνολογικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.(Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς, Κιρπότην, 2007).

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων του υλικού παρέμβασης ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας, και του προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης, μέσα από την παρουσίαση μελέτης ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας που αξιολογήθηκε με το ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας, ακολούθησε το ενισχυτικό πρόγραμμα και επαναξιολογήθηκε ώστε να εκτιμηθεί η βελτίωση του.

Υποθέσεις

Οι υποθέσεις της μελέτης διαμορφώθηκαν ως εξής:

- **Υπόθεση 1:** Το ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας είναι ικανό να διαφοροποιήσει τα παιδιά με φυσιολογική εξέλιξη από τα παιδιά με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση που πιθανόν να εμφανίσουν ειδικές διαταραχές στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, το ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανίχνευσης δυσκολιών στη φωνολογική επίγνωση.
- **Υπόθεση 2 :** Ο κύριος σκοπός του ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας είναι η χρήση του ως θεραπευτικό υλικό, διευκολύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης, δίνει την ευκαιρία αξιολόγησης της επίδοσης και της δυνατότητας του παιδιού ανά άσκηση και στάδιο, προσδιορίζει το χρόνο και τη διάρκεια εφαρμογής ή επανάληψης μιας άσκησης καθώς και την κατάκτηση των βραχυπρόθεσμων, κάθε φορά, στόχων .

Πρόγραμμα

Διάρκεια

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 18 ατομικές συνεδρίες διάρκειας μίας ώρας με συχνότητα δύο συνεδρίες την εβδομάδα, σε διάστημα 60 ημερών από τις αρχές Οκτωβρίου μέχρι τα τέλη Νοεμβρίου.

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

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα του υλικού παρέμβασης ΠροΑναΓράΦω στον τομέα της γραφο-φωνολογίας παρακολούθησε ένα παιδί, το οποίο παρουσίαζε εξελικτική φωνολογική διαταραχή. Ο Κ. είναι 5 ετών. Είχε ξεκινήσει συνεδρίες λογοθεραπείας και δεν τις είχε ολοκληρώσει, πριν την χορήγηση του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του υλικού παρέμβασης οι συνεδρίες λογοθεραπείας μειώθηκαν και από τρεις εβδομαδιαίως περιορίστηκαν σε μία καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αρχικά, το υλικό του ΠροΑναΓράΦω χορηγήθηκε στον Κ. σε διάστημα μίας εβδομάδας για να αξιολογηθεί το επίπεδο του στο τομέα της γραφο-φωνολογίας. Η αξιολόγηση του Κ. παρουσίασε μια οριακά ικανοποιητική επίδοση στις ασκήσεις αναγνώρισης ήχων, συγκερασμού λέξεων, διάκρισης όμοιου και διαφορετικού φωνήματος ή συλλαβής στον υποτομέα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας/αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά σημείωσε ελλιπή επίδοση στις ασκήσεις αναγνώρισης της ομοιοκατάληκτης λέξης. Επίσης, ιδιαίτερα ικανοποιητική ήταν η επίδοση του στις ασκήσεις του υποτομέα της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας/διαδικασίας γραφής.

Σχεδιασμός

Οι δραστηριότητες του προγράμματος στηρίχθηκαν στα δεδομένα του ΠροΑναΓράΦω και ακολούθησαν τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι ασκήσεις στο τομέα της γραφο-φωνολογίας του ΠροΑναΓράΦω ανά γλωσσολογικό επίπεδο. Ήταν προσαρμοσμένες ως προς το περιεχόμενο, το λεξιλόγιο, το εποπτικό υλικό και παρουσιάζονταν με παιγνιώδη μορφή ειδικά σχεδιασμένα για κάθε άσκηση ξεχωριστά. Τα παιχνίδια ήταν άλλες φορές επιτραπέζια δισδιάστατα κι άλλες φορές κινητικά, πλαισιωμένα με αντικείμενα ή εικόνες για την κάλυψη του απαραίτητου λεξιλογίου. Υπήρχαν εναλλαγές στον τρόπο παρουσίασης με διαφορετικού τύπου υλικά (μαγνητικοί πίνακες, πίνακες velcro, κουτιά, δοχεία, καρτέλες, μαρκαδόρους, παζλ). Ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα με την πληθώρα των εναλλαγών ήταν πρώτα για να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση του παιδιού και στη συνέχεια για να μην προσομοιάζει σε τίποτα με το τεστ. Σε όλες τις δραστηριότητες δίνονταν και λέξεις που περιλαμβάνουν περισπαστές σημασιολογικού και φωνολογικού τύπου⁷.

Το περιεχόμενο του προγράμματος επιμερίστηκε σε 18 συνεδρίες ως εξής:

- **1^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο φωνήματος και αριθμών με δραστηριότητες :

1. αναγνώρισης ήχων ως εικόνες: Δίνονταν στο παιδί σε μεμονωμένες κάρτες τα γράμματα. Ο θεραπευτής φώναζε και έδειχνε τον κάθε ήχο και στη συνέχεια το παιδί έκανε το ίδιο για τη φωνή που του έδειχνε ο θεραπευτής κάθε φορά.
2. αναγνώρισης αριθμών ως εικόνες: Ο θεραπευτής εργαζόταν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως στην 1^η άσκηση με τη διαφορά ότι στις καρτέλες περιέχονταν αριθμοί.

⁷ Σημασιολογικός περισπαστής (semantic distractor) : Λέξη που δυσκολεύει το παιδί στη διαδικασία εύρεσης της σωστής απάντησης ως προς τη σημασία της λέξης στόχου. Π.χ. στο επίπεδο της επίγνωσης της ρίμας, για τη λέξη στόχο χέλι σημασιολογικός περισπαστής θα μπορούσε να είναι η λέξη μπαμπούνη ή χταπόδι.

Φωνολογικός περισπαστής(phonological distractor): Λέξη που δυσκολεύει το παιδί στη διαδικασία εύρεσης της σωστής απάντησης ως προς την ομοιότητα των φωνολογικών στοιχείων (διαφοροποιητικά στοιχεία) που εμπεριέχει με αυτά της λέξης στόχου. Π.χ. στο επίπεδο της επίγνωσης της ρίμας, για τη λέξη στόχο χέλι φωνολογικός περισπαστής θα μπορούσε να είναι η λέξη χέρι ή μαχαίρι ή σέλα. Υπάρχει περίπτωση μια λέξη να περιέχει και τους δυο περισπαστές: Π.χ. στο επίπεδο της επίγνωσης της ρίμας, για τη λέξη στόχο φεγγάρι σημασιολογικός και ταυτόχρονα φωνολογικός περισπαστής θα μπορούσε να είναι η λέξη αστέρι.

Και στις δύο ασκήσεις ο θεραπευτής εργάστηκε μεμονωμένα με τον κάθε ήχο και αριθμό χωριστά.

- **2η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο φωνήματος και αριθμών. Ο θεραπευτής ακολούθησε το ίδιο πρόγραμμα με την 1^η συνεδρία με την διαφορά ότι εργάστηκε συνδυαστικά με έναν – δύο ήχους και περισσότερους.

- **3^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο φωνήματος και αριθμών με δραστηριότητες :

1. διάκριση όμοιων οπτικοποιημένων συμβόλων αριθμών και γραμμάτων: Με τη βοήθεια καρτελών στις οποίες περιέχονταν γράμματα και αριθμοί, το παιδί καλούνταν να εντοπίσει όσα ήταν όμοια μεταξύ τους και να τα κυκλώσει. Αρχικά, το παιδί εργάστηκε στον εντοπισμό ενός γράμματος στο σύνολο. Έδειξε μεγάλη ευκολία στην εκτέλεση της άσκησης χωρίς να εξαντλήσει όλο το χρόνο της συνεδρίας. Ως αποτέλεσμα της επαρκούς επίδοσής του, ήταν η άμεση μετάβαση του στον εντοπισμό δύο γραμμάτων στο σύνολο.

Οι καρτέλες χορηγούνταν με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας.

- **4^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες:

- i. Αναγνώριση φωνημάτων σε αρχική- μέση- τελική θέση σε επίπεδο λέξης: Δίνονταν στο παιδί εικόνες στις οποίες οπτικοποιούνται λέξεις- έννοιες στις οποίες περιέχονται τα φωνήματα- στόχοι. Το παιδί αναγνώριζε και ονομάτιζε το περιεχόμενο της εικόνας. Ο θεραπευτής προσδιόριζε το φώνημα- στόχο που έπρεπε να αναγνωριστεί ακουστικά από το παιδί, υποδεικνύοντας τη θέση και τη σειρά του στη λέξη.

Η επίδοση που σημείωσε το παιδί ήταν αρκετά ικανοποιητική.

- **5^η συνεδρία:**

Αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης συνεδρίας με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας αφού το παιδί καλείται να αναγνωρίσει περισσότερα φωνήματα- στόχους.

Στο επίπεδο αυτό, το παιδί παρουσίασε δυσκολία σημειώνοντας οριακά ικανοποιητική επίδοση.

- **6^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες:

- i. Συγκερασμού/ σύνθεσης συλλαβών για δημιουργία λέξεων: Λεγόταν μια λέξη στο παιδί συλλαβιστά και του ζητούνταν να τη μαντέψει.
- ii. Κατάτμησης/ ανάλυσης λέξεων σε συλλαβές: Δίνονταν στο παιδί λέξεις τις οποίες έπρεπε να συλλαβίσει.
- iii. Απαρρίθμησης των συλλαβών που περιείχαν οι λέξεις στόχοι: σε συνέχεια των δραστηριοτήτων συγκερασμού και κατάτμησης ζητούνταν από το παιδί να απαρριθμήσει τις συλλαβές που περιείχαν οι λέξεις.

Για τις παραπάνω ασκήσεις χρησιμοποιήθηκαν δισύλλαβες λέξεις. Η επίδοση του παιδιού ήταν επαρκής.

- **7^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες:

- i. Εντόπιση και αναγνώριση όμοιας συλλαβής: Δίνονταν στο παιδί ακουστικά μια σειρά δύο ή τριών λέξεων στις οποίες υπήρχε μια κοινή συλλαβή-στόχο. Το παιδί επαναλάμβανε τις λέξεις που άκουγε και εντόπιζε την κοινή συλλαβή- στόχο.
Στη δραστηριότητα αυτή η επίδοσή του ήταν οριακά ικανοποιητική.

- **8^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο της ομοιοκαταληξίας με δραστηριότητες:

- i. Εντοπισμού/ αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας: Το παιδί άκουγε λέξεις οι οποίες κάποιες φορές έκαναν ρίμα (για παράδειγμα κλωνάρι- πατάρι) ενώ άλλες όχι, επαναλάμβανε τις λέξεις που άκουγε και εντόπιζε την ομοιοκαταληξία (για παράδειγμα –άρι), όπου αυτή υπήρχε.

Η επίδοσή του ήταν οριακά ικανοποιητική για το λόγο ότι δυσκολευόταν να αντιληφθεί την έννοια της ομοιοκαταληξίας.

- **9^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής με δραστηριότητες:

- i. Επιλογή ομοιοκατάληκτης λέξης: Δίνονταν στο παιδί δίστιχα ποιηματάκια στα οποία έλειπε η τελευταία λέξη. Το παιδί μέσα από ένα σύνολο τριών λέξεων, τις οποίες εκφωνούσε ο θεραπευτής, διάλεγε τη

λέξη που ομοιοκαταληκτούσε με τη λέξη που τόνιζε περισσότερο ο θεραπευτής κατά την εκφώνηση του δίστιχου. Για παράδειγμα:

Η γιαγιάκα συγυρίζει
κι η γατούλα _____
(κάθεται, παίζει, ψιθυρίζει)

Το παιδί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της άσκησης σημειώνοντας ελλιπή επίδοση.

- **10^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο του φωνήματος με δραστηριότητες:

- i. Σύγκριση ζευγών: Δίνονταν στο παιδί ζεύγη λέξεων που διέφεραν σ' ένα φώνημα. Το παιδί επαναλάμβανε το ζεύγος των λέξεων και εντόπιζε αν ήταν ίδιες ή διαφορετικές (για παράδειγμα πόνος-μόνος). Όταν οι λέξεις ήταν διαφορετικές επισήμανε τη διαφορά.
- ii. Διάκριση συλλαβών σε ζεύγη λέξεων: Η άσκηση αυτή δουλεύτηκε με τον ίδιο τρόπο όπως η παραπάνω με τη διαφορά ότι το παιδί εντόπιζε σε ζεύγη λέξεων τη διαφορετική συλλαβή. Για παράδειγμα, σόδα- δάσος.

Στις δύο ασκήσεις που προαναφέρθηκαν το παιδί αντιμετώπισε μεγαλύτερη δυσκολία στη διάκριση φωνημάτων σε αντίθεση με τη διάκριση συλλαβών.

- **11^η συνεδρία:**

Το παιδί επεξεργάστηκε το γλωσσολογικό επίπεδο της συλλαβής και του φωνήματος με δραστηριότητες:

- i. Προσθήκης συλλαβής: Λέγονταν στο παιδί λέξεις στις οποίες προστίθονταν στην αρχή κάποια συλλαβή με σκοπό την παραγωγή νέων λέξεων με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο. Το παιδί ενώνοντας τη συλλαβή με τη λέξη δημιουργούσε τη νέα λέξη.
- ii. Προσθήκης φωνήματος: Ακολουθήθηκε η ίδια πορεία συνδυάζοντας αυτή τη φορά φώνημα με λέξη. Για παράδειγμα, «φ» - «ώρα» → «φόρα».

Και στις δύο ασκήσεις η επίδοση του παιδιού ήταν επαρκής αφού ανταποκρίθηκε με ιδιαίτερη ευκολία στις απαιτήσεις των ασκήσεων.

- **12^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Χάραξης γραμμής με τελίτσες: Δίνονταν στο παιδί καρτέλες στις οποίες περιέχονταν διαδρομές. Το παιδί ξεκινούσε από το σημείο εκκίνησης και ακολουθώντας τις τελίτσες έφτανε στο τέρμα της διαδρομής. Αρχικά, οι διαδρομές ήταν απλές με μία επανάληψη της κίνησης και στη συνέχεια, σε ακολουθία, όπου το παιδί επαναλάμβανε την ίδια κίνηση αρκετές φορές.

- **13^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Εξάσκησης συντονισμού ματιού- χεριού σε ένα οριοθετημένο πρότυπο: Το παιδί κλήθηκε να ενώσει τελίτσες, που υπήρχαν πάνω σε καρτέλες, όπου απεικόνιζαν διάφορα σκίτσα. Στην αρχή δουλεύονταν η κάθε κίνηση και πορεία διαδρομής μεμονωμένα και έπειτα δύο ή τρεις μαζί στην ίδια σελίδα.

- **14^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Ενίσχυσης συντονισμού ματιού- χεριού μέσω εναλλαγών γραφικών σχημάτων και γραφικών κινήσεων: Δίνονταν στο παιδί καρτέλες όπου περιέχονταν μια εικόνα. Το παιδί ένωνε κάθε φορά τις τελείες των επιμέρους σχεδίων, έτσι ώστε να σχηματίζεται η εικόνα.

- **15^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Διατήρησης του οπτικοκινητικού συντονισμού σε μεγάλο γραφημικό πλαίσιο: Χορηγήθηκαν στο παιδί σελίδες με ένα σχέδιο στη κάθε μια. Το σχέδιο ήταν χωρισμένο στη μέση. Η μία πλευρά ήταν ολοκληρωμένη και αποτελούνταν από επιμέρους χαρακτηριστικά. Το παιδί κλήθηκε να συμπληρώσει τα ίδια χαρακτηριστικά και στην άλλη πλευρά της εικόνας, έτσι ώστε το σχέδιο να απεικονίζεται ολοκληρωμένα.

- **16^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Γραφημική απεικόνιση φωνημάτων: Παρουσιάζονταν στο παιδί μια εικόνα όπου έντεκα πουλάκια κρατούσαν στο ράμφος τους

έντεκα χρωματιστές καρτούλες, πάνω στις οποίες εικονίζονταν τα έντεκα γράμματα. Από κάτω σ' ένα δρόμο εικονίζονταν έντεκα τουβλάκια στη σειρά, τα οποία είχαν το αντίστοιχο χρώμα της κάθε μιας καρτούλας και στα οποία αναγράφονταν το αντίστοιχο γράμμα. Το παιδί παρατήρησε την εικόνα και ένωσε με βελάκια την κάθε μια καρτούλα με το αντίστοιχο τουβλάκι. Επίσης, η άσκηση πραγματοποιήθηκε και με συλλαβές στη θέση των φωνημάτων.

- **17^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Εκμάθησης της αλληλοδιαδοχής των γραμμάτων και αριθμών και η γραφημική απόδοσή τους σε αλληλουχίες: Δίνονταν μια καρτέλα όπου έντεκα γράμματα αναγράφονταν στα τετραγωνάκια της επάνω σειράς, ενώ σε μια δεύτερη σειρά υπήρχαν έντεκα κενά τετραγωνάκια. Το παιδί κλήθηκε ν' αντιγράψει στην κάτω σειρά, μέσα σε κάθε κενό τετραγωνάκι, τα γράμματα της επάνω σειράς, αντίστοιχα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονταν στο παιδί μια καρτέλα όπου στη δεύτερη σειρά υπήρχαν ορισμένα γράμματα και του ζητούνταν ν' αντιγράψει με τη σωστή σειρά, στα σωστά τετραγωνάκια, μόνο τα γράμματα που παραλείπονται. Με τον ίδιο τρόπο εργαστήκαμε και σε επίπεδο αριθμών.

- **18^η συνεδρία:**

Το παιδί εργάστηκε σε επίπεδο γραφής με δραστηριότητες:

- i. Εκμάθησης γραφής γραμμάτων σε επίπεδο λέξης: Δόθηκαν στο παιδί εικόνες με λέξεις και γράμματα με διακριτό χρώμα. Σ' ένα κενό πλαίσιο το διακριτό γράμμα αναπαριστάνονταν με τελείες τις οποίες ζητήθηκε από το παιδί να τις ενώσει και να αναγνωρίσει το γράμμα που προέκυπτε, να «φωνάξει» το όνομά του και να «διαβάσει» φωτογραφικά τη λέξη ολόκληρη.

Στις ασκήσεις που ακολούθησαν από την 12^η μέχρι και την 19^η συνεδρία σημειώνεται ότι το παιδί χρησιμοποιούσε την τριποδική λαβή του μολυβιού και δεν παρατηρήθηκε περιστροφή του χαρτιού κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των ασκήσεων. Πριν τη χρήση του μολυβιού παρατηρήθηκε από το παιδί αντίληψη του περιγράμματος με το

δάχτυλό του. Ακόμη, στις συγκεκριμένες ασκήσεις σημειώθηκε επαρκής επίδοση. Μετά το τέλος της εφαρμογής του υλικού παρέμβασης το παιδί αξιολογήθηκε ξανά με τη χρήση του υλικού τώρα ως κριτήριο αξιολόγησης.

Αποτελέσματα:

Με βάση την αξιολόγηση πριν και μετά το πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- ⇒ Το παιδί παρουσίασε βελτίωση στις ασκήσεις του υποτομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα/αναγνωστική διαδικασία, καθώς η επίδοση του από οριακά ικανοποιητική έγινε ικανοποιητική.
- ⇒ Το παιδί σημείωσε τα ίδια αποτελέσματα και στις ασκήσεις του υποτομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα/διαδικασία γραφής, στις οποίες το παιδί δεν αντιμετώπισε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα σημειώνοντας επαρκή επίδοση.
- ⇒ Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στις ασκήσεις ομοιοκαταληξίας του υποτομέα γραφο-φωνολογική ενημερότητα/αναγνωστική διαδικασία η επίδοση του βελτιώθηκε ελάχιστα.
- ⇒ Επιβεβαιώνονται και οι δύο υποθέσεις της μελέτης.

Στάδια προγράμματος ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης:

- ⇒ Αρχική αξιολόγηση
- ⇒ Σχεδιασμός προγράμματος
- ⇒ Εφαρμογή προγράμματος
- ⇒ Τελική αξιολόγηση

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε, πραγματοποιήθηκε για να ελέγξει (α) την ικανότητα του ΠροΑναΓράΦω να χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση του πληθυσμού που μπορεί να επιλεγεί για το Πρόγραμμα Φωνολογικής Επίγνωσης, και (β) την αποτελεσματικότητα του ίδιου του Προγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης ως μέσου βελτίωσης ή ανάπτυξης μεταφωνολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας.

Στην περίπτωση που απαιτείται να ληφθεί απόφαση εάν και εφόσον μπορεί ένα παιδί να παρακολουθήσει την Α' δημοτικού, το ΠροΑναΓράφω δεν είναι από μόνο του ικανό να δώσει αυτήν την απάντηση. Για να παρθεί μια τέτοια απόφαση χρειάζεται να ληφθούν υπ' όψιν όλοι οι επιμέρους παράγοντες πέραν της φωνολογικής επίγνωσης, που καθορίζουν το μαθησιακό προφίλ και τη δυνατότητα εξέλιξης του παιδιού (π.χ. γενικότερη εξέλιξη ομιλίας και λόγου όπως κατανόηση, έκφραση και λεξιλόγιο, συγκέντρωση, οργάνωση και προσοχή, ικανότητα συγκράτησης και γενίκευσης πληροφοριών, κ.λ.π.).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τις Οκαλίδου και Καμπανάρου (2004) σε ελληνικά νηπιαγωγεία, το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα στην επικοινωνία ανέρχεται στο 14,4% - 18,7%. Άρα είναι επιτακτική η ανάγκη πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης, η οποία πραγματοποιείται με τον εντοπισμό εκείνων των παιδιών που στο νηπιαγωγείο εμφανίζουν διαταραχές λόγου ή και ομιλίας και που φαίνεται να ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών όπως προαναφέρθηκε. Ένας τρόπος ελέγχου είναι μέσω του ΠροΑναΓράφω.

Το πρόγραμμα του υλικού παρέμβασης του ΠροΑναΓράφω στον τομέα της γραφοφωνολογίας έχει την ικανότητα να βελτιώσει την επίδοση παιδιών με δυσκολία στην φωνολογική επίγνωση. Η χρήση του όμως δεν περιορίζεται σε παιδιά με εντοπισμένες δυσκολίες. Όλος ο πληθυσμός παιδιών προσχολικής ηλικίας, ακόμα και παιδιών που έχουν ήδη ξεκινήσει την Α' δημοτικού, μπορούν να επωφεληθούν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Τυχόν περιορισμοί αυτής της εφαρμογής, όπως το γεγονός ότι Κ. έχρηζε λογοθεραπευτικής παρέμβασης λόγω φωνολογικών διαταραχών, καθώς και το γεγονός ότι το παιδί είχε ήδη ξεκινήσει θεραπεία και είχε δουλέψει τομείς που περιελάμβαναν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, θα χρειαστεί να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν (στην περίπτωση που κάποιος θελήσει να επαναλάβει και να επιβεβαιώσει αυτά τα ευρήματα).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις χιλιάδες έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς γύρω από την έννοια της φωνολογική ενημερότητα και τη σπουδαιότητα της, κάποιες από τις οποίες προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητα από την ανάγνωση. Επίσης, η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται ότι σχετίζεται αιτιωδώς με τη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

Από την πιλοτική χορήγηση του υλικού καθώς και από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά που εμφανίζουν καθυστέρηση στη ανάπτυξη του λόγου είναι συχνά φτωχοί αναγνώστες ή έχουν αδυναμίες στην φωνολογική επίγνωση αν και δεν παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες όλα τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Τα παιδιά που φαίνεται να ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών είναι αυτά που εμφανίζουν εκφραστικού τύπου γλωσσική διαταραχή η οποία δεν έχει αντιμετωπιστεί πριν την εισαγωγή τους στην Α' δημοτικού. Τα παιδιά αυτά μπορεί να εμφανίσουν επιπλέον συνοδά προβλήματα στην γλωσσική κατανόηση όπως και συνοδή γλωσσική διαταραχή ως προς την κατανόηση και έκφραση. Επομένως, μια ελλιπής επίδοση του παιδιού τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή «οδηγεί» στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι τελευταίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση. Είναι σημαντικό όμως να αντιληφθούμε ότι είναι απλά χρονοβόρες, κουραστικές και αγχωγόνες για τους δασκάλους/καθηγητές και τους γονείς. Έχουν ωστόσο, θετική πρόγνωση με τη χρήση απλών, θετικών, συμπεριφοριστικών & εκπαιδευτικών τεχνικών. Η έγκαιρη ανίχνευση τους καθώς και η δημιουργία και εφαρμογή ενός

καταρτισμένου προγράμματος αντιμετώπισης τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην «καταπολέμηση» των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κοιτάξουμε το παρόν και το μέλλον των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τα δικά τους μάτια και να προσπαθήσουμε όλοι μαζί, σχολείο, εκπαιδευτικοί, γονείς και ειδικοί να συναντήσουμε και να καταλάβουμε αυτά τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Gombert, J.E.(1992). *Metalinguistic Development*.(T.Pownall, Trans.) London, Harvester Wheatsheaf.

Goswami, U. & Bryant, P., (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum

Snowling, M., Goulandris, N. & Stackhouse, J. (1994). Phonological constrains on learning to read: evidence from single case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (eds) *Reading Development and Dyslexia*. London, Whurr Publishers, 221-234.

- **Ελληνική βιβλιογραφία**

Αϊδίνης, Α. (2007). “Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα”. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβεντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επ) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 223-244.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαννετοπούλου, Α., Γιαλαμάς, Β., & Κιρπότην, Λ.(2007). “ΜεταΦων τεστ: Ένα σταθμισμένο εργαλείο Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση”. Στο ”. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβεντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επ) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 245-26

- Ζακοπούλου, Β., Τσαρουχά, Ε., (2009). *ΠροΑναΓραΦω*. Αθήνα: Γλαύκη
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση – παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λεγάκη, Μ. (2007). “Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης”. Στο Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβεντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επ) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 277-280
- Μανωλιτσης, Γ.(2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2008). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και την γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. (152-189). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Αθήνα: Γράφημα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1981). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ., (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα

- **Ηλεκτρονικές Πηγές:**

<http://www.dys.gr>

<http://www.dyslexia.gr>

<http://www.specialeducation.gr>

<http://www.disabled.gr>