



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ:
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Πτυχιακή Εργασία

ΓΟΥΣΙΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΔΙΑΜΑΝΤΩ ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9570/1
Ημερ. Εισ.: 21-06-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΓΟΥ

Αφιέρωση: Την εργασία αυτή, την αφιερώνω στους γονείς μου, σαν κάτι λίγο από τα όσα δικαιούνται από μένα. Τους ευχαριστώ για όλο αυτό το διάστημα που με στηρίζουν και που στάθηκαν άξιοι όλα αυτά τα χρόνια που σπουδάζω, να μην μου λείψει τίποτα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεκπεραίωση αυτής της εργασίας θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τα πρόσωπα εκείνα που βοήθησαν να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τους πολύ κοντινούς μου ανθρώπους μου για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής. Τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν, γιατί χωρίς τη δική τους καλή θέληση και βοήθεια δεν θα ολοκληρωνόταν αυτή η προσπάθεια. Επιπλέον ευχαριστώ τον καθηγητή μου κ. Αντώνη Μπούρα, για τη συνεργασία, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συγγραφής. Την Ευπραξία Τριανταφύλλου για την προθυμία, τη βοήθεια και τη συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Την τελευταία εικοσαετία, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών στη χώρα μας αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν δυσκολίες τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνική ζωή των παιδιών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται όλο και πιο γνωστές με το πέρασμα του χρόνου καθώς η κοινωνία μας δίνει ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση και στην εκπαίδευση. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση τους πρέπει να περιλαμβάνει μια ολιστική προσέγγιση η οποία να λαμβάνει υπόψη της τις εκπαιδευτικές, σωματικές, ψυχολογικές και ιατρικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επειδή κάθε παιδί, έφηβος ή ενήλικος με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μοναδικός, παρουσιάζει και διαφορετικό συνδυασμό προβλημάτων. Είναι δηλαδή, ένα άτομο με μια ή περισσότερες σημαντικές ελλείψεις στις βασικές διαδικασίες μάθησης.

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως τα τελευταία 30 χρόνια, η έρευνα έχει αναδείξει μια τουλάχιστον δέσμη μεταγλωσσικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων, τη φωνολογική επεξεργασία η οποία σε πολλά δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζει έλλειμμα. Τα ελλείμματα αυτά που αντιμετωπίζονται σε μια στενή ζώνη επεξεργασίας της γλωσσικής πληροφορίας επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή απόκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, όπως οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες. Οι οποίες υποκείμενες αδυναμίες γνωστικής επεξεργασίας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι γενικευμένες έχουν μια περιορισμένη και εξειδικευμένη εστίαση, αφορούν σε ένα ειδικό νοητικό τομέα και δεν απλώνονται σε όλο το εύρος της ανθρώπινης νοητικής λειτουργίας. Παρ' όλα αυτά, οι εξειδικευμένες και περιορισμένες αυτές αδυναμίες είναι ικανές να παρεμποδίζουν την ομαλή απόκτηση των θεμελιακών σχολικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Παράλληλα την ίδια στιγμή στο ίδιο άτομο, πολλές η αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Παράλληλα την ίδια στιγμή στο ίδιο άτομο, πολλές άλλες γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται κανονικά (Αναστασίου, 389).

Με συντομία, θα σημειώναμε πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν την εξής εικόνα: έχουν καλή αντίληψη του προφορικού λόγου, αλλά αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας, κατά την εκτέλεση έργων ανάγνωσης και γραφής. Η μερική αυτή «ανικανότητα», με αναφορά πάντοτε το αντίστοιχο αναπτυξιακό στάδιο των συνομηλίκων, εντοπίζεται σε μια πολύ ειδική περιοχή της νόησης π.χ. στη φωνολογική επεξεργασία. Μάλιστα αυτή η υπολειπόμενη ικανότητα έρχεται σε διάσταση ή ασυμφωνία με τη λοιπή νοητική λειτουργικότητα του παιδιού, η οποία κινείται σε τουλάχιστον μέσα επίπεδα. Οι γνωστικές διαφορές που ενυπάρχουν μέσα στο ίδιο το άτομο (ενδοατομικές) είναι χαρακτηριστικές των ατόμων με ιδικές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Αναστασίου, 390).

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τη φωνολογική επίγνωση και τις μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιήθηκε σχεδιασμός συγκεκριμένων δοκιμασιών με στόχο να διερευνηθεί το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών που φοιτούν στη Β' Δημοτικού. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το παραπάνω ζήτημα και προσπαθεί να δώσει κάποιες απαντήσεις στα ερωτήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά και τους γονείς, όπως την σχέση που μπορεί να έχει η φωνολογική επίγνωση με τις μαθησιακές δυσκολίες, την σχέση που έχει η φωνολογική επίγνωση με την δεξιότητα της ανάγνωσης, αν η φωνολογική επίγνωση είναι δυνατό να διδαχθεί και με ποιόν τρόπο μετριέται και αξιολογείται αυτή.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
-----------------------	----------

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ	11
--	-----------

1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών	11
1.2. Προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών	12
1.3. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο	14
1.4. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	19
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: «ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ»	20
---	-----------

3.1. Φωνολογικές Δυσκολίες	20
3.2. Φωνολογική Επίγνωση	21
3.3. Φωνολογική Επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας	25
3.4. Φωνολογική Επίγνωση και δυσκολία στο Γραπτό Λόγο	29
3.5. Σχέση Φωνολογικής Επίγνωσης και Εκμάθησης Ξένης Γλώσσας	30
3.6. Αναγκαιότητα για αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης	33
3.7. Η διαγνωστική αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης	36
3.8. Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης Φωνολογικής Επίγνωσης	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	44
---	-----------

4.1. Διάγνωση και Αντιμετώπιση στο Γραπτό Λόγο	44
4.2. Ανάπτυξη Φωνολογικής Επίγνωσης μέσα από τη Διδακτική Διαδικασία	48
4.3. Δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων	53

**Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία δόθηκε έμφαση στον εννοιολογικό προσδιορισμό των δύο βασικών εννοιών τη «Φωνολογική Επίγνωση» και τις «Μαθησιακές Δυσκολίες». Έτσι παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικά οι ορισμοί που έχουν δοθεί μέχρι σήμερα. Παράλληλα έγινε μια εκτενής αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στο σχηματισμό των γραμμάτων με άλλα, στην παράλειψη συλλαβών καθώς επίσης και στην ορθογραφία.

Ακόμα αναλύθηκε διεξοδικά η σχέση της ανάγνωσης με τον προφορικό και γραπτό λόγο καθώς επίσης και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Από τη μια πλευρά, υπάρχει άποψη που υποστηρίζει ότι στην ανάγνωση αποκωδικοποιείται ο γραπτός λόγος και μετατρέπεται σε γραπτό και από την άλλη, υπάρχει και η άποψη εκείνη η οποία πρεσβεύει ότι η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και το εννοιολογικό του περιεχόμενο και ότι το γράψιμο και η ομιλία είναι εναλλακτικές μορφές της γλώσσας. Τέλος υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος είναι μια ατελής αντανάκλαση του προφορικού (Πόρποδας, 1993).

Έγινε ακόμη αναφορά και στη Φωνολογική Επίγνωση που διαθέτει ένα παιδί της προσχολικής κυρίως ηλικίας. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην έρευνα που πραγματοποίησαν Goswami και Bryant (1990). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου βρίσκονται ήδη στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης, γι' αυτό και το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε στη σχέση που υφίσταται μεταξύ της Φωνολογικής Επίγνωσης και της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Τονίστηκε ιδιαίτερα το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση δεν φαίνεται να θεωρείται σημαντική ένδειξη για τη δυνατότητα των αρχάριων μαθητών να μαθαίνουν νέες λέξεις της ξένης γλώσσας που συναντούν για πρώτη φορά. Εφόσον επιτευχθεί ένα επίπεδο οικειότητας με τις λέξεις αυτές, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στη γνώση αυτού του νέου λεξιλογίου (Chief – Fong Hu, 2003).

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την διαγνωστική αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης, βασικό σκοπός της οποίας είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Αναλύσαμε διεξοδικά τις μεθόδους αξιολόγησης και άσκησης της Φωνολογικής Επίγνωσης. Αναφέραμε πως για την μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης υπάρχουν διάφορα test, που χορηγούνται, τα πιο διαδομένα από αυτά είναι τα τεστ ομοιοκαταληξίας, απαρίθμησης φωνημάτων, φωνολογικής αναγνώρισης, συγχώνευσης, κατάτμησης και διαγραφής. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των δραστηριοτήτων είναι το γεγονός ότι διαφέρουν στο βαθμό δυσκολίας και είναι ικανά να αξιολογηθούν την ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης και σε αυτούς που θεωρείται ότι την κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά και σε αυτούς που δεν την έχουν αποκτήσει σε υψηλό επίπεδο.

Έπειτα έγινε λόγος για τη συμβολή που μπορεί αν έχει δάσκαλος στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Έρευνες αποδεικνύουν την αδιαμφισβήτητη ένδειξη ότι η φωνολογική επίγνωση καθώς και η διαδικασία αποκωδικοποίησης λέξεων μπορούν να βελτιωθούν μέσω της καθοδήγησης και της παρέμβασης του δασκάλου στη διδακτική πράξη μέσα από δραστηριότητες γραπτής έκφρασης, παιχνίδια με γράμματα και λέξεις όπως αινίγματα, τραγούδια, ποιήματα και γλωσσικά παιχνίδια εξάσκησης προφορικού λόγου. Βέβαια ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη για να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν το στόχο να βοηθήσουν την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό.

Επιπλέον, θεωρήσαμε σκόπιμο να παραθέσουμε κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων, προκειμένου να αξιολογήσουμε αν κάποιο παιδί παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος της εργασίας, αναλύονται οι βασικοί παράγοντες της έρευνας όπως ο σκοπός της, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Κλείνοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε και σε κάποια ευρήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Σχετικά με την ανάγνωση των ψευδολέξεων θα σημειώναμε ότι τις λέξεις αυτές οι μαθητές τις διάβαζαν με σχετική ευκολία ενώ οι περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν στο να τις τονίζουν σωστά.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

1.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθορισμένη, με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία που αλλάζει από ηλικία σε ηλικία. Οι διάφορες επιστημολογικές αναζητήσεις, όταν ενεπλάκησαν διαχρονικά στη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών οδήγησαν σε διαφορετικούς ορισμούς, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές έννοιες που αποδόθηκαν ανάλογα με την εποχή (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα, με την Bateman (1995): *«Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγική σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορούν να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα με εμφανή δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Δεν μπορούν να αποδοθούν σε δευτερογενείς παράγοντες όπως είναι η νοητική καθυστέρηση, η εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».*

Ο Kirk (1968) όρισε τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως *«την ειδική καθυστέρηση ή διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες της ομιλίας, του λόγου, της αντίληψης, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής».* Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι μεταγενέστεροι ορισμοί (Τζουριάδου, 1995: 142). Όπως γίνεται κατανοητό, οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών κατέληξαν σε διάφορους ορισμούς για την έννοια με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πληθώρα ορισμών. Για το λόγο αυτό το Γραφείο Εκπαίδευσης Αναπήρων των ΗΠΑ κατανοώντας την ανάγκη για την ύπαρξη ενός μοναδικού ορισμού διαμόρφωσε τον εξής ορισμός: *«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορά την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη*

εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κ.λ.π. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση». (Τζουριάδου, 1995: 143)

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000): «Οι 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 σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν 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. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται 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: 18)

1.2. Προσδιορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες τα τελευταία χρόνια έχουν αποτελέσει επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων και υπάρχουν συσσωρευμένα επιστημονικά δεδομένα που αφορούν σε πιθανά αίτια, χαρακτηριστικά, φαινομενολογία καθώς και σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους των δυσκολιών αυτών. Οι δυσκολίες σύμφωνα με τους Miles και Gilroy (1986) παίρνουν σε πολύ γενικές γραμμές την παραπάνω εικόνα: «Στην ανάγνωση παρατηρείται μια βραδύτητα, ένας αργός ρυθμός που φαίνεται π.χ. σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες όπως ανεύρεση στοιχείων από τηλεφωνικό κατάλογο ή λεξικό, διάβασμα οδηγιών, χρήση πίνακα, χάρτη κ.λ.π. Παρατηρούνται επίσης τα λεγόμενα «λάθη ανάγνωσης», δηλαδή λανθασμένη κατανόηση. Στην γραφή, από την άλλη, εξακολουθούν να εμφανίζονται λάθη όπως παραλείψεις και μετατοπίσεις. Υπάρχουν ορθογραφικά λάθη στην αυθόρμητη γραφή. Η ποιότητα

γραφής παρουσιάζει στοιχεία ανωριμότητας. Συχνά το γραπτό είναι δυσανάγνωστο και δυσκατάληπτο, πράγμα που επιτείνεται από τα προβλήματα στίξης και παραγραφοποίησης» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2010).

Σύμφωνα με τους Wiig et al. Άσχετα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στους οποίους αναφερθήκαμε προηγουμένως, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά για όλες τις περιπτώσεις που αναφέρονται σε τέσσερις τομείς (Τζουριάδου – Μπάρμπας, 2010):

1. Σημσιολογικά υπάρχει δυσκολία στην έκφραση εννοιών που αφορούν χώρο, χρόνο, συγκριτικές σχέσεις, επαγωγικό και απαγωγικό συλλογισμό
2. Η δημιουργία, ανάκληση και ο μετασχηματισμός σύνθετων προτάσεων δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για τους μαθητές αυτούς
3. Η άμεση ανάκληση προφορικών οδηγιών και προφορικών εκθέσεων δυσχεραίνονται
4. Υπάρχουν δυσκολίες στη ροή, ταχύτητα και ακρίβεια εργασιών που απαιτούν σειρές ονομάτων, ονοματοποιήσεις, συσχετισμούς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια κατάσταση η οποία είναι μεταβαλλόμενη από ηλικία, εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο στους ανθρώπους και έχει διαφορετικά συμπτώματα (Αναστασίου, 1998). Ωστόσο τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν και κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία είναι: η μέτρια ή η υψηλότερη νοημοσύνη, οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (Τζουριάδου, 1995). Επίσης, υπάρχουν και κάποια χαρακτηριστικά που συναντώνται σε ένα σημαντικό αριθμό παιδιών και όσο περισσότερα τα συναντάμε τόσο σοβαρότερη είναι η κατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών του. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, οι διαταραχές της προσωπικότητας, η επιθετικότητα, η έλλειψη ικανότητας συγκέντρωσης, η συναισθηματική παθητικότητα τα προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, τα προβλήματα προφορικού λόγου, τα προβλήματα στην αριθμητική, οι διαταραχές της μνήμης και της σκέψης, τα προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού και οι αντιληπτικές διαταραχές χρονικού και χωρικού προσανατολισμού.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν συνήθως νοημοσύνη μέσου όρου ή πάνω από τον μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα θα αναφέρουμε πως πρόκειται για μια υποομάδα παιδιών χωρίς ανεπάρκειες στις νοητικές ικανότητες, όπως αυτές αξιολογούνται με τεστ νοημοσύνης (Μπάρμπας & Τζουριάδου). Θα παρατηρούσαμε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα ειδικό πρόβλημα ανάπτυξης. Γι' αυτό το λόγο και τα

παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που συναντάμε είναι τελείως «κανονικά» όσον αφορά το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά υστερούν σε κάποιους τομείς, π.χ. γράφουν ανορθόγραφα (Αναστασίου, 1998).

Επίσης θα σημειώναμε πως η αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως μια κατηγορία για ειδική εκπαίδευση χρησίμευσε στη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την επίλυση αυτών των προβλημάτων ή την όσο δυνατόν βελτίωση του (Πολυχρονοπούλου, 2003). Πρέπει να σημειωθεί ακόμα, πως στην Ελλάδα πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, εντάσσονται είτε σε Τμήματα Ένταξης είτε, παραμένουν στην «κανονική» τάξη. Στόχος της παρέμβασης είναι να καταστούν ικανά τα παιδιά να κινητοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές που διαθέτουν με τη βοήθεια ειδικής εξάσκησης – εκπαίδευσης με στόχο να οδηγηθούν στη διόρθωση – αυτοδιόρθωση και στην μάθηση – αυτομάθηση (Τζουριάδου, 1995: 155)

1.3. Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο αναφέρονται σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής ή της γραπτής έκφρασης. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και στην ανάλυση των δυσκολιών αυτών είναι σκόπιμο να τονίσουμε ότι τα προβλήματα ου συναντούν οι μαθητές στην ανάγνωση και τη γραφή συγκαταλέγονται στις πιο σημαντικές δυσκολίες της σχολικής μάθησης, επειδή επηρεάζουν όχι μόνο τη μάθηση της γλώσσας αλλά και τα περισσότερα από τα διδασκόμενα στο σχολείο γνωστικά αντικείμενα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ανάγνωση από τη μία, αποτελεί μαζί με την προφορική διδασκαλία, το κύριο, μέσο για την απόκτηση των αναγκαίων σχολικών γνώσεων, ενώ από την άλλη η γραφή είναι αναγκαία για την εκτέλεση των ασκήσεων στα περισσότερα μαθήματα, για τη γραπτή διατύπωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν για την έκφραση γνώσεων και ιδεών σχετικά με διάφορους τομείς (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται κατανοητό πως ο γραπτός λόγος αποτελεί μια γλωσσική δεξιότητα. Οι συνιστώσες του γραπτού λόγου είναι η αναγνωστική δεξιότητα και η γραπτή έκφραση. Επομένως η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2000). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να

διευκρινιστεί πως όταν λέμε ότι ένα παιδί παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση εννοούμε ότι παρουσιάζει σημαντική απόκλιση στην αναγνωστική του ικανότητα από αυτό που αναμένεται βάσει της ηλικίας του, της εκπαίδευσης του και των νοητικών του ικανοτήτων (Δηράκη, 2006). Ακόμα η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2000).

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη γραφή και την γραπτή έκφραση το παιδί παρουσιάζει σημαντική απόκλιση στην ικανότητα γραφής και γραπτής έκφρασης από αυτό που αναμένεται βάση της ηλικίας του, της εκπαίδευσης του και των νοητικών του ικανοτήτων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Έτσι, λοιπόν, θα σημειώναμε πως η γραφή ορίζεται ως η λειτουργία κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας την επικοινωνία. Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές και σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2000).

Πρέπει να αναφέρουμε ότι ο γραπτός λόγος είναι σε γενικές γραμμές πιο δύσκολος από τον προφορικό. Ο πρώτος κατακτάται, συνήθως, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια μέσα από τη φυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου και το συγχρονισμό του με τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του, ενώ ο δεύτερος απαιτεί σκόπιμη προσπάθεια και κατακτάται με συστηματική διδασκαλία. Η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου υποβοηθούνται από πολλά στοιχεία του πλαισίου στο οποίο αυτός λαμβάνει χώρα, από τις εκφράσεις και τις κινήσεις του πομπού και του δέκτη των γλωσσικών μηνυμάτων και από τις νύξεις τις οποίες σκόπιμα ή τυχαία διατυπώνουν ο ένας προς τον άλλο. Στο γραπτό λόγο δεν υπάρχουν αυτά τα βοηθητικά στοιχεία, οπότε ο αναγνώστης οφείλει να καταβάλει ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια για να αποκωδικοποιήσει ένα γραπτό κείμενο θα είναι κατανοητό από κάποιον άλλο χωρίς τη δική του παρουσία (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως στη ανάγνωση παρατηρείται μια βραδύτητα, ένας αργός ρυθμός που φαίνεται σε καθημερινές λειτουργικές δραστηριότητες, όπως ανεύρεση στοιχείων στον τηλεφωνικό κατάλογο ή λεξικό, διάβασμα οδηγιών, χρήση πίνακα κ.λ.π. Δυσκολεύονται πολύ στο να κατανοήσουν γραπτές ερωτήσεις και οδηγίες π.χ. σύγκρινε,

εντόπισε κ.λ.π. (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 1991). Ακόμα ένας μαθητής ο οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση π.χ. συλλαβίζει. Κάνει αντικαταστάσεις, παραλείψεις ή προσθέσεις γραμμάτων/ συλλαβών. Διαβάζει μόνο την αρχή ή μόνο το τέλος ή την αρχή και το τέλος μιας λέξης παραλείποντας τις μεσαίες συλλαβές Δεν τονίζει σωστά και δεν τηρεί τα σημεία στίξης ενώ μπορεί να χάνει τη σειρά που διαβάζει μέσα σ' ένα κείμενο. Παράλληλα μπορεί να συναντήσει δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου (Αναστασίου, 1988).

Αντίθετα η γραφή ορίζεται ως η λειτουργία κατά τη οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας την επικοινωνία. Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2000). Ειδικότερα ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύεται στο σχηματισμό των γραμμάτων και στη οργάνωση του γραπτού του στο χώρο (π.χ. γράφει πάνω ή κάτω από τη γραμμή του τετραδίου). Επίσης μπορεί να αντικαθιστά κάποια γράμματα με άλλα, να παραλείπει ή να προσθέτει γράμματα και συλλαβές, να μην τηρεί τις αποστάσεις των λέξεων, να κάνει μίξη κεφαλαίων και μικρών, να μην τονίζει και να μην χρησιμοποιεί σημεία στίξης. Τέλος έχει φτωχό λεξιλόγιο, κάνει συντακτικά λάθη, χρησιμοποιεί «παράξενη» ορθογραφία, δυσκολεύονται στην αντιγραφή ενώ παράλληλα παραπέφτει αντίστροφες μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους (Αναστασίου, 1988).

1.4. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και στην ανάγνωση και στην γραφή. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου, ενώ είναι καλοί αναγνώστες, έχουν εξαιρετικά χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Η δυσορθογραφία ορίζεται ως «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάση της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομάτη, 1995).

Τα άτομα που πάσχουν από δυσλεξική δυσγραφία δυσκολεύονται όχι μόνο να γράψουν δικά τους κείμενα, αλλά και να αντιγράψουν κείμενα από βιβλία ή από τον πίνακα. Ακόμη παράγουν δυσανάγνωστα κείμενα, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη τα οποία υπερβαίνουν τον αντίστοιχο μέσο όρο των συνομηλίκων τους, μπερδεύουν τα πεζά με τα κεφαλαία γράμματα, γράφουν γράμματα ή λέξεις με άνισες προτάσεις αφήνουν ατελής ορισμένες λέξεις ή φράσεις μεταξύ τους, μπερδεύουν τον ενικό με τον πληθυντικό και τους χρόνους των ρημάτων, κάνουν πολύ συχνότερα λάθη στη στίξη, δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τον πλάγιο λόγο και την παθητική σύνταξη και άλλα παρόμοια (Σπαντιδάκης, 2004).

Η προσέγγιση της δυσγραφίας διαφέρει από συγγραφέα σε συγγραφέα. Ακόμη και οι επιμέρους διακρίσεις της διαφοροποιούνται. Ο Duel (1995) κάνει λόγο για ειδική δυσγραφία και για μη ειδική δυσγραφία. Την πρώτη την αποδίδει σε ποικιλία ειδικών γλωσσικών δυσκολιών ενώ τη δεύτερη σε παράγοντες που προκαλούν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η νοητική υστέρηση και οι σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Όσον αφορά την ειδική δυσκολία ορθογραφικής γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η δυσκολία αυτή πρέπει να αντιστοιχεί σε μια ηλικία ορθογραφικής γραφής και στατιστικά βρίσκεται κάτω του μέσου όρου περισσότερο από δύο τυπικές αποκλίσεις, ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Στασινός, 1999: 197).

Με άλλα λόγια, δηλαδή, η έρευνα καταδεικνύει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία που συχνά δεν διαφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από αυτά των άλλων παιδιών, αλλά αντιστοιχούν σε λάθη που κάνουν τα παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί το ίδιο μοτίβο (εξελικτική πορεία) με αυτό των υπόλοιπων παιδιών, εκτός του ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Γι' αυτό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάλογες με εκείνες μικρότερων σε ηλικίας παιδιών για παράδειγμα, μένουν στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας ακόμη και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ενώ οι συνομήλικοί τους ολοκλήρωσαν αυτό το στάδιο με επιτυχία και προχώρησαν στο επόμενο πριν τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Ωστόσο τα λάθη που κάνουν είναι ανάλογα με αυτά των υπόλοιπων παιδιών που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ορθογραφικής ανάπτυξης. (Παντελιάδου, 2000).

Επιπροσθέτως οι δυσκολίες, οι οποίες υποδηλώνονται με τον όρο δυσορθογραφία, συναντώνται αρκετά συχνά, ακόμη και σε παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην ανάγνωση. Σε μερικές περιπτώσεις, μάλιστα, τα λάθη στην ορθογραφία είναι τόσα πολλά που καθιστούν μη κατανοητό το κείμενο του παιδιού. Τέλος ιδιαίτερη αναφορά επιβάλλεται να γίνει στις δυσκολίες κατανόησης του κειμένου, οι οποίες όπως αναφέραμε, είναι αρκετά συνήθεις στα άτομα που πάσχουν από δυσλεξία, αλλά συναντώνται και σε περιπτώσεις ατόμων που δεν πληρούν όλα τα κριτήρια για την ένταξη τους σε αυτή την κατηγορία. Παράλληλα, υπάρχουν και άτομα τα οποία, ενώ δεν συναντούν ιδιαίτερα προβλήματα στον προφορικό λόγο, δυσκολεύονται μερικές φορές στην κατανόηση του γραπτού κειμένου (Μαριδάκη – Κασσωτάξη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ & ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή νοούνται, συνήθως οι δυσχέρειες που συναντούν στους τομείς αυτούς ορισμένα άτομα, κυρίως παιδιά και έφηβοι, οι οποίες δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, εμφανή αντιληπτική αναπηρία ή άλλη οργανική αδυναμία. Οι δυσχέρειες, δηλαδή, αυτές αφορούν σε προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τις βασικές λειτουργίες που επιτελούνται κατά την ανάγνωση και την γραφή, δηλαδή την αποκωδικοποίηση των γραπτών μηνυμάτων, την κατανόηση τους και την απόδοση του προφορικού λόγου με οπτικά σύμβολα (Μαριδάκη – Κασσωτάξη, 2005).

Οι διάφορες αντιληπτικές και γνωστικές γενικά λειτουργίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας αντανακλούν, κατά κάποιο τρόπο, τις πληροφορίες που περιέχονται στο γραπτό λόγο. Οι πληροφορίες αυτές διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- 1) γραφημικές (τα οπτικά χαρακτηριστικά των συμβόλων),
- 2) ορθογραφικές (η δομή των συμβόλων στη λέξη),
- 3) φωνολογικές (η ακουστική ταυτότητα της λέξης),
- 4) σημαντικές ή σημασιολογικές (που σχετίζονται με την έννοια, τη σημασία της λέξης),
- 5) συντακτικές (δηλαδή η δομή της πρότασης).

Το ερώτημα που απασχολεί χρόνια τώρα τους ειδικούς επιστήμονες είναι το εξής: ποια ή ποιες από τις παραπάνω κατηγορίες πληροφοριών του γραπτού λόγου είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας για την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας; Η παραδοσιακή θεώρηση της ανάγνωσης απέδιδε πρωταρχική σημασία στα οπτικά χαρακτηριστικά συμβόλων. Αργότερα η έμφαση μετατοπίστηκε σε διάφορους τομείς της προφορικής γλώσσας. Άλλοι όμως έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ ομιλίας και ανάγνωσης θεωρώντας την ανάγνωση ως δευτερογενή ικανότητα που βασίζεται στη γλώσσα και υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί τη γραπτή γλώσσα στη διάρκεια της ανάγνωσης βασίζεται στην ικανότητα το να αποκτά φωνολογικές αναπαραστάσεις των γραπτών συμβόλων (Πόρποδας, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

«ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ»

3.1. Φωνολογικές Δυσκολίες

Όλες σχεδόν οι γλωσσολογικές συμφωνούν ότι η γλώσσα διαρθρώνεται σε δυο διαφορετικά επίπεδα: το φωνολογικό και το γραμματικό – συντακτικό – τα συστατικά στοιχεία των οποίων επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες (Φιλιππάκη – Warburton, 1992). Το φωνολογικό επίπεδο περιλαμβάνει το σύστημα των ήχων που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, δηλαδή τους φθόγγους, τα φωνήματα και τις συλλαβές, στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται για να διαφοροποιούνται μεταξύ τους τα μορφήματα, χωρίς να έχουν το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο (Μαριδάκη – Κασσωτάξη, 2005).

Οι φθόγγοι ή φωνές είναι οι ελάχιστες ηχητικές μονάδες του φωνητικού συστήματος, τα ελάχιστα στοιχεία που συνθέτουν τη χαρακτηριστική προφορά μιας γλώσσας. Είναι τα στοιχεία εκείνα που είναι άμεσα προσιτά στις αισθήσεις μας – κυρίως στην ακοή – κατά τον προφορικό λόγο μιας γλώσσας. Η μελέτη των ήχων της γλώσσας με όρους ακουστική και αρθρωτικής, από τη σκοπιά δηλαδή την υλική περιγραφής, αποτελεί αντικείμενο την φωνητικής μελέτης της γλώσσας. Οι δομικές μονάδες του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας ονομάζονται φωνήματα. Σε ορισμένα ψυχολογικά εγχειρίδια δίνεται ένας γενικός ορισμός και ως φωνήματα ορίζονται οι βασικοί φθόγγοι μιας ορισμένης γλώσσας. Επίσης σ' έναν πιο αυστηρό ορισμό, τα φωνήματα είναι φθόγγοι (ή σειρές φθόγγων) που έχουν διαφοροποιητική αξία μέσα στο περιβάλλον μιας ορισμένης γλώσσας (Goulandris, 1996, Μπαμπινιώτης, 1980).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο, να αναφερθεί πως όλοι οι φθόγγοι μιας γλώσσας δεν είναι και φωνήματα και αντίστροφα ένα φώνημα δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει περισσότερους από ένα φθόγγους. Έτσι, αν ο φθόγγος είναι το φυσικό ή υλικό στοιχείο της γλώσσας, το φώνημα είναι μια αφηρημένη μονάδα της γλώσσας, είναι δηλαδή ένα προϊόν αφαίρεσης με αναγωγή από το φωνητικό στο φωνολογικό σύστημα της γλώσσας. Οι διαφορές μεταξύ των διάφορων φθόγγων που είναι φωνητικές παραλλαγές του ίδιου φωνήματος (αλλόφωνα) δε γίνονται ωστόσο αντιληπτές στην καθημερινή ομιλία (Αναστασίου, 1988). Η κατάκτηση και ορθή προφορά των

ήχων μιας γλώσσας αποτελεί βασικό στοιχείο για τη χρήση και τη κατάκτηση της στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, οι διαταραχές στο φωνολογικό επίπεδο καθιστούν δύσκολη την κατανόηση από άλλους των λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο στην προσπάθεια του να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του.

Η προφορά των δίφθογγων φθόγγων έχει χαρακτήρα συνέχειας και εμφανίζει ένα είδος φωνητικής αρμονίας, που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κάθε γλώσσας. Η διαταραχή της φωνητικής αρμονίας γίνεται αμέσως αντιληπτή από το άτομο που κατέχει επαρκώς την αντίστοιχη γλώσσα. Η δυσφωνία αυτή ενδέχεται να μην επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση της ομιλίας, δημιουργεί, όμως αρνητικά αισθήματα στο δυσφωνικό άτομο με δυσμενείς επιπτώσεις για την αντίληψη και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Στις διαταραχές του φωνητικού συστήματος περιλαμβάνονται διάφορα προβλήματα, όπως είναι οι ποικίλων μορφών δυσλεξίας, συχνότερες από τις οποίες είναι η βραδυγλωσσία, ο τραυλισμός και ο ψευδισμός ή τσεδισμός, ή ταχυλαλία, ή δυσαρθρία, οι διαφόρων ειδών δυσφωνίες, η χρήση ήχων που ανάγονται σε μικρότερες ηλικίες, η συστηματική εμμονή σε ορισμένους ήχους και άλλα παρόμοια (Μαριδάκη – Κασσωτάξη, 2005).

Τέλος, θα σημειώναμε πως ο Ingram (1989) περιγράφει τις φωνολογικές διαταραχές ως υποκαταστάσεις, παραλείψεις και προσθήκες, και προσπαθεί να εντοπίσει τους κανόνες που λανθάνουν πίσω από αυτές, κατά τον ίδιο συγγραφέα, είναι δυνατόν να διακρίνουμε δυο ειδών διαταραχές της άρθρωσης που οφείλονται σε οργανικές αιτίες: α) εκείνες που εντοπίζονται αποκλειστικά και μόνο στην παραγωγή των φθόγγων, τις οποίες αποκαλεί και φωνητικές δυσκολίες (π.χ. δυσκολία προφοράς ορισμένων συμφώνων) και β) εκείνες που αφορούν στην ακατάλληλη ή αποκλίνουσα χρήση του φωνητικού συστήματος, τις οποίες ο Ingram ονομάζει φωνητικές δυσκολίες (Μαριδάκη – Κασσωτάξη, 2005).

3.2. Φωνολογική Επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ένα είδος μεταγλωσσικής ικανότητας, η οποία επιτρέπει σε παιδιά κάθε ηλικίας να χειρίζονται τα συστατικά μέρη του προφορικού λόγου. Ουσιαστικά αφορά την κατάκτηση της σχέσης μεταξύ γράμματος και ήχου ή λέξης και ήχου καθώς τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση συνειδητά να αναγνωρίζουν τις λέξεις, ακούγοντας τους ήχους, χωρίς

αναφορά στο νόημα ή την επικοινωνιακή φύση των λέξεων. Επιχειρώντας, λοιπόν, να παρουσιάσουμε τη φύση και το πλαίσιο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι 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. Μάλιστα η φωνολογική επίγνωση θεωρείται από μερικούς ερευνητές ως μια από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης (οι άλλες τρεις κατηγορίες είναι η λεξική, η συντακτική και πραγματολογική επίγνωση). Ωστόσο η φωνολογική επίγνωση αφενός δε, ως γλωσσική λειτουργία, αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου. (Πόρποδας, 2002).

Επιπλέον, ο όρος φωνολογική επίγνωση συναντάται και με την φωνολογική επίγνωση, αναφέρεται δηλαδή στην γνώση για το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και αποτελεί την επίγνωση, ή αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, από διακριτά φωνήματα, τα οποία αναπαριστώνται από τα γράμματα σύμβολα π.χ. «μέρα» σε m/e/r/a (Πόρποδας, 2002). Επίσης η φωνολογική επίγνωση 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 απαιτείται 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.

Στα παιδιά η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος αρχίζει από την βρεφική ηλικία, με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν συνεχώς νέες λέξεις και να κατανοούν τη σημασία τους. Επομένως όταν τα παιδιά πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο γνωρίζουν ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό αρκετά από τα στοιχεία της δομής της γλώσσας και είναι ικανά να χειριστούν ως ένα βαθμό τα στοιχεία αυτά (Πόρποδας, 2002). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως συχνά υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στους όρους φωνολογική επίγνωση και φωνημική επίγνωση. Πολλοί είναι εκείνοι που ταυτίζουν τους δυο όρους, παρ' όλο που κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Η διαφορά των δυο όρων συνίσταται στο γεγονός ότι στη

φωνολογική επίγνωση, οι μαθητές χειρίζονται οριακές αλλά και μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες (Τάφα, 2001) του προφορικού λόγου, όπως λέξεις, συλλαβές, τελικά τμήματα λέξεων και αρχικά τμήματα, καθώς επίσης και φωνήματα, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει και την ευαισθητοποίηση στις άλλες πτυχές του ήχου όπως ομοικαταληξία, παρήχη και τονισμό (Πόρποδας, 2002).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται μόνο τα φωνήματα των λέξεων, να ακούν, να εντοπίζουν και να χειρίζονται τους επιμέρους ήχους – φωνήματα του προφορικού λόγου και γι' αυτό το λόγο αποτελεί υποκατηγορία της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002). Επιπροσθέτως, θεωρούς σκόπιμο να αναφερθούμε στα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης. Τα ο πρώτο επίπεδο είναι η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με αυτό το επίπεδο οι μαθητές έχουν την ικανότητα να συνειδητοποιούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, ενώ παράλληλα μπορούν να χειρίζονται (δηλαδή να συνθέτουν και να αναλύουν) τα στοιχεία την φωνημικής δομής των λέξεων. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με την επίγνωση της φωνολογικής 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 την ομιλία, τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, με βάση τις οποίες προσδιορίζεται η ταυτότητα τους.

Δηλαδή, ενώ το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη π.χ. /γ/ - /α/ - /τ/ - /α/ ή η λέξη /γ/ - /α/ - /λ/ - /α/, ωστόσο μπορεί και να αντιλαμβάνεται τη φωνημική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δυο αυτών λέξεων (δηλαδή στο φώνημα /λ/ στη λέξη /γάλα/ και στο φώνημα /τ/ στη λέξη /γάτα/), η οποία τις διαφοροποιεί σημασιολογικά και καθιστά δυνατή τη χρήση τους από παιδί τόσο στην πρόληψη (κατανόηση) όσο και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Τα ο δεύτερο επίπεδο είναι από της συλλαβικής επίγνωσης η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον 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. Παράλληλα συγκρίνοντας τη με τη φωνημική επίγνωση, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου φαίνεται ότι είναι αρκετά πιο εύκολη, γεγονός το

οποίο οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. (Πόρποδας, 2002).

Το τρίτο επίπεδο αφορά την επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής. Πιο συγκεκριμένα, θα σημειώναμε πως η συλλαβή συγκροτείται από δυο δομικά τμήματα το αρχικό, το οποίο περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή, και το τελικό τμήμα της συλλαβής, το οποίο περιλαμβάνει το φωνήεν (που πάντα υπάρχει στη συλλαβή) και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί πως το τρίτο επίπεδο αφορά κυρίως την αγγλική γλώσσα (Πόρποδας, 2002). Ακόμα θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην απόκτηση των διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής επίγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν μεγάλες αδυναμίες στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου εντούτοις τα ίδια παιδιά δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη συνειδητοποίηση της συλλαβικής επίγνωσης, έχει διαπιστωθεί τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε αναλφάβητους ενήλικους. Ωστόσο η ύπαρξη μεγάλων ατομικών διαφορών στο επίπεδο κατάκτησης της συλλαβικής επίγνωσης, τόσο από τα παιδιά όσο και από τους αναλφάβητους ενήλικους, θέτει υπό αμφισβήτηση της υπόθεση ότι η απόκτηση της συλλαβικής επίγνωσης ενισχύεται από το ότι η συλλαβική μονάδα αντιστοιχεί περίπου προς τη μονάδα άρθρωσης του προφορικού λόγου, τον οποίο κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τόσο τα παιδιά όσο και οι αναλφάβητοι ενήλικοι (Πόρποδας, 2002).

Αξίζει να αναφερθεί επίσης, πως πολλοί ερευνητές όπως ο Stanovich και ο Elbro θεωρούν την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης είναι πιο σημαντική ακόμα και από την ευφία, την κατανόηση του λεξιλογίου, αλλά και την ακουστική κατανόηση για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης. Πριν τα παιδιά, δηλαδή, αρχίζουν να διαβάζουν πρέπει να είναι ενημερωμένα για το πώς οι ήχοι σχετίζονται με τις λέξεις αποτελούνται από ήχους. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι πολλά παιδιά δεν έχουν αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση σε ικανοποιητικό βαθμό, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Η δυσκολία απόκτησης της φωνολογικής επίγνωσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στο γεγονός ότι σε ένα ακουστικό ερέθισμα τα φωνήματα δεν είναι ευδιάκριτα αλλά συγχωνευμένα στη λέξη

π.χ. η λέξη <ΜΑΣ> έχει τρία φωνήματα /Μ/Α/Σ/ αλλά μόνο μια ακουστική μονάδα (Αναστασίου, 1988).

Για να κατανοηθεί, ωστόσο, η φύση και κατά συνέπεια η σπουδαιότητα αλλά και η δυσκολία της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να τονιστεί ότι η σχέση μεταξύ ακουστικής δομής μιας προφερόμενης λέξης και της φωνολογικής της δομής δεν είναι σχέση απόλυτης αντιστοιχίας. Κατά συνέπεια οι ακουστικές μονάδες μιας λέξης δεν αντιστοιχούν πάντοτε με τις φωνολογικές μονάδες. Συμπερασματικά, λοιπόν, θα σημειώναμε ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται μια σημαντική ικανότητα, η οποία πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές στην προσχολική ακόμα ζωή, προκειμένου να διευκολυνθούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και της αλφαβητικής γραφής. Με την κατάκτηση και ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην παιδική ηλικία τα παιδιά είναι πιο εύκολο να αναπτύξουν τις γλωσσικές λειτουργίες. Για τους λόγους, λοιπόν, αυτούς το ζήτημα της φωνολογικής επίγνωσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και θα συνεχίσει να τους απασχολεί για πολλά χρόνια ακόμα.

3.3. Φωνολογική Επίγνωση παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για αρκετά χρόνια, για τον λόγο αυτόν έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών από τις οποίες προέκυψαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με το θέμα αυτό. Η επισκόπηση των ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε διαφορετικές γλώσσες και αναφέρονται στην αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και μαθητών Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, οδηγεί σε δύο βασικές διαπιστώσεις. Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι στην ηλικία του νηπιαγωγείου περίπου, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχει αποκτηθεί είναι σχετικά χαμηλού βαθμού. Αντίθετα στη πρώτη του σημαντικού σχολείου το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά υψηλότερο. Ανάλογη ήταν και η διαπίστωση των Goswami & Bryant, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που δεν έχουν ακόμα μάθει να αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες όταν καλούνται να επισημάνουν και να χειριστούν τη φωνημική δομή των λέξεων.

Η δεύτερη διαπίστωση σχετίζεται με το είδος της φωνολογικής μονάδας, στη βάση της οποίας επισημαίνεται η φωνολογική δομή. Ειδικότερα και με δεδομένη της πρώτη διαπίστωση, η

συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου είναι συγκριτικά, πολύ πιο εύκολη από τη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής. Η διαφορά αυτή είναι ιδιαίτερα έκδηλα στη προσχολική ηλικία (Πόρποδας, 2002). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επικεντρώνουν κυρίως την προσοχή τους στο συνολικό νόημα της λέξης και όχι τη συγκρότηση της από επιμέρους και σε καθορισμένη σειρά ήχους. Για π.χ. ένα παιδί 3 ή 4 ετών κατανοεί τη σημασία της λέξης γάλα, αλλά αν του ζητηθεί να χωρίσει τη λέξη αυτή στα επιμέρους φωνήματα /γ/ /α/ /λ/ /α/ θα τα καταφέρει μάλλον δύσκολα.

Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο να διακρίνουν τα φωνήματα, δηλαδή τις μικρότερες γλωσσικές μονάδες, οι οποίες είναι επιπλέον μονάδες χωρίς αυτόνομη σημασία (Κάτη, 1992: 135). Με άλλα λόγια, δηλαδή, φαίνεται πως τα παιδιά είναι δύσκολο να κατανοήσουν ότι ο λόγος αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φωνήματα (Τάφα, 2001). Πιο συγκεκριμένα, θα σημειώναμε, ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, παρά το γεγονός ότι αρθρώνουν λέξεις στον προφορικό τους λόγο, δυσκολεύονται να τις χειριστούν συνειδητά, δυσκολεύονται να τις χειριστούν συνειδητά, δυσκολεύονται δηλαδή να κατανοήσουν ότι μια φράση ή πρόταση αποτελείται από ξεχωριστές λέξεις και αυτό επειδή είναι δύσκολο να αντιληφθούν τα όρια των λέξεων (Clay, 1979: 117).

Για το λόγο αυτό αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες αν τους ζητήσουμε να αναγνωρίσουν μια λέξη σε μια πρόταση ή να χωρίσουν μια πρόταση στις επιμέρους λέξεις. Πολύ συχνά τα παιδιά θεωρούν λέξη μια τυχαία ομάδα γραμμάτων, άλλοτε πάλι δεν υπολογίζουν τις αντώνυμες ως λέξεις, τους συνδέσμους ή τα άρθρα. Γίνεται έτσι κατανοητό έτσι, ότι αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τις λέξεις ως σύνολο, θα δυσκολεύονται πολύ περισσότερο να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα (Goswari & Bryant, 1990).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως τα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών περίπου, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας (Chaney, 1992), να ενδιαφέρονται για την ομοιοκαταληξία των λέξεων και να πειραματίζονται με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά διάφορων λέξεων κατά τη διάρκεια γλωσσικών παιχνιδιών. Ωστόσο, ο συνειδητός χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας φαίνεται ότι αρχίζει από την ηλικία των 3 με 5 ετών (Τάφα, 2001). Ουσιαστικό όμως, ρόλο στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, διαδραματίζει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Αν ένα

παιδί, δηλαδή, από μια οικονομικά ασθενέστερη οικογένεια όπου οι πόροι και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι αρκετά χαμηλό, τότε το κενό αυτό πρέπει να καλυφθεί από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σημαντική είναι, επίσης, και η έρευνα των Wanger & Torgessen (1987) σύμφωνα με την οποία η φωνολογική πρόοδος αποτελείται από τουλάχιστον τρεις ξεχωριστές και αλληλοεξαρτώμενες φωνολογικές ικανότητες: τη φωνολογική ανάκτηση, τη φωνολογική μνήμη και τη φωνολογική επεξεργασία. Η φωνολογική ανάκτηση αναφέρεται στην ικανότητα ταχεία ανάκτησης του φωνολογικού κώδικα που αποθηκεύεται στη μνήμη του μαθητή για την επεξεργασία του. Η ικανότητα αυτή μετράται με την γρήγορη κατονομασία πολύ κοινών ερεθισμάτων, όμως γράμματα, αριθμοί ή κοινά αντικείμενα. Η φωνολογική μνήμη αναφέρεται στην προσωρινή αποθήκευση φωνολογικών πληροφοριών και στην μεταφορά τους στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Τέλος η φωνολογική ευαισθητοποίηση αναφέρεται στην ικανότητα να προβληματιστεί ο μαθητής σχετικά με τον χειρισμό και την υγιή δομή της γλώσσας. Μια τέταρτη πτυχή της φωνολογικής προόδου, η οποία δεν αναφέρεται από τους Wanger & Torgessen είναι η ορθή διάκριση, στην οποία ο μαθητής διακρίνει διαφορετικούς ήχους, σε πολύ αρχικό στάδιο, στην επεξεργασία του λόγου (Chief – Fang Hu, 1997).

Όσον αφορά την μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης, θα σημειώναμε πως γίνεται με ποικίλους στόχους οι οποίοι εμφανίζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να χειριστεί τους ήχους της προφορικής γλώσσας. Για παράδειγμα, η ομοιοκαταληξία εμφανίζεται πολύ νωρίτερα από τις δυνατότητες κατάτμησης στα περισσότερα παιδιά. Επίσης, φαίνεται ότι τα παιδιά μπορούν να ακούσουν τους ήχους αλλά από την άλλη δεν είναι σαφές πόσο νωρίς ή αργότερα κάνει ή πρέπει να αναπτυχθεί (Πόρποδας, 2002). Υπάρχει ακόμα, η πεποίθηση ότι τα παιδιά αφομοιώνουν τους ήχους του προφορικού λόγου και είναι σε θέση να τους χρησιμοποιήσουν πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη επιτυχία όποτε χρειαστεί στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.

Συνεχίζοντας, θα σημειώναμε πως έχουν παρατηρηθεί και ορισμένες διαφοροποιήσεις στο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, έστω και αν πρόκειται για παιδιά που δεν έχουν μάθει ακόμα ανάγνωση και γραφή (Goswami, 1994). Τα μικρά παιδιά είτε πρώτα μαθαίνουν να χωρίσουν τη λέξη σε συλλαβές και μετά σε φωνήματα είτε πρώτα αναγνωρίζουν την κατάληξη μιας λέξης και βρίσκουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. Ενώ

αργότερα καταφέρνουν ν' αναλύσουν και να συνθέσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα της (Πόρποδας, 2002).

Διαφοροποιήσεις έχουν παρατηρηθεί ακόμα και ως προς το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης των παιδιών, για τα παιδιά, δηλαδή, της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσουν ή να απομονώσουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης απ' ότι το τελικό. Η επίδοση τους επηρεάζεται από τον τύπο του φωνήματος, από το αν πρόκειται δηλαδή για φωνήεν ή εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο. Για τα ελληνόπουλα, ειδικότερα φαίνεται ότι η αναγνώριση για παράδειγμα του φωνήματος των φωνηέντων ή των φωνημάτων (/m/, /s/, /z/) είναι ευκολότερη από ότι του φωνήματος /κ/ (Τάφα, 2001).

Ακόμα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Goswami και Bryant (1990) με τη σειρά τους ανακάλυψαν ότι σε αντίθεση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, τα παιδιά στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου βρίσκονται ήδη στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης, γι' αυτό και το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά υψηλότερο. Τα παιδιά της μικρής ηλικίας, τα οποία εμφανίζουν υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, συνήθως επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον π.χ. διαβάζουν κάτι στο σπίτι, παίζουν παιχνίδια με τα γράμματα ή γλωσσικά παιχνίδια κ.α. Αυτό φαίνεται και αντίστροφα, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, τα οποία δεν έχουν μάθει ακόμα ανάγνωση αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες όταν καλούνται να χειριστούν ικανοποιητικά τη συλλαβική δομή των λέξεων.

Επίσης και στην έρευνα των Bruse (1964) αποδείχτηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου σε ικανοποιητικό επίπεδο, συγκριτικά με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι αλήθεια ότι τα περισσότερα παιδιά αποκτούν από 80% της φωνολογικής επίγνωσης από τα μέσα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι τρόποι με τους οποίους γίνεται φανερό ότι ένα παιδί έχει φωνολογική ευαισθητοποίηση είναι αρκετοί. Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποιους από αυτούς (Πόρποδας, 2002):

- Να αναγνωρίσουν λέξεις από μια σειρά λέξεων, οι οποίες ξεκινούν με τον ίδιο ήχο
- Να διαγράψουν τον ήχο μιας λέξης και να την προφέρουν ξανά χωρίς αυτόν
- Να συνδυάζουν ή να αναμειγνύουν ήχους για να προφέρουν μια λέξη.

Κλείνοντας, πρέπει να υπογραμμίσουμε πως το κυριότερο εύρημα όλων αυτών των ερευνών που διεξήχθησαν είναι η διαπίστωση ότι η συλλαβική επίγνωση κατακτάται νωρίτερα και

ευκολότερα σε σχέση με τη φωνημική επίγνωση. Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται από την έρευνα Calfee (1997) όπου τα παιδιά καλούνται να διαγράψουν το αρχικό τμήμα μιας λέξης και στη συνέχεια να προφέρουν τη λέξη που σχηματιζόταν, ακόμα και όταν το τμήμα της λέξης που καλούνται να απαλείψουν ήταν ένα φώνημα, το οποίο όμως συνέπιπτε με συλλαβή, η δυσκολία που αντιμετώπιζαν ήταν ελάχιστη (Πόρποδας, 2002).

3.4. Φωνολογική Επίγνωση και δυσκολίες στο γραπτό λόγο

Έχοντας υπόψη ότι η διεκπεραίωση της ορθογραφημένης γραφής είναι μια γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ενεργοποίηση συνθετότερων γνωστικών λειτουργιών (όπως της ανάκλησης και όχι απλώς της αναγνώρισης όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ανάγνωσης), είναι επόμενο ότι η ορθογραφημένη γραφή θα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά μπορεί να κάνουν λάθη σε έξεις υψηλής συχνότητας ή ακόμα και στο όνομα τους. Μοιάζουν να μην γράφουν «ελληνικά», διότι δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων ή και των συλλαβών (Πόρποδας, 2002).

Θα σημειώναμε ακόμα πως τα λάθη στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών για τον προσδιορισμό των γνωστικών λειτουργιών που φαίνεται ότι δυσλειτουργούν. Η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών για διαγνωστικούς σκοπούς είναι ζήτημα για το οποίο έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι μια σχετικά απλή αλλά ταυτόχρονα αρκετά διαφωτιστική ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών για διαγνωστικούς σκοπούς είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία τα λάθη ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι λέξεις γράφονται λανθασμένες μεν αλλά με τρόπο που διατηρεί τη φωνολογική ταυτότητά της. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, δηλαδή, παραβιάζει η ιστορική ορθογραφία της λέξης (π.χ. η λέξη «σχολείο» γράφεται ως «σχολίο», η λέξη «είμαι» ως «ιμε» κ.λ.π.) στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται όλα τα λάθη, που οι λέξεις γράφονται με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρούν τη φωνολογική τους ταυτότητα (π.χ. «ταπζί» αντί για «τραπέζι», «σίρεμα» αντί για «σήμερα» κ.λ.π) συγκρίνοντας τα λάθη των δύο κατηγοριών,

είναι ευνόητο ότι τα λάθη της δεύτερης κατηγορίας φαίνεται ότι αντανακλούν μια μαθησιακή δυσκολία, η συστηματική διερεύνηση της οποίας δεν πρέπει να καθυστερήσει (Πόρποδας, 2003).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ακόμα, πως για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και κατ' επέκταση της γραφής το παιδί είναι απαραίτητο να επιτύχει την αντιστοιχία μεταξύ της οπτικής και της ακουστικής αναπαράστασης των λέξεων. Η αντιστοιχία αυτή επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από τη διαδικασία της σύζευξης γραφημάτων – φωνημάτων. Όσο καλύτερη είναι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών, τόσο πιο καλή είναι και η αναγνωστική και γραφημική τους επίδοση (Μαρριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Ένα πολύ σημαντικό γενικό συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγουν όλες οι σχετικές έρευνες είναι ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικών δυσκολιών (Μαρριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Για την κατάκτηση της ορθογραφίας, ειδικότερα, είναι αναγκαία η αντιστοίχιση των φωνημάτων που περιέχει μια λέξη (π.χ. του *i*) σε κάποιο από τα αντίστοιχα γράμματα (*i, η, υ, ει, οι, υι*). Αυτό απαιτεί όχι μόνο την κατοχή των σχετικών ορθογραφικών κανόνων αλλά και συγκράτηση στη μνήμη και αναπαραγωγή, όποτε χρειάζεται, της οπτικής εικόνας των λέξεων. Τέλος, οι δυσκολίες στην κατανόηση ενός κειμένου σχετίζονται, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και τον ρυθμό αποκωδικοποίησης των λέξεων που το συνθέτουν. Τα άτομα που συναντούν δυσκολίες στη φωνολογική αναγνώριση των λέξεων εμφανίζουν, συνήθως και δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία την οποία έχει για την αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών η φωνολογική επίγνωση (Μαρριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

3.5. Σχέση Φωνολογική επίγνωσης και Εκμάθησης Ξένης Γλώσσας

Η φωνολογική επίγνωση δεν φαίνεται να θεωρείται σημαντική ένδειξη για τη δυνατότητα των αρχάριων να μαθαίνουν νέες λέξεις της ξένης γλώσσας που συναντούν για πρώτη φορά με αυτές, τα παιδιά αφιερώνονται αποκλειστικά στην ολιστική επεξεργασία αυτών. Εντούτοις, όταν επιτυγχάνεται ένα επίπεδο οικειότητας με τις λέξεις αυτές, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στη γνώση αυτού του νέου λεξιλογίου (Chief – Fong Hu,

2003). Πιο αναλυτικά, θα αναφέρουμε πως το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως βαθύ, καθώς η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου που αναπαριστούν δεν είναι ένα προς ένα (όπως στα ρηγά ορθογραφικά συστήματα π.χ. το ελληνικό) αλλά ένας προς πολλά (Πόρποδας, 2000).

Για το λόγο αυτό, πέρα από τα δυο βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου και την συλλαβική δομή, την αγγλική γλώσσα, εξαιτίας της φύσης του ορθογραφικού συστήματος, συναντάται και ένα τρίτο επίπεδο, στο ποιο η συλλαβή της αγγλικής γλώσσας μπορεί να χωριστεί σε δυο δομικά τμήματα, το αρχικό τμήμα της συλλαβής και το τελικό τμήμα της συλλαβής. Τα δυο αυτά τα τμήματα είναι αφενός μεν καλύτερα από τα φωνήματα αφετέρου δε το καθένα αποτελείται από φωνήματα. Αυτή η άποψη γι' αυτού του είδους τη δομή της συλλαβής της αγγλικής γλώσσας είναι γνωστή ως ιεραρχική δομή της συλλαβής (Πόρποδας, 2002).

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 υπάρχουν πολυάριθμες μονοσύλλαβες λέξεις. Στην έρευνα των Gaswami & Bryant (1990) διαπιστώθηκε ότι η επεξεργασία της λέξης είναι ευκολότερη στο επίπεδο των ομάδων γραμμάτων παρά στη βάση ενός γράμματος (Πόρποδας, 2002). Αποδεικτικό στοιχείο της ικανότητας μάθησης της ξένης γλώσσας αποτελεί η επανάληψη των λέξεων, η οποία αποτελεί δοκιμασία αξιολόγησης και μέτρησης της φωνολογικής επίγνωσης (Chief – Fong Hu, 2003).

Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και φωνολογική μεταφορά μιας αγγλικής λέξης δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη φωνημική δομή της λέξης, αλλά στη δομή των ενδοσυλλαβικών τμημάτων. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να αξιολογεί αυτήν την ενδοσυλλαβική δομή, προκειμένου να μάθει να διαβάζει την αγγλική γλώσσα (Κ. Πόρποδας, 2002), σε αντίθεση με την ελληνική γλώσσα, όπου έχει γραφημική δομή, καθώς αποτελείται από μια διαδοχική σειρά φωνημάτων δομημένα κατά σειρά. Πολλές φορές, βέβαια, οι Έλληνες μαθητές, όταν ακόμα δεν έχουν αναπτύξει τη φωνημική επίγνωση, χρησιμοποιούν ένα είδος ανάλυσης που είναι ανάλογο με το είδος της ενδοσυλλαβικής ανάλυσης σε αρχικό και τελικό τμήμα της συλλαβής. Αυτό παρατηρείται κυρίως σε μονοσύλλαβες λέξεις, όπως είναι η λέξη /φως/, την οποία προφέρουν ως /φ/ /ως/. Σε αγγλόφωνες τάξεις, τα ελλείμματα στην φωνολογική επίγνωση που οδηγούν στην αναγνωστική αποτυχία οφείλονται και σε άλλους παράγοντες. Κυρίως, χαρακτηρίζουν μαθητές

από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, που ξεκινούν τη βασική εκπαίδευση με πολλές φορές ανεπαρκή ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μαθητές που έχουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου ως δεύτερη γλώσσα και όχι μητρική, καθώς και μαθητές με ανεπαρκείς εμπειρίες αναδυόμενου γραμματισμού (Προτόπαπας, Μοουζάκη, Τσαντούλα, 2008).

Από την άλλη πλευρά, ο Tunmer σε έρευνες του συμπέρανε ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας είναι μεν αναγκαία αλλά δεν είναι αρκετή για την απόκτηση των κανόνων γραφημικής φωνημικής αντιστοιχίας της αγγλική γλώσσας (Πόρποδας, 2002). Η εμπειρία στην ορθογραφία και στον αλφαριθμητισμό έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί έναυσμα για την ανάπτυξη της φωνολογική επίγνωσης ενώ η εμπειρία σε μια μη αλφαριθμητική ορθογραφία θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξή της. Τα ελλείμματα στην φωνολογική επίγνωση αποτελούν σημαντικό παράγοντα στον περιορισμό απόκτησης λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα (Chief – Fong Hu, 1997).

Είναι σημαντικό ακόμα, να αναφερθεί πως μια ολιστική απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μιας γλώσσας μπορεί να διευκολύνει και να εξυπηρετήσει το σκοπό της καθημερινής επικοινωνίας από τη μια, όμως μια τέτοια φωνολογική δεξιότητα μπορεί να φανεί ανεπαρκής όταν απαιτούνται βαθύτερες φωνολογικές ικανότητες, ιδιαίτερα στην περίπτωση της απόκτησης μια ξένης γλώσσας. Η απόδειξη ότι η φωνολογική μνήμη χαρακτηρίζεται ως σημαντικός παράγοντας στη γνώση μιας ξένης λέξης είναι θεωρητικά ενδιαφέρουσα. Κλινικά βέβαια δεν έχει αποδειχτεί ότι μπορεί να υπάρξει μι επέμβαση επειδή οι μελέτες κατάρτισης δεν έχουν δείξει πως μπορεί να βελτιωθεί η φωνολογική μνήμη. Αντίθετα η φωνολογική επίγνωση είναι διδάξιμη και η εξάσκηση στην δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να ενσωματωθεί σε δραστηριότητες μέσα στην σχολική τάξη και να βοηθήσει τους νέους αρχάριους γνώστες μιας ξένης γλώσσας να ενισχύσουν την αναγνώριση λέξεων και τη δυνατότητα εκμάθησης ή και να βελτιώσουν τα προβλήματα εκμάθησης μιας λέξης στη ξένη γλώσσα (Chief – Fong Hu, 2003).

Τέλος, θεωρούμε σκόπιμο να τονίσουμε το γεγονός ότι εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τις φωνολογικές μονάδες του προφορικού λόγου, αυτό αποδεικνύεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πέρασμα των χρόνων. Γενικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί σημαντικό κομμάτι του ατόμου, καθώς, όπως φαίνεται και στις έρευνες που παρουσιάζονται παραπάνω, βοηθάει και διευκολύνει σε πολλούς τομείς, όπως π.χ. στην αναγνωστική δεξιότητα ή στην ορθογραφία κ.α.

3.6. Αναγκαιότητα για αξιολόγηση της Φωνολογικής επίγνωσης

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί ίσως την πιο καθοριστική φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό, διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στην προσπάθεια του «να μάθει γράμματα». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται (Πόρποδας, 2003) η σωστή αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για ένα τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και τέλος, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος του, που θα αποτελέσει τον οδηγό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2003).

Επειδή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα στηριχθούν οι αποφάσεις ως ένα βαθμό, θα επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα τα αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση εκείνο που δεν πρέπει να ξεχνιέται είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής (Πόρποδας, 2005).

Επιπροσθέτως θα αναφέρουμε, πως ο λόγος για τον οποίο προτείνεται η αξιολόγηση των παιδιών (πρόκειται να αρχίσουν να μαθαίνουν ή έχουν αρχίσει να μαθαίνουν ανάγνωση) είναι η επανειλημμένη παρουσίαση ερευνητικών αποδείξεων, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει στενή και

μάλλον αιτιώδης σχέση μεταξύ τη φωνολογική επίγνωση και της μάθησης της ανάγνωσης. Η επανειλημμένη απόδειξη αυτής της σχέσης χαιρετίστηκε ως ένα σημαντικό γεγονός στην Ψυχολογία. Μάλιστα, δύο από τους σημαντικότερους διεθνώς ερευνητές του θέματος, οι Βρετανοί καθηγητές Peter Bryant Usha και Goswami επισήμαναν ότι «η ανακάλυψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και της μετέπειτα επίδοσης τους στη μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης Ψυχολογίας» (Goswami & Bryant, 1987). Όπως αναφέρει ο Κ. Πόρποδας (2002) «η άποψη για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης 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 επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις: πρώτον, ότι η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας. Δεύτερον, ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφικής-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση. Τρίτον, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και τέταρτον ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση (Πόρποδας, 2003).

Τέλος, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην ιδέα της «Ανταπόκρισης στην παρέμβαση» ως μια διαγνωστική, προληπτική και υποστηρικτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, θα σημειώναμε πως τα τελευταία χρόνια στο διεθνές πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν αναζητηθεί εναλλακτικοί τρόποι για την ταυτοποίηση αλλά και την υποστήριξη των παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν γενικές ή ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η Ανταπόκριση στην παρέμβαση έχει αναδειχτεί ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση που αντιμετωπίζει ενιαία τα ζητήματα της πρόληψης, της διάγνωσης και της υποστήριξης των «αδύνατων μαθητών».

Ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές ευνοούν τη νέα μέθοδο της ΑΣΠ. Η ΑΣΠ αποτελεί μια συνεχόμενη, πολυεπίπεδη διαδικασία που εστιάζει στο πώς ανταποκρίνονται οι «αδύνατοι μαθητές» σε μια επιστημονική παρέμβαση που βασίζεται στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα έχει οριστεί ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη μαθησιακή επίδοση, η οποία επέρχεται ως συνέπεια μιας προηγούμενης παρέμβασης (Αναστασίου, 140).

Στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών, ΑΣΠ έχει θεωρηθεί τόσο ως μια προσέγγιση πρόληψης ή και διορθωτικής παρέμβασης, όσο και ένα νέο διαγνωστικό Παράδειγμα. Ως προσέγγιση πρωτογενούς πρόληψης, η ΑΣΠ μπορεί να παράσχει δεδομένα για τη διδασκαλία παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ως προσέγγιση έγκαιρης διορθωτικής παρέμβασης μπορεί να προσφέρει πρόσθετη διδασκαλία σε παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν διαπιστωθεί ότι είναι «αδύνατες μαθητές» σε έναν από τους βασικούς τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος. Από την πλευρά της διάγνωσης, η ΑΣΠ θα πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο ως μια διαγνωστική προσέγγιση παρά ως ένα και μοναδικό διαγνωστικό μοντέλο, καθότι κάτω από το ίδιο όνομα περιλαμβάνονται διάφορες εφαρμογές (Αναστασίου, 140). Οι Fuchs, Mock, Morgan & Young περιέγραψαν τη διαγνωστική προσέγγιση της ΑΣΠ με τον ακόλουθο τρόπο (Αναστασίου, 141):

- 1) Οι μαθητές δέχονται μια γενικά ποιοτική διδασκαλία από τους δασκάλους της τάξης τους
- 2) Η πρόοδος τους ελέγχεται
- 3) Εκείνοι που δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα τους παρέχεται μια επιπρόσθετη διδασκαλία είτε από το δάσκαλό τους είτε από κάποιον άλλον
- 4) Η πρόοδος τους ελέγχεται ξανά
- 5) Εκείνοι που συνεχίζουν να μην ανταποκρίνονται κατάλληλα, αξιολογούνται προκειμένου να δεχτούν υπηρεσίες ειδικής παρέμβασης

Τέλος, θα σημειώναμε πως δεν αποκλείεται στο μέλλον η ΑΣΠ να επηρεάσει τις αντίστοιχες διαδικασίες στην Ευρώπη και ίσως και στην Ελλάδα.

3.7. Η διαγνωστική αξιολόγηση της Φωνολογικής επίγνωσης

Εξαιτίας της αιτιώδους σχέσης που έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να θεωρείται ως μια από τις πρώτες και βασικές ενέργειες του κάθε δασκάλου σε κάθε περίπτωση αναγνωστικής δυσκολίας (Πόρποδας, 2003). Πιο συγκεκριμένα, θα αναφέρουμε πως η φωνολογική ικανότητα είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική ικανότητα, για την αξιολόγηση της οποίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διάφορα κριτήρια. Ένας συνδυασμός όλων των τύπων των κριτηρίων είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος για την αξιολόγηση της. Η ανάλυση και η σύνθεση της λέξης σε όλα τα επιμέρους φωνήματα φαίνεται να είναι από τις δυσκολότερες δοκιμασίες για τα παιδιά που δεν έχουν μάθει ακόμα να γράφουν και να διαβάζουν. Παράλληλα, όμως, είναι και ένας ιδιαίτερα σημαντικός δείκτης πρόγνωσης της εξέλιξης των παιδιών στην εκμάθηση της αναγνώρισης και της γραφής.

Συνδυάζοντας τα κριτήρια ανάλυσης και σύνθεσης των συλλαβών και των φωνημάτων στις λέξεις που τα παιδιά επεξεργάζονται, οδηγούμαστε σε εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα συμπεράσματα σε ότι αφορά την πρόοδο τους. Ωστόσο, οι ερευνητές στις μελέτες τους διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις ως προς το ποια από τις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι περισσότερο σημαντική για εκμάθηση της αναγνώρισης και της γραφής. Σύμφωνα με ορισμένους από αυτούς, η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας και η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης ή λήξης μιας λέξης είναι ο εγκυρότερος δείκτης για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα.

Ο Bryant και οι συνεργάτες του, σε πολλές έρευνες που πραγματοποίησαν στην αγγλική γλώσσα από την αρχή της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα υποστηρίζουν ότι υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν, πριν καν διδαχτούν ανάγνωση και γραφή, ότι υπάρχουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ή λέξεις που αρχίζουν ή λήγουν στην ίδια συλλαβή και της ικανότητας τους να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, παρόλο που η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας ή της συλλαβικής έναρξης και της λήξης μιας λέξης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ο πλέον σημαντικός δείκτης ετοιμότητας των παιδιών είναι η ικανότητα τους στη φωνημική κατάτμηση είναι η ικανότητα ανάλυσης της λέξης στα

επιμέρους φωνήματα – πρόκειται για μια διαδικασία που θεωρείται από τις δυσκολότερες (Πόρποδας, 2002).

Είναι ακόμη σκόπιμο, να αναφερθούμε στους Natio και Hulme, οι οποίοι αξιολόγησαν τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών ηλικίας από πεντέμιση έως εννιάμιση ετών με διάφορες δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών να κατατέμνουν φωνολογικά μια λέξη είναι ο καλύτερος δείκτης πρόγνωσης για την μετέπειτα αναγνωστική τους ικανότητα, καθώς και για την ικανότητα τους στην ορθογραφία. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγήθηκαν και οι Muter, Hulme, Snowling και Taylor, οι οποίοι σε χρονική έρευνα τους, με παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, έδειξαν ότι η σημασία την φωνημικής κατάτμησης και όχι της ομοιοκαταληξίας μπορεί να προβλέψει καλύτερα την εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από μια άλλη μελέτη, η οποία περιέλαβε μεγάλο δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου από την Νορβηγία.

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, αν και δοκιμασίες της ομοιοκαταληξίας της συλλαβικής ανάλυσης αποτελούν σημαντικούς δείκτες πρόγνωσης της αναγνωστικής τους ικανότητας, η σημαντικότερη προαπαιτούμενη ικανότητα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι η φωνημική κατάτμηση. Μάλιστα, οι Elbro, Borstrom και Patersen υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ευκρίνεια – η ικανότητα των παιδιών να προσφέρουν ευκρινώς όλες τις συλλαβές των λέξεων – μπορεί να αποκαλύψει ακόμα και εάν τα παιδιά θα παρουσιάσουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως για παράδειγμα τη δυσλεξία (Τάφα, 2001).

Παράλληλα, μια άλλη ομάδα ερευνητών, χωρίς να απορρίπτει τη σημασία της φωνολογικής κατάτμησης, υποστηρίζει ότι η ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικία να συνειδητοποιήσουν τη θέση των φωνημάτων στις λέξεις είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Μάλιστα, όσα από τα παιδιά είχαν επιτύχει υψηλές επιδόσεις κατά την προσχολική τους ηλικία, εξεταζόμενα σε ασκήσεις αναγνώρισης του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, παρουσίασαν ευχέρει στον γραπτό λόγο όχι μόνο στα πρώτα στάδια εκμάθησης του, ακκά και αργότερα, δηλαδή μετά τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Άλλοι, τέλος, ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με υψηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες αναγνώρισης της θέσης του φωνήματος σε μια λέξη είχαν επιτύχει υψηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας ή της φωνημικής κατάτμησης μιας λέξης (Τάφα, 2001).

Κλείνοντας θα σημειώναμε, ότι παρόλο που οι ερευνητές έχουν διαφορετική άποψη για το ποια από τις επιμέρους φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι η περισσότερο αναγκαία εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, όλοι συμφωνούν στο ότι η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων διευκολύνει την μάθηση του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001).

3.8. Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης Φωνολογικής επίγνωσης

Για τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης υπάρχουν διάφορα test, που χορηγούνται, τα πιο διαδεδομένα από αυτά είναι τα τεστ ομοιοκαταληξίας, απαρίθμησης φωνημάτων, φωνολογικής αναγνώρισης, συγχώνευσης, κατάτμησης και διαγραφής. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των δραστηριοτήτων είναι το γεγονός ότι διαφέρουν στο βαθμό δυσκολίας και είναι ικανά να αξιολογήσουν την ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης και σε αυτούς που θεωρείται ότι την κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά και σε αυτούς που δεν την έχουν αποκτήσει σε υψηλό επίπεδο. Συγκεκριμένα, τα τεστ τα οποία περιλαμβάνουν την ομοιοκαταληξία θεωρούνται τα πιο εύκολα και κατανοητά για τα παιδιά. Αντιθέτως, τα τεστ, στα οποία ζητείται από τα παιδιά να χειριστούν τα φωνήματα των λέξεων αποτελούν τα τεστ με την μεγαλύτερη δυσκολία. Γενικά ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες, που θα τους δοθούν, μπορεί να προβλεφθεί η επιτυχία στην αναγνωστική δεξιότητα ή η αντιμετώπιση δυσκολιών στο μέλλον (Πόρποδας, 2002).

Ακόμα, προκειμένου να προσδιορίσουμε τους τρόπους ή τις 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 ανάπτυξης της υπόκεινται σε συγκεκριμένη αξιολόγηση (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα, λοιπόν, με ένα από τα πιο πρόσφατα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η θεωρητική τεκμηρίωση της μάθησης της ανάγνωσης προϋποθέτει την λειτουργία των 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 (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με 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 είναι σαφής και τα στοιχεία της οποίας μπορούν να αναλυθούν. Αυτά τα δύο επίπεδα εμπλέκονται με μια αμφίδρομη σχέση, με τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης.

A) Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης.

Επειδή το επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα ασαφής, κατά τους Gombert και Seymour & Duncan η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης (αλλά και άσκησης) 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: α) το τεστ διάκρισης του διαφορετικού, β) το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή τη διαφορά των λέξεων και γ) το τεστ της ομοιοκαταληξίας (Πόρποδας, 2002).

I. Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης

Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητική ταξινόμησης, αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Badley & Byant. Το τεστ αυτό αποτελείται από ακολουθίες τριών ή τεσσάρων προφορικών λέξεων οι οποίες, εκτός μιας, έχουν κοινό φωνολογικό τμήμα, το οποίο μπορεί να είναι μόρφημα, συλλαβή, ενδοσυλλαβικό αρχείο τμήμα ή φώνημα. Επίσης μέσα στη σειρά των τριών ή τεσσάρων λέξεων, η θέση της διαφορετική 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 επισημαίνει τη λέξη που διαφέρει από τις άλλες. Για παράδειγμα, παρουσιάζονται (προφορικά) στο παιδί οι λέξεις /γάλα/ - /γάτος/ - /μέλι/ από τις οποίες οι δύο πρώτες έχουν κοινό φωνολογικό τμήμα /γα/, αναμένουμε να εντοπίσει τη λέξη /μέλι/ η οποία διαφέρει φωνολογικά από τις άλλες δυο. Επίσης παρουσιάζοντας τις λέξεις π.χ. /μας/ - /μεν/ - /σολ/ από τις οποίες οι δύο πρώτες έχουν κοινό φωνολογικό τμήμα το φθόγγο /μ/, αναμένουμε από το παιδί να επισημάνει τη φωνολογικά διαφορετική λέξη /σολ/ (Πόρποδας, 2002).

II. Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή τη διαφορά των λέξεων

Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή τη διαφορά λέξεων αναπτύχθηκε από τους Treiman & Zukowski. Το τεστ αυτό αποτελείται από ζευγάρια προφορικών λέξεων, οι οποίες προφέρονται ευκρινώς από το παιδί, από το οποίο ζητείται να αποφασίσει αν οι λέξεις που ακούγονται έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα (όπως απαντά ΝΑΙ) ή αν δεν έχουν καμία φωνολογική ομοιότητα (οπότε απαντά ΟΧΙ). Και σε αυτό το τεστ η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις απαιτήσεις του τεστ και να βρίσκεται στο συλλαβικό, στο ενδοσυλλαβικό (αρχικό ή τελικό τμήμα) ή στο φωνημικό επίπεδο. Επίσης, η θέση της φωνολογική ομοιότητας μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται στο αρχικό, στο μεσαίο ή στο τελικό τμήμα λέξεων. Για παράδειγμα, παρουσιάζοντας στο παιδί τις λέξεις /φύγε/ - /φίδι/ (οι οποίες μοιάζουν στην πρώτη συλλαβή) αναμένουμε να απαντήσει ΝΑΙ στο παραπάνω ερώτημα. Την ίδια απάντηση αναμένουμε αν του παρουσιάσουμε τις λέξεις π.χ. /τον/ - /τις/, οι οποίες μοιάζουν στο αρχικό φθόγγο. Αντίθετα αν του παρουσιάσουμε τις λέξεις π.χ. /τόρα/ - /μέλι/ ή τις λέξεις /φως/ - /την/, που δεν έχουν καμία φωνολογική ομοιότητα, η αναμενόμενη σωστή απάντηση του παιδιού είναι ΟΧΙ (Πόρποδας, 2002).

III. Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας μοιάζει με το τεστ απόφασης για την ομοιοκαταληξία των λέξεων, με τη διαφορά ότι η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τελικό τμήμα των λέξεων. Σκοπός του τεστ είναι να διαπιστωθεί αν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία. Σε μια εκδοχή του τεστ αυτού εκφωνείται μια λέξη στο παιδί (π.χ. η λέξη /ρόδα/) και αμέσως μετά άλλες δύο λέξεις (π.χ. /βίδα/, /μέλι/) και ζητείται από το παιδί να επισημαίνει τη λέξη που ομοιοκαληκτεί με την αρχική. Σε μια άλλη εκδοχή του τεστ παρουσιάζεται στο παιδί μια λέξη (π.χ. η λέξη /πίνω/) και ζητείται από το παιδί να αναφέρει και άλλες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (Πόρποδας, 2002).

B) Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του μεταγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης.

Το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν. 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 διαχωρίσει, να απομονώσει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα φωνολογικά τμήματα της λέξης, κυρίως στο επίπεδο του 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: α) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης, β) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, γ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής και δ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής.

Από τα τεστ που αναφέρθηκαν προηγουμένως γίνεται κατανοητό ότι καθένα από αυτά μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να χρησιμοποιηθεί είτε για την αξιολόγηση της συλλαβικής επίγνωση είτε για την αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης. Παρακάτω αναφερόμαστε αναλυτικά σε αυτά τα τεστ:

- **Το τεστ συλλαβική ή φωνημικής κατάτμησης:**

Με τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης παρουσιάζεται προφορικά στο παιδί μια 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 προσφέρει σε διαδοχική σειρά. Έτσι στο τεστ συλλαβικής επίγνωσης η λέξη π.χ. /μολύβι/ θα πρέπει να χωριστεί στις λέξεις /μο/ - /λυ/ - /βι/ ενώ στο τεστ φωνημικής επίγνωσης η λέξη π.χ. /φως/ να χωριστεί στα φωνήματα /φ/ - /ω/ - /ς/.

Το τεστ κατάτμησης αναπτύχθηκε για πρώτη φορά μάλλον από τον I.Liberman στα εργαστήρια Haskins και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές παραλλαγές. Για παράδειγμα πολλοί ερευνητές ζητούσαν από τα παιδιά να αναπαριστάνουν ή και να αντιστοιχίσουν τα φωνολογικά τμήματα της λέξης (συλλαβές ή φωνήματα) της λέξης, με ελαφρά χτυπήματα π.χ. του μολυβιού πάνω στο τραπέζι. Σε άλλες περιπτώσεις οι ερευνητές μετά την κάθε απάντηση, ενώ άλλοι ερευνητές αντί για λέξεις έχουν χρησιμοποιήσει ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2002).

- **Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης**

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης συμβαίνει το αντίθετο από 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 το ρυθμό ενός δομικού στοιχείου ανά δευτερόλεπτο. Για λόγους αντικειμενικότητας στην εξέταση, προτιμάται η εκ των προτέρων ηχογράφηση του υλικού του τεστ και η χορήγηση του μέσω του μαγνητοφώνου. Το παιδί ακούγοντας αυτά τα στοιχεία, καλείται να συνθέσει και να αναφέρει τη λέξη που σχηματίζεται. Για παράδειγμα ακούγοντας τα συλλαβικά τμήματα /πε/ - /πο/ - /ν/, θα πρέπει να πει ότι η σύνθεση τους δημιουργεί τη λέξη /πεπόνι/, ενώ ακούγοντας τα φωνημικά στοιχεία /μ/ - /α/ - /ς/ θα πρέπει να πει τη λέξη /μας/ (Πόρποδας, 2002).

- **Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής**

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής παρουσιάζεται μια προφορική λέξη στο παιδί και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί μια 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 απαλοιφής, μπορεί να δοθεί στο παιδί η προφορική λέξη για π.χ. /πεπόνι/ και να του ζητηθεί να αναφέρει ποια λέξη μένει αν αφαιρεθεί το τμήμα /πε/ (οπότε η σωστή απόκριση που αναμένεται είναι το /πονι/). Στην περίπτωση του τεστ φωνημικής απαλοιφής, μπορεί να δοθεί στο παιδί η λέξη π.χ. /τον/ και να του ζητηθεί να αναφέρει τη λέξη που μένει μετά την αφαίρεση του φθόγγου /τ/ (οπότε η αναμενόμενη σωστή απάντηση είναι /ον/) (Πόρποδας, 2002).

- **Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής**

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής εκφωνείται στο παιδί μια 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/ (Πόρποδας, 2002).

Τα τεστ που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που αξιολογούν ως προς τη μονάδα της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου στην οποία βρίσκεται η αξιολόγηση τους, ως προς τη διαδικασία χορήγησης και, συνεπώς και ως προς το επίπεδο των γνωστικών λειτουργιών που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του κάθε τεστ. Επιπλέον, αν οι λέξεις που αποτελούν τα υλικά του κάθε τεστ δεν έχουν επιλεγεί με βάση συγκεκριμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τότε είναι πιθανό τα αποτελέσματα όχι μόνο να διαφέρουν από τεστ σε τεστ, αλλά και να πάσχουν στο κριτήριο της εγκυρότητας (Πόρποδας, 2002). Κατόπιν αυτών συμπεραίνεται ότι τα διάφορα τεστ φωνολογικής επίγνωσης που έχουν κατά καιρούς προταθεί δεν είναι δυνατό να έχουν το ίδιο βαθμό δυσκολίας μεταξύ τους. Αυτό επιβεβαιώθηκε από τους Stanovich κ.α., που απέδειξαν ότι από τα τεστ που χορηγήθηκαν σε παιδιά νηπιαγωγείου το ευκολότερο ήταν το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας των λέξεων ενώ το δυσκολότερο ήταν το τεστ φωνημικής απαλοιφής (Πόρποδας, 2002).

Η δυσκολία του τεστ απαλοιφής γίνεται σαφής όταν αναλυθούν οι γνωστικές εργασίες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του. Συγκεκριμένα, αυτές οι γνωστικές διεργασίες είναι περισσότερες από εκείνες που απαιτούνται για το τεστ κατάτμησης και περιλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή της εργαζόμενης μνήμης. Ακόμη, για να διεκπεραιωθεί το τεστ απαλοιφής πρέπει να ενεργοποιηθούν με τη σειρά οι λειτουργίες επιλογής του στοιχείου που πρέπει να απαλειφθεί, ανάλυσης της λέξης σε δομικά φωνολογικά της στοιχεία, σύγκρισης του υπό απαλοιφής στοιχείου με όλα τα άλλα, επισήμανσης του στοιχείου αυτού στη σειρά των άλλων στοιχείων, αφαίρεσης του στοιχείου, σύνθεσης των υπολοίπων και εκφώνησης του τμήματος που μένει.

Το συμπέρασμα που προκύπτει, λοιπόν, είναι ότι η επίδοση των παιδιών στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης δεν εξαρτάται μόνοι από το επίπεδο αυτής της ικανότητας αλλά και από το είδος του τεστ, τα υλικά του τεστ και τον τρόπο με τον οποίο αυτό χορηγήθηκε. Συνεπώς όταν γίνεται χρήση των τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του σωστού τεστ, στη σύνταξη του τεστ καθώς και στον τρόπο χορήγησης του, προκειμένου να είναι δυνατή η σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων και κυρίως η εξαγωγή συμπερασμάτων που έχουν προεκτάσεις στην διαμόρφωση μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Πόρποδας, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

4.1. Διάγνωση και Αντιμετώπιση στο γραπτό λόγο

Έχοντας ως δεδομένο ότι η γραφή μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών μπορεί να επιτευχθεί σχετικά εύκολα ακόμα και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι επόμενο ότι το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των δυσκολιών εκμάθησης της ορθογραφίας επικεντρώνεται στην ορθογραφία των λέξεων και συνεπώς των προτάσεων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Προτού αναφερθούμε στους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο, είναι πρέπον να αναφερθούμε στον «λειτουργικό» ορισμό που αντλείται από βρετανικές πηγές, ο οποίος ορίζει τα κριτήρια αποκλεισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες. *«Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεκτικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα»* (Αναστασίου, 1988).

Με βάση τα δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας, η ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης οφείλεται στην επιτυχή ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης της λέξης από τη μακρόχρονη μνήμη. Επομένως, το ερώτημα για το *«πως θα βοηθήσουμε τα παιδιά να βελτιώσουν την ορθογραφημένη γραφή τους»* επικεντρώνουμε στο *«πως θα ενισχύσουμε την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη τους»*. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δε φαίνεται να είναι εύκολη. Ωστόσο, με τα μέχρι τώρα δεδομένα ερευνών που έχουν ολοκληρωθεί στο εργαστήριο Γνωστική Ανάλυσης της Μάθησης, της Γλώσσας και Δυσλεξίας του Πανεπιστημίου Πατρών για την ορθογραφημένη γραφή της ελληνικής γλώσσας θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων επηρεάζεται από τη γνώση της ετοιμολογίας των λέξεων και τη γνώση της γραμματικής. Ωστόσο, επειδή στα μικρά παιδιά και κυρίως στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οι γνώσεις αυτών των επιπέδων είναι δύσκολες, η κατηγοριοποίηση των λέξεων σε ομάδες κοινής ετυμολογικής προέλευσης και η πολυαισθητη-

ριακή πρόσληψη της ορθογραφημένης δομής της λέξης φαίνεται να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για τη βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδδας,2005).

Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής προσέγγισης, φαίνεται ότι η ενίσχυση της ορθογραφικής αναπαράστασης μιας λέξης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η λέξη αυτή δεν δίνεται μεμονωμένα για μάθηση, αλλά στο πλαίσιο μιας ομάδας λέξεων από την ίδια ορθογραφική οικογένεια. Για παράδειγμα, αν το παιδί καλείται να μάθει την ορθογραφία της λέξης «κατοικία» φαίνεται ότι η μάθηση της είναι αποτελεσματικότερη όταν η λέξη αυτή συνδυαστεί με τη μάθηση της ορθογραφίας όλων των δυνατών ορθογραφικά συγγενών λέξεων όπως «οικία», «κάτοικος», «κατοικώ», «πολυκατοικία», «οικοδόμος», «οικοδομή» κ.λ.π. Σ' αυτήν την περίπτωση φαίνεται ότι ενισχύεται η μνημονική συγκράτηση της ορθογραφικής αναπαράστασης του κυρίου ορθογραφικού στοιχείου των λέξεων αυτών που είναι το δίψηφο /ou/.

Στις περιπτώσεις που τα ορθογραφικά λάθη, είναι του τύπου της δεύτερης κατηγορίας, στην οποία αναφερθήκαμε εκτενώς προηγουμένων, τότε η αντιμετώπιση θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα της συστηματικότερης ψυχο-γλωσσικής διάγνωσης που φαίνεται ότι είναι αναγκαία σε τέτοιες περιπτώσεις. Διότι, από μια τέτοια διάγνωση αναμένουμε να προσδιοριστούν οι αναγνωστικές λειτουργίες που παρουσιάζουν λειτουργικές δυσκολίες, αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η ορθογραφική γνώση (Πόρποδδας, 2005). Όσον αφορά το θέμα της έγκαιρης διάγνωσης των δυσκολιών στο γραπτό λόγο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί και κυρίως, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις προβλήματα στο γραπτό λόγο είναι δυνατόν να εμφανιστούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Για το λόγο αυτόν, θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε, τη σημασία που έχει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις δυσκολίες μάθησης και η συχνή επιμόρφωση τους στο ίδιο αντικείμενο. Σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν και οι γονείς στο βαθμό που έχουν παρατηρήσει συμπεριφορές ή αντιδράσεις του παιδιού τους οι οποίες γεννούν υποψίες για προβλήματα στην αναγνώριση οπτικών μορφών ή στη γραφή. Αν δημιουργηθεί κάποια υπόνοια περί ύπαρξης προβλήματος στο γραπτό λόγο, ακόμη και ελαφριάς μορφής, πρέπει να γίνει έλεγχος προκειμένου να αποκλειστεί οποιαδήποτε οργανική αιτία, ιδιαίτερα στη λειτουργία της όρασης, της ακοής και στην κινητικότητα του ατόμου. Η επίσκεψη, λοιπόν, σε ειδικό είναι απολύτως απαραίτητη πριν από κάθε άλλη ενέργεια. Αν διαπιστωθεί ύπαρξη προβλήματος στον

αντιληπτικό σύστημα. στην κινητικότητα και, κυρίως, στον συντονισμό ματιού – χεριού, τότε η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή επιβάλλεται να εστιαστεί στη εξάλειψη ή την άμβλυνση του υπάρχοντος οργανικού προβλήματος. Η εξάλειψη είναι απαραίτητο να συνδυάζεται και με κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση σχετικών δυσκολιών.

Ιδιαίτερη αξία για τη γνώση των δυσκολιών των μαθητών στο γραπτό λόγο έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους με ειδικές τυποποιημένες δοκιμασίες. Με βάση τα αποτελέσματα τους μπορεί να προσδιοριστεί το επίπεδο κατάκτησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων και να παρασχεθούν πληροφορίες για τις υπάρχουσες αδυναμίες. Εξίσου αποτελεσματική θεωρείται η συστηματική αξιολόγηση των παιδιών που έχει σχεδιαστεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και επιδιώκει τον έλεγχο στόχων καθορισμένων με σαφήνεια (Παντελιάδου, 2000). Επίσης, σημαντική κρίνεται η ανάλυση των λαθών που διαπράττουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση ή την γραφή, με στόχο την επισήμανση των αδυναμιών τους και τον ακριβή καθορισμό του είδους της ανατροφοδότησης που πρέπει να τους παρασχεθεί. Έτσι, αναπτύσσονται διορθωτικές παρεμβάσεις οι οποίες έχουν σαφείς επιδιώξεις και αξιοποιούν τις πιο κατάλληλες για κάθε περίπτωση μεθόδους ή στρατηγικές αντιμετώπισης των σχετικών δυσκολιών (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των υπό εξέταση δυσκολιών μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, υπάρχει πλούσια επιστημονική και πρακτική εμπειρία. Έχουν προταθεί μάλιστα, ποικίλα συστήματα διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, ορισμένα από τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην υποστήριξη μη καλών αναγνωστών και γραφέων. Τέτοια είναι, για παράδειγμα, οι τεχνικές της Grace Ferland, η μέθοδος ανάκτησης της ανάγνωσης της Marie Clay, η μέθοδος αναγνωστικής επιτυχίας των Lovit και Hansen και άλλες (Παντελιάδου, 2000). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω εμπειρία είναι δύσκολο να παρουσιαστούν εδώ αναλυτικά. Θα περιοριστούμε αναγκαστικά στην επισήμανση ορισμένων μόνον από τα σημαντικότερα στοιχεία τους (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Κατ' αρχάς, πρέπει να σημειώσουμε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του προφορικού και σ' αυτήν του γραπτού λόγου. Για τούτο και η βελτίωση των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου (καλή άρθρωση, εμπλουτισμός του λεξιλογίου, ευχέρεια στη χρήση της

γλώσσας κ.λ.π.) συμβάλλει στη μείωση των δυσκολιών και στο γραπτό λόγο. Η αντιμετώπιση των δυσχερειών στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) δίνει όλο και περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, στην ικανότητα τους δηλαδή, να κατανοούν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές από διακριτά ηχητικά μέρη, τα φωνήματα, τα οποία συμβολίζονται με γράμματα.

Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης με κατάλληλες ασκήσεις – όπως π.χ. η εύρεση των λέξεων με ομοιοκαταληξία, η αναφορά λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, η ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φωνήματα, και το αντίστροφο – συμβάλλει στην βελτίωση τόσο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών όσο και στη μείωση των λαθών που διαπράττουν στη γραφή, συμπεριλαμβανομένων των ορθογραφικών σφαλμάτων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005). Οι ασκήσεις αυτές, που μπορούν να έχουν ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, πρέπει να γίνονται με τρόπο που προκαλεί ενδιαφέρον στο παιδί, του δίνει τη χαρά της επιτυχίας και δεν του προκαλεί κόπωση, που ενδέχεται να έχει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Για τον παραπάνω λόγο είναι απαραίτητο η σχετική διαδικασία να ξεκινά από πολύ εύκολα θέματα, να προχωρεί σταδιακά σε πιο σύνθετα και να εστιάζει στα σημεία στα οποία το άτομο αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να μνημονεύσουμε τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδακτική αντιμετώπιση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, όπως ορίζονται από τη Διεθνή Ένωση για τη Δυσλεξία: α) η έρευνα αλλά και η εμπειρία από τη διδακτική πράξη δείχνουν ότι οι μαθητές βοηθούνται από τη διδασκαλία της ανάγνωσης αν αυτή είναι η συστηματική και επιδιώκει στόχους συμβατικούς με τις δυνατότητες των παιδιών. «Είναι σημαντικό», κατά την Ένωση, για τα παιδιά «που έχουν δυσκολία να κατακτήσουν κάποιο αλφαβητικό σύστημα, αλλά επίσης χρήσιμο για όλους, να μάθουν γιατί οι λέξεις γράφονται ή προφέρονται με τέτοιο τρόπο καθώς και τη σημασία τους» β) η διαδικασία που στοχεύει στην αποτελεσματική κατάκτηση του γραπτού λόγου «είναι μια ενεργός και ευχάριστη διαδικασία που δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και την κατανόηση και παρέχει συχνά ευκαιρίες για την εξάσκηση των ορθογραφικών, γραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων σε γλωσσικό περιβάλλον με νόημα και σημασία» (Παντελιάδου, 2000).

Επιπλέον, η χρήση ποικιλίας προσεγγίσεων στη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας υποβοηθάει την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων επειδή διευκολύνει τη

συμβατότητα ανάμεσα στο διδακτικό «στυλ» και στο μαθησιακό «ύφος» του κάθε ατόμου. Η συμβατότητα αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα με δυσκολίες μάθησης. Για τούτο και η συνεχής άσκηση, που βασίζεται στην επανάληψη των ίδιων διδακτικών τεχνικών ή στρατηγικών μάθησης, δεν έχει, συνήθως, τα επιθυμητά αποτελέσματα, ακόμη και αν ο ρυθμός διδασκαλίας μειώνεται με στόχο να δοθεί περισσότερος χρόνος στους μαθητές. Η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών που εμπεριέχουν στοιχεία παιχνιδιού, εμπλέκουν ενεργητικά το μαθητή στη σχετική διαδικασία και ενισχύουν με την βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων την εικόνα των διάφορων γραμμάτων και λέξεων, θεωρείται πολύ υποβοηθητική για τα άτομα με γλωσσικές δυσκολίες (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Η έμφαση στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στην κωδικοποίηση του προφορικού δεν πρέπει να παραμένει μόνο στο επίπεδο των ασκήσεων που μνημονεύθηκαν προηγουμένως. Η διδακτική διαδικασία πρέπει να προχωρεί σταδιακά σε ζητήματα κατανόησης της σημασίας του κειμένου. Αναφέραμε ήδη ότι οι μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες συναντούν προβλήματα στην κατανόηση αυτών που διαβάζουν επειδή δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές. Αυτό σημαίνει ότι όσοι είναι επιφορτισμένοι με την εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει να επιμείνουν στη διδασκαλία και την μάθηση τέτοιου είδους στρατηγικών (χωρισμός του κειμένου σε επιμέρους ενότητες, διατύπωση υποβοηθητικών ερωτημάτων επισήμανσης των σημείων του κειμένου που περιέχουν σημαντικές πληροφορίες, συνδυασμός κειμένων με εικόνες, κ.λ.π.). Οι σχετικές με το θέμα αυτό έρευνες δείχνουν σημαντική βελτίωση της ικανότητας των παιδιών όσον αφορά στην κατανόηση κειμένων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

4.2. Ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης μέσα από την Διδακτική Διαδικασία

Έχει αποδειχθεί από τη διεξαγωγή διάφορων ερευνών, ότι η εκπαίδευση στις φωνολογικές δεξιότητες έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και μετέπειτα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής, δεξιότητας χωρίς αυτό να επηρεάζει άλλα γλωσσικά τεστ. Όταν εντοπιστούν παιδιά, τα οποία ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, τότε καλό είναι να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικές παρέμβασης στην ανάγνωση και στη ορθογραφία για την πρόληψη

αυτών των προβλημάτων. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην επιλογή των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων τους. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να επιλέγονται με κριτήριο το επίπεδο μόρφωσης των μαθητών. Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας οι δραστηριότητες είναι καλό να είναι ευκολότερες και αν οι μαθητές καταφέρουν να επιλύουν αυτές, στη συνέχεια ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται.

Για την εξάσκηση στην φωνολογική επίγνωση χρησιμοποιούνται διάφορες δραστηριότητες. Μερικές από αυτές είναι η ομοιοκαταληξία, ο διαχωρισμός προτάσεων σε λέξεις, ο διαχωρισμός λέξεων σε συλλαβές, η σύνθεση συλλαβών για τη δημιουργία λέξεων και ο διαχωρισμός και η σύνθεση φωνημάτων του προφορικού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από τη διασκέδαση των παιδιών, έτσι ώστε τα παιδιά να τις εκλαμβάνουν όσο το δυνατόν περισσότερο σαν παιχνίδι, παρά σαν μάθημα. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι και η χρήση των αντικειμένων διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην μάθηση και ανάπτυξη της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Ακόμα πολλοί ερευνητές προτείνουν ότι ο δάσκαλος στα πλαίσια της διδασκαλίας θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη που να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε γλωσσικά παιχνίδια εξάσκησης του προφορικού λόγου ως τμήμα του ευρύτερου προγράμματος βασικής εκπαίδευσης. Επίσης, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που μπορεί ο δάσκαλος να τις χρησιμοποιεί με στόχο την απόκτηση, από μέρους των παιδιών, της φωνολογικής επίγνωσης με παιγνιώδη μορφή, όπως αινίγματα, ποιήματα, μεγαλόφωνη ανάγνωση διάφορων βιβλίων και άλλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σκόπιμα για να επιστήσουν την προσοχή των μικρών παιδιών στους ήχους που αποτελούν τον προφορικό λόγο και ακόμα στο πως αυτά αναπαρίστανται στον γραπτό λόγο.

Συγκεκριμένα τα παιχνίδια και τα αινίγματα βοηθούν τα παιδιά να χειρίζονται τους ήχους και έτσι μακροπρόθεσμα συμβάλλουν στο να γίνουν καλοί γνώστες της γλωσσικής δομής της γλώσσας. Επίσης, πολλές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήδη από τον παιδικό σταθμό και το δημοτικό σχολείο μπορούν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές εάν οι δάσκαλοι προσπαθήσουν να βοηθήσουν τα παιδιά στην κατανόηση του σημαντικού ρόλου που παίζουν στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (Τάφα, 2001). Έχουν γίνει διάφορες έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί αν η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μπορεί να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο μέσα από τη

παρέμβαση του εκπαιδευτικού, προτού αυτά να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή και αφετέρου αν τελικά αυτά τα παιδιά που είχαν λάβει αυτού του είδους την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, σημείωσαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση αλλά και στην γενικότερη μετέπειτα πορεία τους.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας μπορεί πράγματι να αναπτυχθεί με ειδικές ασκήσεις προτού αυτά μάθουν ανάγνωση και γραφή. Συγκεκριμένα τα παιδιά που παρακολούθησαν το ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλαμβάνει ποικιλία ασκήσεων σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην ανάλυση και στην σύνθεση των φωνημάτων από ότι τα παιδιά που δεν είχαν λάβει τέτοιου είδους εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, τα ίδια τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή στο τέλος της φοίτησης τους στην πρώτη και τη Δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου (Τάφα, 2001).

Είναι γνωστό πως το παιχνίδι, είναι για τα μικρά παιδιά ένα εξαιρετικό παραγωγικό πλαίσιο μάθησης, επειδή εμπλέκονται εθελοντικά σε περίπλοκες, συνήθως δραστηριότητες μειώνεται ο κίνδυνος να υποστούν τις συνέπειες τυχόν αποτυχίας. Όπως διαπίστωσε η Jacob σε έρευνα της, που αφορούσε τη σχέση στον πολιτισμό, τις συμπεριφορές και τη γνωστική λειτουργία παιδιών στο Πουέρτο Ρίκο, το παιχνίδι μέσα από τη διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού. Σχεδόν οι μισές από τις δραστηριότητες αυτές προέκυψαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στις περισσότερες, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά εκτελώντας μια δραστηριότητα σχετική με ανάγνωση ή γραφή, παρά παρατηρώντας κάποιον άλλον να την εκτελεί. Για παράδειγμα, μερικά κορίτσια προσποιήθηκαν ότι έγραφαν και χρησιμοποιούσαν λίστες για ψώνια, αγόραζαν διάφορα είδη και έπαιρναν συνταγές από γιατρό. Τα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια, ανέπτυξαν επίσης κοινωνικές συμπεριφορές που σχετίζονται με το γραμματισμό, κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού.

Το συμβολικό παιχνίδι, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος στα πλαίσια κάποιων μαθημάτων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά κ.λ.π., δίνει στα παιδιά πολλές να συνειδητοποιούν τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο γραπτός λόγος μέσα από την ανάληψη ρόλων, οι οποίοι σχετίζονται με καθημερινά γεγονότα. Παράλληλα μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, καθώς τα βοηθά να κατανοήσουν τη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία, έτσι οδηγούνται στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και την αντιστοιχία του προφορικού και γραπτού λόγου με τον ίδιο

τρόπο που κατανοούν την έννοια του συμβόλου και του συμβολικού ρόλου των αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους και που γι' αυτά αναπαριστούν κάτι άλλο, ή ακόμη και του ίδιου τους εαυτού τους, που μπαίνουν στη θέση άλλων προσώπων της ιστορίας τα οποία αναπαριστούν καθώς παίζουν (Γιαννικοπούλου, 1998).

Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας και η προφορική γλώσσα που το περιβάλλει είναι καλοί προάγγελοι της πορείας της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης. Όταν το περιβάλλον, όπου παίζει το παιδί εμπλουτίζεται με τα ανάλογα αναγνωστικά υλικά, η συχνότητα και η διάρκεια των πολύπλοκων συμπεριφορών γραμματισμού που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυθόρμητου, ελεύθερου παιχνιδιού αυξάνονται σημαντικά. Συχνή συμμετοχή σε παιχνίδι το βοηθά να αναπτυχθεί σημαντικά και ως αναγνώστης. Ιδιαίτερα το παιχνίδι θεωρείται πολύτιμο, εκτός των άλλων και από την άποψη ότι μαθαίνει να εστιάζει την προσοχή του σ' ένα θέμα για περισσότερο χρόνο. Ανακαλεί επίσης τυχόν προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις, που είναι απαραίτητες για να αντλήσει νόημα από το κείμενο. Παράλληλα το παιδί καθώς συμμετέχει στο παιχνίδι με την καθοδήγηση του δασκάλου, αναπτύσσει πολλές κοινωνικο-συναισθηματικές διανοητικές και σωματικές ικανότητες. Μαθαίνει να εμμένει σε μια εργασία, να περιμένει τη σειρά του σε μια εργασία, να λύνει προβλήματα και να εκφράζεται (Κουτσουράκη, 2005).

Παράλληλα εκτός από τη σημαντική συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και το οικογενειακό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού καθώς μπορεί να παρέχει πολλές ευκαιρίες μάθησης ως και τη πλήρη στήριξη. Δεν μπορεί να αγνοηθεί η αλληλεπίδραση που μπορεί να έχει το παιδί με εγγράμματα άτομα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία για δραστηριότητες που προωθούν την ανάδυση του γραμματισμού. Πρόσφατες αλλά και παλαιότερες έρευνες βρήκαν κοινά στοιχεία στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας που ενθαρρύνουν την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής: αλληλεπιδράσεις παιδιού-ενηλίκου, εξερευνήσεις του ίδιου του παιδιού, διαθεσιμότητα βιβλίων και υλικών γραφής, ευκαιρίες για παρακολούθηση άλλων που συμμετέχουν σε λειτουργική χρήση ανάγνωσης και γραφής μέσα σε καθημερινές καταστάσεις, τέτοιες όπως καταγραφή προϊόντων σε λίστες για ψώνια, διάβασμα εφημερίδας κ.λ.π., παρουσία ενηλίκων που δίνουν αξία στην ανάγνωση και αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειες, οι οποίες καταβάλλουν τα παιδιά προς την

κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικές. Από τη σκοπιά του αναδυόμενου γραμματισμού ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος και του σχολείου αλλάζει και γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός (Κουτσουράκη, 2005).

Καταλήγουμε, δηλαδή, στο συμπέρασμα πως οι υπάρχουσες έρευνες, ευτυχώς, παρέχουν πολλές πληροφορίες για τις μεταβλητές που επηρεάζουν την επιτυχία των παιδιών στην παρέμβαση για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Τα ερευνητικά συμπεράσματα αυτά, μπορούν να καθοδηγήσουν στην επιλογή του σχεδίου παρέμβασης, την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, την αλληλουχία των εκπαιδευτικών ερεθισμάτων και τη χρήση των στρατηγικών. Στη συνέχεια θα σημειώναμε πως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 διεξήχθησαν περαιτέρω έρευνες μέσα από τις οποίες επιβεβαιώθηκε η θετική επίδραση της εκπαίδευσης μέσα από ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης με τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης και των μαθητών. Αυτές μάλιστα, οι έρευνες δεν αφορούσαν μόνο την αγγλική γλώσσα, η οποία κρατά τα σκήπτρα ως προς τον αριθμό των ερευνών αλλά και σε άλλες γλώσσες όπως τη γερμανική, την εβραϊκή, την τσέχικη, την πολωνική και την ελληνική.

Τα αποτελέσματα από τις μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν, μπορούν, αν εκπαιδευτούν με κατάλληλα προγράμματα, να συνειδητοποιήσουν επαρκώς τη φωνολογική δομή του λόγου. Αυτή μάλιστα η εκπαίδευση φαίνεται να διευκολύνει στη μετέπειτα διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2001). Θα παρατηρούσαμε, δηλαδή, πως η εκπαίδευση με ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης μέσα από τη διδακτική παρέμβαση του δασκάλου, όπως φαίνεται διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής ακόμα και στα παιδιά που κατά την προσχολική τους ηλικία παρουσιάζουν διαταραχές στη φωνολογική τους ανάπτυξη.

Σε μια έρευνα που έγινε τα παιδιά χωρίστηκαν σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το είδος των ασκήσεων που λάμβαναν ως εκπαίδευση, όπως ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, ταύτισης φωνήματος – γραφήματος, κατηγοριοποίησης και άλλες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί στην κατηγοριοποίηση και στη διάκριση των ήχων των λέξεων σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία της αναγνωστικής ικανότητας. Τα παιδιά, μάλιστα, τα οποία εκπαιδεύτηκαν με συνδυασμένες ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης και ταύτισης φωνήματος – γραφήματος σημείωσαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση από ότι τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί μόνο με φωνολογικές ασκήσεις (Τάφα, 2001).

Τέλος, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε, στην άποψη εκείνη που υποστηρίζει ότι προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης εντάσσονται και ασκήσεις ταύτισης φωνήματος – γραφήματος τα αποτελέσματα είναι πιο θετικά και τα προγράμματα αυτά αξιολογούνται ως πιο αποδοτικά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά διευκολύνονται περισσότερο στην εκμάθηση του γραπτού λόγου όταν εκπαιδεύονται κατά την προσχολική ηλικία στην αναγνώριση των γραμμάτων ταυτόχρονα με την αναγνώριση των φωνημάτων. Οι Bryant & Bradley, οι οποίοι χρησιμοποίησαν τρισδιάστατα γράμματα στις φωνολογικές ασκήσεις για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά με διαταραχές στη φωνολογική επίγνωση, υποστηρίζουν ότι η μέθοδος αυτή είναι αποδοτική.

Όπως συμπεράναν από τη μελέτη τους, τα παιδιά, ερχόμενα σε επαφή για πρώτη φορά με το γραπτό λόγο, θεωρούν ότι τα φωνήματα και τα γραφήματα είναι δύο ξεχωριστοί κώδικες. Τα τρισδιάστατα γράμματα, όμως, τα βοηθούν να κάνουν τον συνδυασμό και να συλλάβουν τους δύο αυτούς κώδικες ως έναν, κατανοώντας ότι τα γράμματα αναπαριστούν τα φωνήματα του προφορικού λόγου. Επομένως αυτού του είδους η άσκηση με τα τρισδιάστατα γράμματα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία, μέσα στην τάξη με σκοπό τα παιδιά να διευκολυνθούν για να γνωρίσουν τη δομή της γλώσσας τους. Τέλος, ένα άλλο στοιχείο που έχει παρατηρηθεί είναι, ότι όταν στα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης περιλαμβάνονται και τα κριτήρια φωνήματος – γραφήματος, η πρόβλεψη για τη μετέπειτα εξέλιξη στην ανάγνωση αποκτά μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Τάφα, 2001).

4.3. Δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων

1. **Συμπλήρωση κενών μεμονωμένων λέξεων στο επίπεδο ενός γράμματος ή μιας συλλαβής:** Χορηγούμε στους μαθητές λέξεις με κενά γράμματα (ή δίψηφα ή διφθόγγους) τα οποία ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει (π.χ. ξ – λο, ζ – νη, παιχν – δι, μ – τερα, ανεβ – νο, πλ – νο, π – διάτρος κ.λ.π.). Στην περίπτωση μεμονωμένων λέξεων, αρχικά, δεν επιλέγονται λέξεις οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες, αλλά, ταυτόχρονα, σχετικά διαφορετικό νόημα και ορθογραφία (π.χ. τοίχος, τείχος/ παγόνει, παγώνι/, τύχει, τύχη, τοίχοι, τείχη / φακοί, φακή/ χείλια, χίλια κ.λ.π.) ή λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες άλλα, ταυτόχρονα, σχετικά παρόμοιο νόημα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη, φίλοι/ κακή, κακοί/

κλίνει, κλείνει κ.λ.π.) και τούτο διότι έξω από το λεξικό περιβάλλον μιας πρότασης δεν υπάρχει η δυνατότητα της ακριβούς εύρεσης της ορθογραφικής ταυτότητας των συγκεκριμένων λέξεων. Στη συνέχεια μπορούν να δίνονται λέξεις αυτών των περιπτώσεων με σκοπό τη χαρτογράφηση της συμπεριφοράς του μαθητή μπροστά σε τέτοια ερεθίσματα.

2. **Συμπλήρωση κενών λέξεων μέσα σε προτάσεις:** Χορηγούνται προτάσεις με κενά που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει και να συμπληρώσει την κενή λέξη μέσα από μια ομάδα λέξεων που έχουν: α) σχετικά ίδια ορθογραφική ταυτότητα αλλά, διαφέρουν σε μια συλλαβή ή τμήμα συλλαβής (π.χ. μπαλόκι – μπαλόνι, τρόμος – τρόπος, σκάει – στάζει – σπάει), β) ίδια ορθογραφική ταυτότητα αλλά, διαφέρουν στη θέση του τόνου (π.χ. ώμος – ωμός, γένια – γενιά, πότε – ποτέ, κ.λ.π) γ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα (ομόηχα) αλλά διαφορετικό νόημα (π.χ. μήλα – μίλα, τείχος – τοίχος, τείχη – τοίχοι – τείχη – τύχει, παγόνι – παγώνει) δ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα, ανήκουν στην ίδια σημασιολογική ομάδα αλλά έχουν διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη – φίλοι, καλός – καλώς, τυχερή – τυχεροί κ.λ.π.) και ε) τυχαίες λέξεις. Έτσι με βάση αυτές τις εκδοχές η δοκιμασία μπορεί να δομηθεί σε 5 παραλλαγές. Επίσης μπορούν να επιλέγονται λέξεις στις οποίες ελλείπει κάποια συλλαβή και οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη – φίλοι/ κακή – κακοί/ κλίνει – κλείνει κ.λ.π.). Στην περίπτωση αυτή το λεξικό περιβάλλον της πρότασης διευκολύνει την εύρεση της ορθογραφικής ταυτότητας των λέξεων.

3. **Περιγραφή Αντικειμένων:** Ο μαθητής καλείται να περιγράψει γραπτά αντικείμενα ή άλλα θέματα της καθημερινής και όχι μόνο, ζωής. Η περιγραφή αναφέρεται στη χρήση, στα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τα πιθανά συναισθήματα του μαθητή.

4. **Δημιουργία Λέξεων:** Ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει συγκεκριμένες λέξεις αφού συμπληρώσει συλλαβές που λείπουν από αυτές τις λέξεις. Δίπλα από κάθε λέξη δίνονται μερικές συλλαβές, εκ των οποίων μόνο μια μπορεί να συμπληρώσει κάθε λέξη. Για παράδειγμα δίνεται η ελλιπής λέξη πίθη..... (μοι, κοι). Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη συλλαβή «κοι» αφού η συλλαβή «μοι» δε δομεί λέξη.

5. **Οικογένειες Λέξεων:** Ο μαθητής ακούει μια σειρά από λέξεις οι οποίες έχουν κοινά φωνολογικά τμήματα (κάποια μέρη τους μοιάζουν ακουστικά). Πρέπει να γράψει κάθε λέξη στη σωστή οικογένεια λέξεων. Οι οικογένειες λέξεων έχουν καθοριστεί εξ αρχής. Για παράδειγμα έστω οι οικογένειες (οικ-) και (εικ-). Ο μαθητής ακούει λέξεις όπως οικοδόμος, εικονικός, ενοίκιο, οικία, εικόνα, νοικοκύρης, εικονολάτρης, οοικοπεδο, εικονολήπτης, κ.λ.π. και γράφει καθεμία από αυτές στην οικογένεια που θεωρεί ότι ανήκει. Οι οικογένειες λέξεων δίνονται γραπτά στο μαθητή σε πίνακα.

6. **Ανάγνωση Λέξεων – Γραφή Προτάσεων:** Ο μαθητής διαβάζει λέξεις και με καθεμία από αυτές (ή χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα κάποιες από αυτές) προχωρά στη δημιουργία προτάσεων που περιέχουν αυτές τις λέξεις.

7. **Δημιουργία προτάσεων από εικόνες:** Δίνονται στο μαθητή ομάδες συλλαβών, οι οποίες, όμως, είναι ανακατεμένες. Ειδικότερα, οι συλλαβές αυτές, ανά παρουσιαζόμενη ομάδα, αποτελούν τμήματα μιας συγκεκριμένης λέξης. Ο μαθητής δημιουργεί τη λέξη ή τις λέξεις, τοποθετώντας τις συλλαβές στη σωστή τους σειρά, προφέρει τη λέξη και στη συνέχεια προχωρά στη γραφή της. Τέλος γράφει μια πρόταση η οποία εμπεριέχει τη συγκεκριμένη λέξη (Τσαγγάρης, 2005).

Συνοψίζοντας θα σημειώναμε πως τα περισσότερα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και έτσι η ανάγκη για ψυχολογική στήριξη του παιδιού εκ μέρους του δασκάλου θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη. Σε ένα τέτοιο κλίμα, τα λάθη και οι αποτυχίες των παιδιών αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικά φαινόμενα και ως αναπόφευκτα στοιχεία της προσπάθειας τους για μάθηση παρά ως ενδείξεις αδυναμίας. Επιπλέον, αποτελούν στοιχεί για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρεμβατικής αγωγής (Πόρποδας, 2003).

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μετρήσει και να αξιολογήσει την φωνολογική επίγνωση των μαθητών που φοιτούν στη Β' Δημοτικού, στην μητρική και την ξένη γλώσσα. Παράλληλα στοχεύει στο να καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της τάξης αξιολογούν τους μαθητές τους. Το ερευνητικό κενό που υπάρχει όσον αφορά τη συγκριτική μέτρηση και καταγραφή της φωνολογικής επίγνωσης στην μετρική και ξένη γλώσσα των μαθητών, αποτελεί ακόμα ένα σημαντικό λόγο για τον οποίο οδηγηθήκαμε στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Β' τάξης του 11ου Δημοτικού σχολείου Βόλου. Το μέγεθος του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα ήταν 44 μαθητές, ενώ η ηλικία των υποκειμένων κυμαινόταν μεταξύ των 8-10 ετών. Το δείγμα το αποτελούσαν 15 κορίτσια και 29 αγόρια. Η διαδικασία της εξέτασης πραγματοποιήθηκε ατομικά σε κάθε παιδί, σε ήσυχες αίθουσες που μας παραχώρησαν η διευθύντρια του σχολείου. Είναι ακόμη απαραίτητο, να αναφερθούμε πως προτού ξεκινήσουμε την έρευνα κάναμε κάποιες υποθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα που προσδοκούσαμε να έχουμε μετά την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Οι υποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

- ✦ Οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα θα αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στις φωνολογικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες
- ✦ Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες θα αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες σε εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούσαν την ανάγνωση λέξεων και προτάσεων
- ✦ Οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα θα αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στις δοκιμασίες που εξέταζαν τη βραχύχρονη μνήμη τους (π.χ. μνήμη ακολουθιών αριθμών, επανάληψη ψευδολέξεων).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι δοκιμασίες, οι οποίες εξετάζαν διαφορετικούς τομείς γνωστικών δεξιοτήτων. Οι δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν οι μαθητές ήταν στη μητρική και στη ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι δοκιμασίες ήταν 7 στο σύνολο, από τις οποίες οι 4 ήταν στα ελληνικά, ενώ οι υπόλοιπες 3 ήταν στην αγγλική γλώσσα. Παρακάτω αναλύονται οι δοκιμασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

A) Στην μητρική γλώσσα

❖ **Ανάγνωση Ψευδολέξεων:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Ανάγνωση Ψευδολέξεων» αποτελείται από 24 ψευδολέξεις. Στη σελίδα της εξέτασης, οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Σχετικά με τη διαδικασία της διεξαγωγής της συγκεκριμένης δοκιμασίας θα σημειώναμε πως ο μαθητής καλείται να διαβάσει μια-μια τις ψευδολέξεις. Η ανάγνωση θα πρέπει να γίνεται κατά στήλες από πάνω προς τα κάτω. Προτού αρχίσει η διαδικασία ο εξεταστής λέει στο μαθητή «*Εδώ έχω να σου δείξω μερικές λέξεις. Όπως θα δεις, οι λέξεις αυτές μοιάζουν με λέξεις, αλλά δεν είναι πραγματικές λέξεις. Είναι κάπως «αστείες» λέξεις που τις έφτιαξα εγώ*». Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση των παραδειγμάτων από τον μαθητή ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και καταγράφει στο Φύλλο Εργασίας, δίπλα σε κάθε ψευδολέξη την απάντηση που δίνει το παιδί.

❖ **Ανάγνωση προτάσεων και επιλογής εικόνων:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Ανάγνωση προτάσεων και επιλογής εικόνων» αποτελείται από 16 προτάσεις η κάθε μια από τις οποίες συνδέεται από τρεις εικόνες, (Α), (Β), (Γ). Από τις τρεις εικόνες μόνο η μια αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης, ενώ, οι άλλες δυο εικόνες αναπαριστάνουν διαφορετικά νοήματα. Η θέση της σωστής εικόνας στη σειρά των τριών εικόνων είναι τυχαία. Κάθε φορά ο μαθητής καλείται να διαβάσει την πρόταση και στη συνέχεια να κοιτάξει με τη σειρά τις τρεις εικόνες και να διαλέξει με το δάχτυλο του την εικόνα που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης. Προτού αρχίσει η διαδικασία ο εξεταστής λέει στον μαθητή «*Εδώ, έχω να σου δείξω μερικές προτάσεις και εικόνες που είναι σαν παιχνίδι. Κάθε φορά θα σου δείχνω μια πρόταση. Κάτω από την πρόταση υπάρχει μια εικόνα και στη διπλανή σελίδα άλλες δύο εικόνες. Εσύ θα διαβάσεις προσεκτικά την*

πρόταση ώστε να την ακούω και εγώ. Μόλις διαβάσεις την πρόταση θα κοιτάξεις προσεκτικά μία – μία τις τρεις εικόνες και μετά θα δείξεις με το δάχτυλο σου την εικόνα που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης». Όταν ολοκληρωθεί η χορήγηση των τεσσάρων παραδειγμάτων ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει στο Φύλλο Εργασίας την απάντηση του μαθητή για κάθε πρόταση που διαβάζει.

❖ **Μνήμη ακολουθιών αριθμών:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Μνήμη ακολουθιών αριθμών» αποτελείται από 16 σειρές αριθμητικών ψηφίων. Οι σειρές αρχίζουν με 2 ψηφία και βαθμιαία γίνονται μεγαλύτερες περιλαμβάνοντας μέχρι 7 ψηφία. Ο εξεταστής εκφωνεί με ευκρίνεια και με τον ίδιο ρυθμό τα ψηφία της κάθε σειράς. Συγκεκριμένα εκφωνεί (1) ψηφίο ανά δευτερόλεπτο. Κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας το παιδί καλείται κάθε φορά να ακούσει προσεκτικά τα ψηφία κάθε σειράς και να τα επαναλάβει από μνήμης, με την ίδια ακολουθία που παρουσιάστηκαν από τον εξεταστή. Προτού ξεκινήσει η διαδικασία της δοκιμασίας ο εξεταστής λέει στο μαθητή *«Εδώ έχω να σου πω κάποιους αριθμούς. Εσύ θα τους ακούς με προσοχή με προσοχή και θα μου τους λες με την ίδια σειρά μόνο μια φορά»*. Μετά την χορήγηση των τεσσάρων παραδειγμάτων, ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει (X) στο Φύλλο Εργασίας την ορθότητα ή όχι της απάντησης του κάθε παιδιού για κάθε σειρά ψηφίων. Η δυσκολία της κλίμακας αυξάνεται σταδιακά.

❖ **Επανάληψη Ψευδολέξεων:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Επανάληψη Ψευδολέξεων» αποτελείται από 24 ψευδολέξεις ισάριθμα κατανεμημένες ως προς τον αριθμό των συλλαβών. Η παρουσίαση των ψευδολέξεων στην εξέταση, γίνεται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Κατά τη διεξαγωγή της δοκιμασίας ο εξεταστής εκφωνεί από το Φύλλο Εργασίας κάθε φορά μια ψευδολέξη με ευκρινή άρθρωση και φυσικό ρυθμό και ο μαθητής καλείται να την επαναλάβει. Προτού ξεκινήσει η δοκιμασία ο εξεταστής λέει στο μαθητή *«Εδώ έχω να σου πω κάποιες λέξεις. Κάθε φορά θα σου λέω μια λέξη. Οι λέξεις αυτές μοιάζουν με λέξεις, αλλά δεν είναι πραγματικές λέξεις. Είναι κάπως «αστείες» λέξεις που τις φτιάξαμε εμείς. Εσύ θα ακούς με προσοχή τη λέξη που θα σου λέω κάθε φορά και αμέσως μετά θα μου τη λες. Θα πρέπει να προσέχεις να την ακούς καλά γιατί θα σου τη λέω μόνο μια φορά»*. Μετά τη χορήγηση των τεσσάρων παραδειγμάτων ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει (X) στο Φύλλο Εργασίας την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για κάθε ψευδολέξη.

B) Στην ξένη (αγγλική) γλώσσα

❖ **Δοκιμασία δυσύλλαβων ψευδολέξεων:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Δοκιμασία δυσύλλαβων ψευδολέξεων» αποτελείται από 12 ψευδολέξεις στην αγγλική γλώσσα. Στη σελίδα της εξέτασης οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας. Σχετικά με τη διαδικασία της διεξαγωγής της συγκεκριμένης δοκιμασίας θα σημειώναμε πως ο εξεταστής εκφωνεί από το Φύλλο Εργασίας κάθε φορά μια ψευδολέξη με ευκρινή άρθρωση και ο μαθητής καλείται να την επαναλάβει. Προτού ξεκινήσει η διαδικασία ο εξεταστής λέει στο μαθητή «*Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τις λέξεις στα αγγλικά. Θα σου λέω, κάθε φορά, μία λέξη. Θα την ακούς προσεκτικά και θα την επαναλαμβάνεις εσύ*». Μετά την χορήγηση των δυο παραδειγμάτων ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει την απάντηση που δίνει ο μαθητής στο Φύλλο Εργασίας.

❖ **Δοκιμασία Διάκρισης συλλαβής:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Δοκιμασία Διάκριση συλλαβής» αποτελείται από 10 items, στην αγγλική γλώσσα. Η παρουσίαση λέξεων στην εξέταση, γίνεται με κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας. Κατά τη διεξαγωγή της δοκιμασίας ο εξεταστής εκφωνεί από το Φύλλο Εργασίας κάθε φορά μια λέξη με ευκρινή άρθρωση και ο μαθητής καλείται να απομονώσει το πρώτο φώνημα της λέξης, προφέροντας το ξεχωριστά. Προτού ξεκινήσει η δοκιμασία ο εξεταστής λέει στο μαθητή «*Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με αγγλικές λέξεις. Θα σου λέω, κάθε φορά, μια λέξη. Εσύ θα μου λες με ποια φωνούλα αρχίζει η λέξη*». Μετά τη δοκιμασία των τεσσάρων παραδειγμάτων ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει την απάντηση που δίνει ο μαθητής στο Φύλλο Εργασίας.

❖ **Δοκιμασία Επανάληψης Πρότασης:** Η κλίμακα αξιολόγησης «Δοκιμασία Επανάληψης Πρότασης» αποτελείται από 10 προτάσεις στην αγγλική γλώσσα. Η παρουσίαση των προτάσεων στην εξέταση, γίνεται με κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας. Κατά τη διεξαγωγή της δοκιμασίας ο εξεταστής εκφωνεί από το Φύλλο Εργασίας κάθε φορά μια πρόταση με ευκρινή άρθρωση και ο μαθητής καλείται να την επαναλάβει. Προτού ξεκινήσει η δοκιμασία της εξέτασης ο εξεταστής λέει στο μαθητή «*Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με προτασούλες στα αγγλικά. Θα σου λέω, κάθε φορά, μια προτασούλα. Θα την ακούς προσεκτικά και θα την επαναλαμβάνεις εσύ*». Μετά την χορήγηση των δύο παραδειγμάτων ο εξεταστής προχωράει στη φάση της εξέτασης και σημειώνει την απάντηση που δίνει ο στο Φύλλο Εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τη διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα. Αρχικά ζητήθηκε η άδεια από τους διευθυντές των (11ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου & 2ο Δημοτικό Σχολείο Κύπρου), έτσι ώστε να γίνει δυνατή η εξέταση των μαθητών. Έπειτα από συμφωνία με τους διευθυντές ορίστηκαν οι ημερομηνίες που θα διεξάγονταν η έρευνα. Στο 11ο Δημοτικό Σχολείο έκανα την έρευνα τις ημέρες που ήμουν για τη 15 ήμερη διδασκαλία. Η εξέταση στην οποία υποβαλλόταν ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, διαρκούσε περίπου 20-25 λεπτά. Η έρευνα διήρκεσε μια εβδομάδα για το κάθε σχολείο. Είναι απαραίτητο, να αναφερθεί, πως η εξέταση των μαθητών στις δοκιμασίες ήταν ατομική.

Ειδικότερα, θα σημειώναμε, πως για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι διευθυντές των σχολείων, μας παραχώρησαν μια ήσυχη αίθουσα, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών από εξωγενείς παράγοντες και να κατορθώνουν οι μαθητές να μένουν προσηλωμένοι στις δοκιμασίες που τον υποβάλλει ο εξεταστής. Τέλος, είναι πλέον να τονιστεί πως για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον και την προθυμία του παιδιού για τη συμμετοχή του στην έρευνα λέγαμε στους μαθητές πως οι δραστηριότητες αυτές είναι σε μορφή παιχνιδιού και είναι εύκολες και ευχάριστε καθώς και ότι δεν βαθμολογούνται γι' αυτό. Η σειρά με την οποία διεξάγονταν οι δοκιμασίες ήταν συγκεκριμένη και σύμφωνη με τη σειρά με την οποία παρατέθηκαν παραπάνω οι δοκιμασίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών της προσχολικής έρευνας στην μητρική και στην ξένη γλώσσα. Γενικότερα μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναλύθηκαν διεξοδικά οι έννοιες «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Φωνολογική Επίγνωση» και συσχετίστηκαν μεταξύ τους, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης είναι κριτήριο για να διαπιστωθεί αν κάποιος μαθητής θα αντιμετωπίσει μαθησιακές δυσκολίες ή και το αντίστροφο ότι αν δηλαδή κάποιος αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες ενδεχομένως να υπάρχει ανεπάρκεια στη φωνολογική επίγνωση.

Στη δοκιμασία «Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων», οι περισσότεροι από τους εξεταζόμενους μαθητές απαντούσαν σωστά ακόμα και εκείνοι οι οποίοι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην επανάληψη των αριθμών. Στη δοκιμασία «Επανάληψης ακολουθιών αριθμών» παρατηρήσαμε πως οι περισσότεροι μαθητές μπορούσαν να επαναλάβουν με σχετική ευκολία τις ακολουθίες των αριθμών εκείνων που διέθεταν μέχρι και τέσσερα ψηφία. Σημαντική είναι και η παρατήρηση που αφορά τις ακολουθίες των αριθμών με τα έξι και επτά ψηφία. Πιο συγκεκριμένα μόνο 2 από τους 44 μαθητές κατόρθωσαν να πουν σωστά τις ακολουθίες αυτές. Οι περισσότεροι είχαν κάνει λάθη από νωρίτερα και έτσι η κλίμακα είχε τερματιστεί είτε επαναλάμβαναν τους αριθμούς με διαφορετικοί σειρά είτε τους αντικαθιστούσαν με άλλους επειδή δεν τους θυμόντουσαν.

Σχετικά με τη δοκιμασία της επανάληψης ψευδολέξεων θα αναφέρουμε πως παρατηρήθηκαν ελάχιστα λάθη από τους εξεταζόμενους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα περισσότερα από αυτά εντοπίστηκαν είτε στον τονισμό των λέξεων αυτών είτε στην αντιστροφή και αντικατάσταση κάποιων γραμμάτων με άλλα (π.χ. μερτιστακό – μετριστακό, άρχοβα - άκροβα). Όσον αφορά τις δοκιμασίες στην αγγλική γλώσσα θα σημειώναμε πως συγκρίνοντας τις με την επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες της μητρικής γλώσσας θα παρατηρούσαμε πως οι μαθητές τα πήγαν καλύτερα στις δεύτερες. Πιο συγκεκριμένα θα σημειώναμε πως όλοι οι μαθητές ανέφεραν πως δυσκολεύονταν διότι δεν ήξερα ακόμη Αγγλικά και διότι οι λέξεις τους φαίνονταν πολύ δύσκολες.

Αναλυτικότερα τώρα θα αναφέρουμε πως τη πρώτη δοκιμασία «Επανάληψη δισύλλαβων ψευδολέξεων» οι εξεταζόμενοι μαθητές εντόπισαν αρκετές δυσκολίες. Η πλειονότητα των λαθών αυτών εντοπίστηκε σε παραλείψεις τελικών γραμμάτων (π.χ. μπλιν – μπλει, κειν - κει) καθώς επίσης και στην αντικατάσταση του γράμματος «z» με το γράμμα «s» ή και το αντίστροφο (π.χ. ζούγκαρ – σούγκαρ, γκαστομ – γκαζτομ, τισγκάστ - τισζκαστ). Στη δεύτερη δοκιμασία της ξένης γλώσσας «Διάκριση συλλαβής» οι εξεταζόμενοι μαθητές ανέφεραν ότι τους φάνηκε εύκολη παρά το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς έκαναν λάθη. Ειδικότερα θα υπογραμμίζαμε, πως ένας μόνο μαθητής από τους 44 μπόρεσε τελικά να διακρίνει την αρχική συλλαβή «bath» από τη λέξη «bathroom». Παράλληλα παρατηρήθηκε πως κανένας μαθητής δεν μπόρεσε να διακρίνει ότι από τη λέξη «jump». Κανένας από τους 44 μαθητές που εξετάστηκαν δεν μπόρεσε να διακρίνει ότι η αρχική συλλαβή της λέξης «jumping» ήταν το «jump». Στις υπόλοιπες λέξεις της δοκιμασίας οι περισσότεροι από τους μαθητές δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες και έτσι δεν έκαναν λάθη.

Τέλος στη δοκιμασία «Επανάληψη Πρότασης» παρατηρήθηκαν αρκετές δυσκολίες και λάθη από τους εξεταζόμενου μαθητές καθώς οι ίδιοι δεν είχαν διδαχθεί ακόμα την αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα θα αναφέρουμε πως οι μαθητές συγκροτούσαν κάποιες λέξεις της πρότασης αλλά ξεχνούσαν ή μπερδευαν τις υπόλοιπες. Επίσης σε κάποιες από τις λέξεις των προτάσεων αντέστρεφαν ή ακόμα και αντικαθιστούσαν τα γράμματα με άλλα. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές αντικαθιστούσαν ακόμα και ολόκληρες λέξεις είτε με άλλες είτε με λέξεις που δημιουργούσαν μόνοι τους. Αξιοσημείωτο είναι επίσης και το γεγονός το αρκετοί μαθητές δυσκολεύονταν σε τέτοιο βαθμό ώστε δεν μπορούσαν να αρθρώσουν καν τις λέξεις της αγγλικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου Δ. (1997). *Δυσλεξία. Θεωρία και Έρευνα. Όψεις Πρακτική*. Τόμος: 1. Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασίου, Δ. (2008). «Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» ως μια νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, 135-158.
- Αναστασίου, Δ. (2007). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξία: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. Στο: *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 4, 387-410
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η Γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσουράκη Σ (2005). *Γραμματισμός. Πρώιμη Ανάγνωση. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τξιδευτής.
- Chief – Fang Hu, (1997). *Phonological Processing as Early Indicator of L2 Word Learning Difficulties*. Taipei. I
- Fijalkow j. (1997). *Κακοί αναγνώστες. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross – linguistic perspective. To: *Annals of Dyslexia*, 6, 141 – 161.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης Μ. & Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ning, P. & Liang C. (2005). *Phonological/ phonemic awareness and reading: A crosslinguistic perspective. Journal of Multilingual Communicatio Disorders*.
- Olson M. & Griffith, P. (1993). *Phonological awareness: The what, why, and how. Reading and writing quarterly. Overcoming Learning Difficulties*.
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία. Η ειδική Διαταραχή του γραπτού λόγου*. Πάτρα.

- Πόρποδας Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γλώσσας (προφορικού λόγου, ανάγνωσης και ορθογραφίας). Στο: Κ. Πόρποδας, *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Έκδοση ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006 του ΥΠΕΠΘ με θέμα. Πάτρα.
- Πόρποδας Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Πάτρα.
- Πρωτόπαπας Α., Μουζάκη Α., & Τσαντούλα Δ. (2008). Προσχολικοί Δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και εφήβου – η εμπειρία της Ευρώπης*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Τάφα Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαγγαράκης Ι. *Ενδεικτικές δραστηριότητες διαγνωστικής αξιολόγησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα
- Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Φλωράτου Μ. (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση-Γραφή, Ορθογραφία. Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χυτήρη, Ε. (2004). *Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Άτυπα τεστ αξιολόγησης*. Πάτρα
- Varma V. (1997). *Τα δύσκολα παιδιά*. Αθήνα: Γράμματα.
- Vloedgraven J.M.T., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. To: *Annales of Dyslexia*, 57, 33-50

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ Α' - Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ή

Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών

του

Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΟΝΟΜΑ

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

ΤΑΞΗ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

ΤΗΛΕΦΩΝΟ

	Έτος	Μήνας	Ημέρα	Παρατηρήσεις
Ημερομηνία γέννησης				
Ημερομηνία εξέτασης				
Χρονολογική ηλικία				

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΒΑΕΚ)
ΜΕΤΡΟ 1.1 – ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.3 – ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 1.1.3.α

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ
12 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ)
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ – ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,
Γλώσσας και Δυσλεξίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ

Καθηγητής Κωνσνος Δ. Πρόποδας

ΥΠΟΕΡΓΟ 1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,
Γλώσσας και Δυσλεξίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 1

Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Πρόποδας

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

	α/α	Κείμενα	Αρχικός βαθμός	Τυπικός βαθμός
Αναγνωστική Αποκώδικοποίηση	1.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ		
	2.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ		
Αναγνωστική Κατανόηση	3.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ		
	4.	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΕΛΛΙΠΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		
Φωνολογική Επίγνωση	5.	ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ		
	6.	ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ		
	7.	ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ		
Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	8.	ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ		
	9.	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ		



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΘΝΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΚΕΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΚΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

1. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΣΥΛΛΑΒΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	σω			
2.	χε			
3.	φο			
4.	ες			
5.	βας			
6.	ρον			
7.	κυν			
8.	ξεν			
9.	σπη			
10.	κρι			
11.	βλω			
12.	χτυ			
13.	τρυν			
14.	σκης			
15.	δρες			
16.	σφεν			
17.	μπρο			
18.	σκρι			
19.	σκλε			
20.	σφρω			
21.	σπριν			
22.	σπλεν			
23.	ντρες			
24.	γκρας			
Σύνολο Μονάδων (α):				
Σύνολο Μονάδων (β):				

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β):

2) ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΨΕΥΔΟ-ΛΕΞΗ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	βέο			
2.	έλο			
3.	έσκο			
4.	σέχρο			
5.	κλέδο			
6.	λότρας			
7.	σφέκης			
8.	στρώλες			
9.	χωρένα			
10.	ίφερμα			
11.	άχρεπο			
12.	λάσκηπο			
13.	ρονέφλη			
14.	άστρολη			
15.	κρήσποδη			
16.	σπέρινα			
17.	αρίπετο			
18.	ενήλερα			
19.	οκρίπενο			
20.	ελογράσι			
21.	γισόβεστα			
22.	τοργαδέκι			
23.	βαρτεστικό			
24.	λερτιστακό			
Σύνολο Μονάδων (α):				
Σύνολο Μονάδων (β):				

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β):

3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

Αρχικός Βαθμός:

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Σωστή απάν- τηση	Απάντηση μα- θητή	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	Το παιδί έπεσε από το ποδήλατο.	(Γ)		
2.	Τα παιδιά στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο.	(Β)		
3.	Ο ουρανός συνέφιασε και άρχισε να βρέχει δυ- νατά.	(Α)		
4.	Το κορίτσι κοιτάζει το άλογο που τρέχει στο λι- βάδι.	(Γ)		
5.	Το αγόρι άνοιξε το παράθυρο και βλέπει τα χελι- δόνια.	(Α)		
6.	Η πόρτα του σπιτιού ήταν ανοικτή αλλά τα πα- ράθυρα κλειστά.	(Γ)		
7.	Το κορίτσι αγόρασε ένα φόρεμα και το δείχνει στη μητέρα.	(Α)		
8.	Ο σκύλος είναι ξαπλωμένος στην αυλή του σπι- τιού και δαγκώνει ένα κόκαλο.	(Β)		
9.	Ο τροχονόμος βοηθά τους μαθητές του σχολείου να περάσουν στο απέναντι πεζοδρόμιο.	(Γ)		
10.	Ο χώρος ήταν γεμάτος δέντρα και λουλούδια αλλά δεν είχε καθόλου αυτοκίνητα.	(Α)		
11.	Όταν τα παιδιά έκαναν μάθημα, ένα πουλάκι κά- θισε στο παράθυρο της τάξης τους.	(Β)		
12.	Όταν το κορίτσι άνοιξε την πόρτα, είδε έναν κύριο με ένα μπουκέτο λουλούδια.	(Α)		

3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

(συνέχεια)

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Σωστή απάν- τηση	Απάντηση μα- θητή	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	Η γάτα στεκόταν όρθια στα πίσω πόδια, ενώ το αγόρι κρατούσε ένα ψάρι.	(Γ)		
14.	Αφού ο σκύλος πήρε το κόκαλο, έτρεξε να το κρύψει πίσω από το δέντρο.	(Β)		
15.	Ένα αεροπλάνο πετάει πάνω από το δάσος που καίγεται για να σβήσει τη φωτιά.	(Γ)		
16.	Όλη η οικογένεια στάθηκε μπροστά στο ψηλό άγαλμα και ένας άνδρας τούς έβγαλε φωτογρα- φία.	(Β)		
Σύνολο Μονάδων:				

7. ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βα (απαλοιφή 1ου) = α, λο (απαλοιφή 1ου) = ο,
 νις (απαλοιφή ΤΕΛ) = νι, σπα (απαλοιφή 1ου) = πα

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΘΕΣΗ	«ΛΕΞΗ»	Παραμένει	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	1η	λο	ο			
2.	1η	ρα	α			
3.	ΤΕΛ.	κον	κο			
4.	ΤΕΛ.	ρεν	ρε			
5.	1η	δην	ην			
6.	1η	βη	η			
7.	1η	χη	η			
8.	ΤΕΛ.	λας	λα			
9.	ΤΕΛ.	γαν	γα			
10.	1η	λον	ον			
11.	1η	βος	ος			
12.	1η	μος	ος			
Σύνολο Μονάδων (α):						

α/α	ΘΕΣΗ	«ΛΕΞΗ»	Παραμένει	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	1η	ρες	ες			
14.	ΤΕΛ.	πης	πη			
15.	ΤΕΛ.	βες	βε			
16.	ΤΕΛ.	λην	λη			
17.	1η	γρα	ρα			
18.	1η	πλα	λα			
19.	ΤΕΛ.	βρην	βρη			
20.	ΤΕΛ.	σπεν	σπε			
21.	ΤΕΛ.	γρες	γρε			
22.	ΤΕΛ.	βλης	βλη			
23.	1η	χρον	ρον			
24.	1η	κλος	λος			
Σύνολο Μονάδων (β):						

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β):

8) ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: 5-3, 2-7, 1-9, 4-2-8

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	6-4			
2.	8-1			
3.	3-9-7			
4.	5-2-8			
5.	7-1-3			
6.	2-9-6			
7.	4-3-7-5			
8.	1-8-2-6			
Σύνολο Μονάδων (α):				

α/α	ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΑΡΙΘΜΩΝ	Σωστό	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
9.	9-5-7-4			
10.	8-3-6-1			
11.	5-2-7-4-9			
12.	1-4-8-6-3			
13.	6-2-9-5-7			
14.	2-8-1-4-7-3			
15.	9-7-5-3-8-6			
16.	4-8-1-9-6-2-5			
Σύνολο Μονάδων (β):				

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β):

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΙΣΥΛΛΑΒΩΝ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

(Φυλλάδιο εξέτασης)

Όνοματεπώνυμο..... Σχολείο.....

Ημ. Γέννησης..... Ημερ. Εξέτασης..... Ηλικία.....

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

α. trace

β. pencil

ΛΕΞΕΙΣ	Άλλη απάντηση	Μονάδες (1 ή 0)
1. vorty		
2. garrot		
3. blane		
4. kain		
5. coose		
6. zugar		
7. brime		
8. palloon		
9. gustom		
10. ferbal		
11. tisgust		
12. parrel		

ΒΑΘΜΟΣ

9. ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: βίλο. λιγάφο. χροπαλίζω, αλαγητός

Αρχικός Βαθμός (α + β):

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σώστο	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
1.	ήβα			
2.	έδας			
3.	βρέκο			
4.	βύτρος			
5.	στρέτος			
6.	γλέστρο			
7.	έτροπα			
8.	άρχοβα			
9.	βέστηχο			
10.	γηλμάρω			
11.	απικής			
12.	κρέσπαδο			
Σύνολο Μονάδων (α):				

α/α	ΨΕΥΔΟΛΕΞΗ	Σώστο	Λάθος	ΜΟΝΑΔΕΣ
13.	αλέριστο			
14.	απίγρασο			
15.	διβάστελο			
16.	λιδόβεστη			
17.	μερτιστακό			
18.	πρεγίσκελο			
19.	ελοματίρω			
20.	λεκιπαρόνη			
21.	αλεπαριφός			
22.	εγαλόβρενο			
23.	δροτιναβένη			
24.	λαπεχροτικό			
Σύνολο Μονάδων (β):				

Γενικό Σύνολο Μονάδων (α + β):

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

Blank area for the examiner's notes.

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ
(Φυλλάδιο εξέτασης)

Όνοματεπώνυμο..... Σχολείο.....
Ημ. Γέννησης..... Ημερ. Εξέτασης..... Ηλικία.....

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

α. father

β. undo

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. bathroom		
2. choco		
3. thirteen		
4. cinema		
5. set ting		
6. photo		
7. jumping		
8. kingdom		
9. happy		
10. lemon		
	ΒΑΘΜΟΣ	

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
(Φυλλάδιο εξέτασης)

Όνοματεπώνυμο..... Σχολείο.....
Ημ. Γέννησης..... Ημερ. Εξέτασης..... Ηλικία.....

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

- α. Can you see daddy?
β. This is a beautiful girl

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (4 /5 ή 0)
1. What is your name?		
2. Where is Tom's brother?		
3. He plays tennis well		
4. John rides his bike		
5. Bring me the jacket		
6. They are watching TV		
7. Do you like my car?		
8. She can sing English songs		
9. What colour is the book?		
10. The basket is very heavy		
	ΒΑΘΜΟΣ	



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000105454