

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Διπλωματική Εργασία: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με νοητική υστέρηση.
Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης για τη βελτίωση της
μάθησης της ανάγνωσης.

Κρανώτη Αρετή

Επόπτρια: **Μαγουλά Ευγενία**

ΑΘΗΝΑ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Περίληψη διπλωματικής εργασίας	5
Abstract	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	9
1.1 Ορισμός της νοητικής υστέρησης	9
1.2 Συστήματα Ταξινόμηση	12
1.2.1 Σύστημα ταξινόμησης της AAMD	13
1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική υστέρηση	15
1.3.1 Γνωστικά Χαρακτηριστικά	15
1.3.2 Συμπεριφοριστικά Χαρακτηριστικά	17
1.4 Αιτιολογικοί παράγοντες	17
1.5 Πρόληψη	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΑΝΑΓΝΩΣΗ	20
2.1 Η έννοια της ανάγνωσης	20
2.2.Ορισμός της ανάγνωσης	21
2.3 Γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης	22
2.4 Στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας	24
2.5 Γνωστικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης	24
2.6 Αναπτυξιακά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης	25
2.7 Διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	28
2.8 Τρόποι ανάπτυξης αναγνωστικής ετοιμότητας	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	35
3.1 Η φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης	35
3.3 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης	37
3.4 Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθηση της ανάγνωσης	39

3.4.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης	40
3.4.2. Έρευνες σε γλώσσες του εξωτερικού που μελέτησαν την αιτιώδη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης	41
3.4.2.1 Έρευνες στη ελληνική γλώσσα που μελέτησαν την αιτιώδη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	46
4.1 Σκοπός έρευνας	47
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.3 Δείγμα έρευνας	49
4.3.1 Ιστορικό μαθητή	49
4.3.2.Σχολικό ιστορικό μαθητή (μετά από άτυπη-μη δομημένη συνέντευξη με τη δασκάλα, τη φυσικοθεραπεύτρια, τη λογοθεραπεύτρια και την ψυχολόγο του ειδικού σχολείου.	51
4.4 Διαγνωστική αξιολόγηση	55
4.4.1 Σκοπός και Εργαλεία αξιολόγησης	55
4.4.2 Ορισμός Μεταβλητών	56
4.4.3 Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	60
5.1 Σκοπός παρέμβασης	60
5.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης	61
5.3 Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης	63
5.4 Αποτελέσματα	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 –ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
6.1 Περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	87

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Λογοθεραπεία- Συμβουλευτική», του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, με στόχο τη καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης για τη βελτίωση της μάθησης της ανάγνωσης σε ένα παιδί με νοητική υστέρηση.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα Καθηγήτρια κ. Μαγουλά Ευγενία καθώς και τα μέλη ΔΕΠ, την Καθηγήτρια κ. Γαλανάκη Ευαγγελία και τον Καθηγητή Αντωνίου Αλέξανδρο –Σταμάτιο για τη βοήθεια και τη στήριξη τους. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Προϊσταμένη και Διευθύντρια του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ερμούπολης Σύρου, κ. Νευροκοπλή Μαρία για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση της, καθώς και όλο το Διδακτικό Προσωπικό του σχολείου για τη βοήθεια τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω το μαθητή που πήρε μέρος στην έρευνα καθώς και τους γονείς του για την άριστη συνεργασία.

Περίληψη Διπλωματικής Εργασίας

Ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους, είναι ότι μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό, προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη, ενώ τέλος έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού (ΥΠΠΕΘ,2004). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα (Τάφα, 2001). Όσον αφορά το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας ενός παιδιού, λειτουργεί όχι μόνο ως προγνωστικός δείκτης της μελλοντικής του αναγνωστικής ικανότητας, αλλά μπορεί και την επηρεάζει καθοριστικά σε βαθμό που προκαλεί την επιτυχία ή την αποτυχία του στην ανάγνωση (Πόρποδας Κ., 2002).

Ο Πόρποδας (2002) θεωρεί ότι στις περιπτώσεις που τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο δεν έχουν εξασκηθεί ή έχουν εξασκηθεί ελλιπώς στη φωνολογική επίγνωση ή παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, η διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης θα είναι χρήσιμο να συνδυαστεί με την εξάσκηση τους στη φωνολογική επίγνωση. Μάλιστα έχοντας υπόψη: α) την έρευνα των Hatcher κ.α.(1994), σύμφωνα με την οποία, η μάθηση της ανάγνωσης παιδιών ηλικίας 7 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, διευκολύνθηκε όταν συνδυάστηκε με την εξάσκηση των παιδιών αυτών στη φωνολογική επίγνωση και β) ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση χρειάζονται συχνά πιο συστηματική και συγκεκριμένη εκπαίδευση σε θέματα μάθησης, που μπορεί να συνεχιστεί ένα, δύο ή και περισσότερα χρόνια μετά την ηλικία του νηπιαγωγείου (Πολυχρονοπούλου, 2001), κρίνουμε αρκετά σημαντική την πραγματοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης, για την ανάπτυξη του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης, ενός παιδιού με νοητική υστέρηση .

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωση, ενός παιδιού που διαγνώστηκε με νοητική υστέρηση και με συνοδά προβλήματα ομιλίας. Μετά από την αξιολόγηση του παιδιού στο σταθμισμένο

τεστ του Κωνσταντίνου Πόρποδα (2008) «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών», εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να ενισχυθεί η φωνολογική του επίγνωση. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης επιδιώξαμε να διερευνηθεί αν υπήρξε βελτίωση στη φωνολογική επίγνωση του παιδιού. Επίσης, μελετήσαμε αν η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από την παρέμβαση, επηρέασε και τους άλλους τομείς, που καθορίζουν την αναγνωστική ικανότητα, όπως είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών

Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης υπήρξε επαναξιολόγηση του τεστ. Από τα αποτελέσματα της επαναξιολόγησης συμπεράναμε ότι οι τομείς στους οποίους βελτιώθηκε ο μαθητής ήταν: φωνολογική επίγνωση και η αναγνωστική κατανόηση που αφορά την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

Λέξεις κλειδιά: νοητική υστέρηση, φωνολογική επίγνωση, αναγνωστική ικανότητα, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση, βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών

Abstract

A large part of the difficulties experienced by children with mild and moderate mental retardation compared to the majority of their peers is learning at a slower rate, related to more specific rather than abstract concepts, lack of attention and concentration, difficulties in perception and memory, limited thinking skills (ΥΠΠΕΘ,2004). In addition, children with mental retardation have difficulties in phonological awareness, the ability of children to understand that oral speech is composed of linguistic units- the words, which are composed of syllables and phonemes (Taffa, 2001).

As far as the level of phonological awareness of a child is concerned, it functions not only as a predictive indicator of its future reading ability but it can also decisively influence and cause success or failure in reading ability (Porpodas, 2002).

K. Porpodas (2002) considers that children who have not been practiced or have poorly practiced phonological awareness or have learning difficulties in reading, during their studies at kindergarten, would be useful if they can experience learning combined with practices of phonological awareness. In view of: a) firstly, the research by Hatcher et al (1994) that learning to read on children of 7 years of age who faced learning difficulties, was facilitated when combined with the practice of these children in phonological awareness and b) second, that children with intellectual disabilities often need a more systematic and specific learning on learning which can continue one, two or more years after the age of kindergarten (Polyxronopoulou, 1997) we find it quite important to implement an intervention program to develop the phonological awareness level of a child with mental retardation.

The research method that used, was the case study of a child who diagnosed with mental retardation and associated speech problems. After evaluating the child in his weighted test of Konstantinos Porpodas (2002) "Diagnostic Difficulty and Investigation Test", an intervention program was implemented to enhance his phonological awareness. In this intervention

program, we sought to investigate whether there was an improvement in the phonological awareness of the child. We also studied whether this assistance through intervention also affected other areas such as the Reading Decoding, the Reading Understanding and the Short-Term Phonological Information Memory which affect its reading ability.

At the end of the treatment intervention, there was a reassessment of the test. From the results of the reassessment we concluded that the areas in which the student was improved, were Phonological Awareness and Reading concerning the reading and completion of incomplete proposals.

Keywords: mental retardation, phonological awareness, reading ability, reading decoding, reading comprehension, short-term memory of phonological information

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

1.1 Ορισμός της νοητικής υστέρησης

Μέχρι τον 17^ο αιώνα η νοητική υστέρηση ταυτιζόταν με ψυχική νόσο και αποδίδονταν σε δαιμονικές ιδεοληψίες. Από τον 19^ο αιώνα και μετά, αν και επικρατούσαν θεοκρατικές αντιλήψεις σε σχέση με τη νοητική υστέρηση, άρχισαν οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για τη φροντίδα και περίθαλψη αυτών των ατόμων (Πολυχρονοπούλου, 2001). Τα τελευταία 50 χρόνια έγινε ουσιαστικά μια αξιόλογη πρόοδος για την κατανόηση των αιτιολογικών παραγόντων της νοητικής υστέρησης καθώς και των αναγκών των ατόμων αυτών.

Από το 1950 έως σήμερα ο ορισμός της νοητικής υστέρησης έχει αλλάξει πολλές φορές μέσα από διαρκείς προσπάθειες για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση του ορισμού του προβλήματος. Οι καινούριες σε κάθε εποχή έρευνες και η αλλαγή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στο ανάπηρο άτομο είναι μερικοί παράγοντες που συνετέλεσαν στο συνεχή επαναπροσδιορισμό του ορισμού της νοητικής υστέρησης. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001) στον όρο νοητική υστέρηση έχουν αποδοθεί πολλοί ψυχολογικοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί, συμπεριφοριστικοί και ιατρικοί ορισμοί.

Η νοητική υστέρηση αποτελεί ένα σύνδρομο που καθορίζεται από μία μεγάλη ποικιλία συμπτωμάτων και χαρακτηριστικών, ενώ έχει πάρει διάφορα ονόματα μελετώντας την ιστορική της διαδρομή. Για παράδειγμα, οι όροι «υστέρηση» και «διανοητική ανεπάρκεια» έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του τωρινού (Αντωνίου, 2009). Αυτός που επικρατεί ακόμη και στις μέρες μας είναι ο όρος «νοητική υστέρηση» (mental retardation).

Σύμφωνα με τους Elliot, Kratochwill, Littlefield και Travers (2008) «οι παλιοί και οι σύγχρονοι ορισμοί της νοητικής υστέρησης αντιπροσωπεύουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση, , σχεδιασμένη να διευρύνει τις παραδοσιακές ιδέες για τη νοητική υστέρηση, να μειώσει ή να καταργήσει το δείκτη νοημοσύνης για

τη διαπίστωση της διαταραχής και να συμπεριλάβει το βαθμό στήριξης του ατόμου».

Για πολλά χρόνια μέχρι τη δεκαετία του πενήντα, ο πιο αποδεκτός ορισμός ήταν εκείνος του Αμερικανού ψυχολόγου, Edgar Doll, κατά τον οποίο η έννοια της νοητικής υστέρησης βασιζόταν στην αξιολόγηση της νοημοσύνης. Ο E.Doll έθεσε ως βασικά κριτήρια της νοητικής υστέρησης τα εξής:

1. Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου ή κατά τη γέννηση
2. Οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη
3. Χαρακτηρίζεται από φτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής
4. Καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα
5. Είναι οργανικής αιτίας
6. Είναι βασικά αθεράπευτη.

Για ένα μεγάλο διάστημα λοιπόν η νοητική υστέρηση θεωρείτο πως ήταν μια κατάσταση ανίατη, παθολογική και μόνιμη. Η διεθνής όμως έρευνα απέδειξε ότι:

- α) η νοημοσύνη δεν είναι ένα σταθερό και χωρίς μεταβολή χαρακτηριστικό που κληρονομείται
- β) ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να αυξηθεί εξαιτίας της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον και
- γ) πολλά άτομα με αναπηρία καταφέρνουν να ενταχθούν ικανοποιητικά στα πλαίσια της κοινωνίας με την κατάλληλη υποστήριξη.

Κοινωνιολόγοι όπως η Jane Mercer (1973) αναφέρουν ότι η νοητική υστέρηση είναι ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο δηλαδή ότι μόνο το κοινωνικό σύστημα μπορεί να καθορίσει αν ένα άτομο έχει ή όχι νοητική υστέρηση. Για να εξηγήσει τον ορισμό της η J.Mercer δίνει για παράδειγμα τα παιδιά εκείνα, που αναγνωρίζονται ως χαμηλότερα νοητικά όταν φθάσουν στην σχολική ηλικία. Αναφέρει ότι υπάρχουν παιδιά που ενώ συμπεριφέρονται τελείως φυσιολογικά στη γειτονιά ή στο σπίτι τους, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτητικές προσδοκίες που έχει το σχολείο γι' αυτά, έτσι αποτυγχάνουν και θεωρούνται νοητικά κατώτερα.

Ο Sindy Bijou (1966,1979) υποστηρίζει ότι η νοητική υστέρηση είναι αποτέλεσμα των καταστάσεων εκείνων που δυσκολεύουν, μειώνουν ή καθυστερούν την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και όχι αποτέλεσμα γενετικής και βιολογικής ανεπάρκειας και βλάβης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Αν και παραδέχεται ότι οι βιοιατρικές βλάβες και οι μειονεξίες δημιουργούν σοβαρές αναπηρίες και προβλήματα, θεωρεί ότι το φτωχό και στερητικό περιβάλλον του σπιτιού, οι περιορισμένες συνθήκες για εκπαίδευση και η ακατάλληλη συμπεριφορά των γονέων περιορίζει το ρεπερτόριο συμπεριφοράς του ατόμου σε επίπεδο αναπηρίας.

Σύμφωνα με τον Marc Gold (1980), η νοητική υστέρηση πρέπει να εκλαμβάνεται ως «η αποτυχία της σύγχρονης κοινωνίας να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη παρά ως μειονέκτημα του ίδιου του ατόμου».

Το 1983, η Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Υστέρηση, με βάση τη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) όρισε τον όρο νοητική υστέρηση ως «γενική νοητική λειτουργία που υπολείπεται σημαντικά του μέσου όρου, συνυπάρχει με ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, επηρεάζοντας αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού». Ο συγκεκριμένος ορισμός προσδιορίζει τα εξής κριτήρια για την διάγνωση της νοητικής υστέρησης:

1. Βαθμολογία σε σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης μικρότερη από τον μέσο όρο κατά 2 ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις (μία βαθμολογία περίπου 70 μονάδων ή χαμηλότερη)
2. Η νοητική λειτουργία δεν είναι το μοναδικό κριτήριο ορισμού καθώς ένα άτομο πρέπει να υπολείπεται σημαντικά τόσο σε σχέση με τη νοητική λειτουργία όσο και σε σχέση με την προσαρμοστική συμπεριφορά.
3. Τα ελλείμματα και στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά πρέπει να εμφανίζονται κατά την περίοδο της ανάπτυξης, ώστε να μπορεί να γίνει η διάκριση της νοητικής υστέρησης από άλλες αναπηρίες.

Ο ορισμός που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός της American Asssocation on Mental Deficiency (AAMD) που μετονομάστηκε σε American

Association on Mental Retardation το 1961 και σε American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) το 2007 .Ο Luckasson και τους συνεργάτες του (1992, 2002) αντικαθιστώντας τον όρο *νοητική υστέρηση* με τον όρο *νοητική καθυστέρηση* υποστήριξαν ότι :

«Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται ως μια σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών /πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου».

Για την κατανόηση και την κατάλληλη εφαρμογή του ορισμού ο Luckasson και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος, στο λειτουργικό επίπεδο το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα (Α.Αλευριάδου & Σ.Γκιαούρη 2009).

Η Επιτροπή της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής και Αναπτυξιακής υστέρησης (AAIDD) αντικατέστησε τον όρο *νοητική υστέρηση* με τον όρο *νοητική αναπηρία*, η οποία προσδιορίζεται ως κατάσταση και όχι σαν χαρακτηριστικό του ατόμου που κληρονομείται. Επίσης, δίνεται έμφαση στην προσαρμοστική συμπεριφορά, αλλά και στα συστήματα υποστήριξης που έχει ανάγκη το άτομο για να μπορέσει να είναι όσο το δυνατόν πιο λειτουργικό και ανεξάρτητο στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία στα διάφορα στάδια της ζωής του.

1.2 Συστήματα Ταξινόμηση

Η κατηγοριοποίηση ατόμων με νοητική υστέρηση για πολλά χρόνια βασίστηκε στο νοομετρικό έλεγχο που περιλαμβάνει τη χορήγηση ενός η περισσότερων σταθμισμένων τεστ από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους. Από το 1920 εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί ταξινομούσαν τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε «εκπαιδεύσιμα» και «ασκήσιμα» μέσα στα σχολικά συστήματα.

Το σύστημα αυτό βασιζόταν στο Δείκτη Νοημοσύνης(ΔΝ) του μαθητή. Οι εκπαιδεύσιμοι μαθητές σημείωναν από ΔΝ 50 έως 70 ή 75 και οι ασκήσιμοι από 25 έως 50, έτσι είχαν λειτουργήσει σε διάφορες χώρες ειδικά σχολεία και

ειδικές τάξεις. Ο τρόπος αυτός ταξινόμησης έχει πλέον εγκαταλειφθεί και έχει αντικατασταθεί από το σύστημα της Εταιρείας AAMD.

1.2.1 Σύστημα ταξινόμησης της AAMD

Τα τελευταία χρόνια το σύστημα ταξινόμησης που έγινε αποδεκτό στο ευρύ κοινό ήταν αυτό του συνδέσμου AAMD (American Asssociation on Mental Deficiency). Σύμφωνα με αυτό το σύστημα, τα επίπεδα νοητικής υστέρησης καθορίζονται από τον δείκτη νοημοσύνης. Έτσι προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες :

A) Ελαφριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης από 50-55 μέχρι 70

Στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση δεν εμφανίζονται παθολογικές καταστάσεις που είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία της μειονεξίας. Το παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση δεν αναγνωρίζεται συνήθως στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι ικανά να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού. Κοινωνικά μπορούν να προσαρμοστούν σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα σε μια κοινότητα, ενώ επαγγελματικά μπορούν να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να φτάσουν σε σημείο να μπορούν να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό ή την οικογένεια τους.

B) Μέτρια νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης από 35-40 μέχρι 50-55

Η μέτρια νοητική υστέρηση οφείλεται συνήθως σε παθολογικές αιτίες, όπως είναι η εγκεφαλική βλάβη, οι μεταβολικές διαταραχές, γενετικές ανωμαλίες κλπ. Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση «φαίνονται διαφορετικά» καθώς έχουν «ξεχωριστά» φυσικά χαρακτηριστικά, έχουν σοβαρή καθυστέρηση στη πραγματοποίηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων και η καθυστέρησή τους εντοπίζεται στη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες όπως ανάγνωση και γραφή απλών λέξεων και φράσεων ή απλές αριθμητικές έννοιες.

Επίσης, μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και να πετύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, όπως να προστατεύουν τον εαυτό τους από τους κινδύνους, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς. Τέλος, μπορούν να κάνουν κάποιο απλό επάγγελμα, να εργαστούν σε ένα προστατευόμενο περιβάλλον ή να κάνουν κάποια απλή στερεότυπη δουλειά .

Γ) Σοβαρή ή βαριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης από 20-25 μέχρι 35-40 και βαριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 20 ή 25

Τα παιδιά με σοβαρή ή βαριά νοητική υστέρηση παρουσιάζουν σοβαρές μειονεξίες όπως είναι η εγκεφαλική παράλυση, η απώλεια όρασης ή ακοής, η συναισθηματική διαταραχή κ.α. Η κοινωνική προσαρμογή τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον είναι ο στόχος της εκπαίδευσης τους.

Το 2002 η ΑΑΙΔΔ πρότεινε ένα καινούριο σύστημα ταξινόμησης σύμφωνα με την ανάγκη που έχει ξεχωριστά το κάθε άτομο για υποστήριξη, ώστε να είναι λειτουργικό. Η προσέγγιση αυτή ξεφεύγει από την εκτίμηση των νοητικών ελλειμμάτων του ατόμου και βασίζεται στο επίπεδο της υποστήριξης που χρειάζεται το παιδί ή ο ενήλικας με αναπηρία, για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στο περιβάλλον του. Τα βασικά επίπεδα υποστήριξης για ένα άτομο με νοητική αναπηρία είναι:

Α) Διακεκομμένη υποστήριξη, η οποία είναι παροδική και παρέχεται μόνο όταν χρειαστεί

Β) Περιορισμένη υποστήριξη αφορά την υποστήριξη που παρέχεται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα .

Γ) Εκτεταμένη ή ευρεία υποστήριξη που χαρακτηρίζεται από τακτική εμπλοκή, είναι ευρεία και συνήθως μακροχρόνια

Δ) Διάχυτη υποστήριξη, η οποία αναφέρεται σε μια σταθερή και εντατική βοήθεια που παρέχεται σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου και προϋποθέτει τη συνεργασία περισσότερων προσώπων από τα προηγούμενα επίπεδα υποστήριξης.

1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική υστέρηση

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που παρουσιάζουν διαφορές στο βαθμό νοητικής υστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος, στη συμπεριφορά, στη πρόγνωση για το τελικό στάδιο ανάπτυξης και στην κοινωνική προσαρμογή. Επειδή οι δυνατότητες και τα ελλείμματα τους είναι ιδιαίτερα και μοναδικά για κάθε υποκείμενο, τα ψυχολογικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά τους πρέπει να γενικεύονται με προσοχή. Συνεπάγεται πως, κάθε άτομο με νοητική υστέρηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.3.1 Γνωστικά Χαρακτηριστικά

Το πιο φανερό χαρακτηριστικό της νοητικής υστέρησης είναι τα ελλείμματα σε όλους τους τομείς γνωστικής λειτουργίας. Τα βασικά μαθησιακά τους χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν φτωχή μνήμη, αργό ρυθμό μάθησης, προβλήματα προσοχής, δυσκολία γενίκευσης της μάθησης και έλλειψη κινήτρου.

Προβλήματα στη μνήμη. Οι Bray, Fletcher & Turner (1997) διαπίστωσαν πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να διατηρήσουν πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη - την ικανότητα ανάκλησης και χρήσης πληροφοριών που το άτομο προσέλαβε πριν από λίγα δευτερόλεπτα ή μερικές ώρες νωρίτερα. Ενώ οι Belmont (1966) και N.R.Ellis (1963) υποστήριξαν ότι η μακροχρόνια μνήμη των ατόμων αυτών είναι σε θέση να διατηρήσει μια πληροφορία εξίσου καλά με τα άτομα χωρίς κάποια υστέρηση.

Προβλήματα στο ρυθμό μάθησης. Ο Beirne-Smith κ.α (2006) απέδειξαν πως ο ρυθμός κατάκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι αρκετά χαμηλότερος του ρυθμού των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Στηριζόμενοι στις διδακτικές δοκιμές σε σχέση με προκαθορισμένο κριτήριο (π.χ. ο μαθητής να απαντήσει σωστά χωρίς βοήθεια), ως μέθοδο μέτρησης του ρυθμού μάθησης, βρέθηκε πως ένας τυπικά αναπτυσσόμενος μαθητής μπορεί να χρειάζεται 2 ή 3 δοκιμές για ανατροφοδότηση, ώστε να μάθει να διακρίνει π.χ. δυο γεωμετρικές μορφές εκεί που ο μαθητής με νοητική

υστέρηση χρειάζεται 20 με 30 ή περισσότερες δοκιμές για να μάθει αυτή τη διάκριση. Επομένως, η διδασκαλία είναι καλό να επιβραδυνθεί για να συμβαδίσει με τον αργό ρυθμό μάθησης.

Προβλήματα προσοχής. Ερευνητές όπως ο Merrill (2005) μέσα από μελέτες με θέμα τη συγκέντρωση προσοχής αποκαλύπτουν ότι σημαντικά μαθησιακά προβλήματα των καθυστερημένων παιδιών οφείλονται στη δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν. Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καταρτίσει ένα ειδικό πρόγραμμα προσοχής του μαθητή μετά την είσοδο του στο σχολείο.

Προβλήματα κινήτρου. Κατά τον Switzky (1997) μερικά παιδιά με νοητική υστέρηση εμφανίζουν μια έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση ή για έργα επίλυσης προβλήματος. Κάτι τέτοιο πηγάζει από το γεγονός ότι μερικοί μαθητές έχουν έντονο το «αίσθημα της αβοήθειας», μία κατάσταση όπου το άτομο περιμένει ότι θα αποτύχει, λόγω προηγούμενων εμπειριών επαναλαμβανόμενης αποτυχίας. Τέλος, σύμφωνα με τους Fidler, Philofsky, Herburn & Rogers (2005), κάποια άτομα λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τους νιώθουν εξαρτημένα από την παροχή βοήθειας και λύσεων από τους άλλους. Η έμφαση που δίνεται σήμερα στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοκαθορισμού σε μαθητές με νοητική υστέρηση τους βοηθά όλο και περισσότερο να βασίζονται στον εαυτό τους για την επίλυση προβλημάτων και να ενεργούν στο περιβάλλον αντί να περιμένουν παθητικά από τους άλλους να επενεργήσουν σε αυτούς (C.H., Konrad, Walker, Test & Wood, 2007, Wehmeyer et al.,2007).

Προβλήματα γλώσσας. Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας, που δυσκολεύουν την ανάπτυξη τους στο γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτάται από το βαθμό της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου,2003)

1.3.2 Συμπεριφοριστικά Χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν ελλείμματα στη προσαρμοστική συμπεριφορά. Μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων είναι περιορισμοί στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, υπερβολές στη συμπεριφορά .

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν περιορισμένες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται εκτεταμένη περιβαλλοντική υποστήριξη, άμεση διδασκαλία σε απλοποιημένες ρουτίνες και επιπρόσθετες προτροπές. Σύμφωνα με τους Grossi & Heward (1998), τα περισσότερα άτομα με ήπια νοητική υστέρηση μαθαίνουν να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες αλλά χρειάζονται εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης ώστε να επιτύχουν ένα καλό επίπεδο αυτόνομης διαβίωσης και επιτυχημένης εργασίας.

Κοινωνική ανάπτυξη. Οι φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας, η δυσκολία αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάσταση των άλλων και οι ασυνήθιστες ή ακατάλληλες συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση (Matheson & Jahola, 2005. William, Wishart, Pitcarin & Willis, 2005). Οι Carter, Hughes, Guth & Copeland (2005) τονίζουν ότι κύριο μέλημα της ειδικής αγωγής είναι η διδασκαλία των κατάλληλων κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Υπερβολική Και Προκλητική συμπεριφορά. Η δυσκολία αποδοχής της κριτικής, ο περιορισμένος αυτοέλεγχος, και οι ασυνήθιστες και ακατάλληλες συμπεριφορές, όπως η επιθετικότητα ή ο αυτοτραυματισμός, παρατηρούνται πιο συχνά σε παιδιά με νοητική υστέρηση παρά σε παιδιά χωρίς αναπηρίες (W. L. Heward ,2009)

1.4 Αιτιολογικοί παράγοντες

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πάνω από 350 αίτια νοητικής υστέρησης (Dykens, Hodapp & Finucane, 2000, Luckasson et al., 2003). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι αιτιολογικοί παράγοντες της νοητικής υστέρησης έτσι όπως τους ταξινομεί η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής

υστέρησης. Σύμφωνα με την AAIDD λοιπόν οι αιτιολογικοί παράγοντες διακρίνονται σε προγεννητικούς (που επενεργούν πριν την γέννηση) σε περιγεννητικούς (που επενεργούν κατά την διάρκεια ή λίγο μετά τον τοκετό) και σε μεταγεννητικούς (που επενεργούν μετά τη γέννηση). Καθένας από αυτούς τους παράγοντες επιδέχεται περαιτέρω ταξινόμηση είτε ως βιοϊατρικός είτε ως περιβαλλοντικός (κοινωνικός, συμπεριφορικός, εκπαιδευτικός).

Αιτιολογικοί παράγοντες κινδύνου της νοητικής υστέρησης				
Χρονική περίοδος	Βιοϊατρικοί παράγοντες	Κοινωνικοί παράγοντες	Συμπεριφορικοί παράγοντες	Εκπαιδευτικοί παράγοντες
Προγεννητική	1.Χρωμοσωμικές ανωμαλίες 2.Μονογονιδιακές ανωμαλίες 3.Σύνδρομα 4.Διαταραχές μεταβολισμού 5.Εγκεφαλική δυσπλασία 6.Μητρικές ασθένειες 7.Ηλικία γονέων	1.Φτώχεια 2.Κακή διατροφή της μητέρας 3.Ενδοοικογενειακή ή βία	1.Χρήση τοξικών ουσιών 2.Χρήση αλκοόλ 3.Κάπνισμα 4.Ανωριμότητα γονέα	1.Γνωστική αναπηρία γονέα χωρίς υποστήριξη 2.Έλλειψη προετοιμασίας για γονεϊκό ρόλο
Περιγεννητική	1.Πρωωρότητα 2.Τραυματισμός κατά τον τοκετό 3.Νεογνικές διαταραχές	1.Έλλειψη πρόσβασης σε περιγεννητική φροντίδα	1.Απόρριψη της φροντίδας από τον γονέα 2.Εγκατάλειψη του παιδιού από τον γονέα	1.Έλλειψη ιατρικής παραπομπής για υπηρεσίες παρέμβασης κατά την έξοδο από το μαιευτήριο

Μεταγεννητική	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τραυματική εγκεφαλική βλάβη 2. Κακή διατροφή 3. Μηνιγγοεγκεφαλίτιδα 4. Επιληπτικές κρίσεις 5. Εκφυλιστικές διαταραχές 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ανεπάρκεια του φροντιστή του παιδιού 2. Ελλειψη επαρκών ερεθισμάτων 3. Φτώχεια οικογένειας 4. Χρόνια ασθένεια στην οικογένεια 5. Ίδρυματοποίηση 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κακοποίηση και παραμέληση παιδιού 2. Ενδοοικογενειακή βία 3. Ανεπαρκή μέτρα ασφάλειας 4. Κοινωνική αποστέρηση 5. Δύσκολη συμπεριφορά παιδιού 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Περιορισμένη γονεϊκή φροντίδα 2. υστέρηση διάγνωσης 3. Ανεπαρκείς υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης 4. Ανεπαρκείς υπηρεσίες ειδικής αγωγής 5. Ανεπαρκής οικογενειακή στήριξη
---------------	--	--	---	--

ΠΗΓΗ: Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports by Ruth A. Luckasson, Copyright 2002 by American Association on Intellectual Disabilities.

1.5 Πρόληψη

Η έρευνα των αιτιολογικών παραγόντων της νοητικής υστέρησης οδήγησε σε αποτελεσματικούς τρόπους πρόληψης συγκεκριμένων μορφών του προβλήματος. Μέχρι τη δεκαετία του '70, η διάγνωση παθολογικών καταστάσεων δεν ήταν εφικτό να γίνει πριν την γέννηση του παιδιού. Σήμερα, με την βοήθεια ιατρικών τεχνικών οι γενετικές διαταραχές εντοπίζονται κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης χάρη σε δύο είδη εξετάσεων: των διαδικασιών προ συμπτωματικού ελέγχου και των διαγνωστικών τεστ. Οι προκριματικές εξετάσεις μητρικού ορού και οι υπέρηχοι είναι μερικές εξετάσεις που μπορούν να εντοπίσουν εγκυμοσύνες σε κίνδυνο για αναπηρίες της το σύνδρομο Down.

Με τα διαγνωστικά τεστ της αμνιοπαρακέντησης και με τη δειγματοληψία χοριακών λαχνών, επιτυγχάνεται η εντόπιση χρωμοσωμικών ανωμαλιών από τους πρώτους μήνες της κύησης. Στο δεύτερο, τα εμβρυικά κύτταρα μπορούν να αναλυθούν μεταξύ της 8^{ης} και 10^{ης} εβδομάδας της εγκυμοσύνης. Ακόμη, ο έγκαιρος εμβολιασμός, η κατάλληλη διαίτα, η

αναγνώριση των φορέων εκφυλισμένων γονιδίων έχουν θέσει υπό έλεγχο καταστάσεις της η ερυθρά, η εγκεφαλίτιδα κι της λοιμώδεις ασθένειες.

Τέλος, η ενημέρωση του κοινού σχετικά με τα γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια της νοητικής υστέρησης και η καθοδήγηση και συμβουλευτική των γονέων σε θέματα υγιεινής διαβίωσης και ανατροφής του παιδιού είναι μερικά κοινωνικά μέτρα πρόληψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΑΝΑΓΝΩΣΗ

2.1 Η έννοια της ανάγνωσης

Στις σύγχρονες κοινωνίες η γνώση και η αποτελεσματική χρήση της ανάγνωσης και της γραφής καθίσταται αναγκαία. Η ικανότητα και το επίπεδο χρήσης του γραπτού λόγου προσδιορίζει το κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο του ατόμου και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική του επιτυχία. Για αυτό λοιπόν το λόγο, κάθε οργανωμένη κοινωνία μεριμνά για την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και προσπαθεί να αντιμετωπίσει όσα τυχόν προβλήματα προκύπτουν στην προώθηση της μάθησης αυτών των δεξιοτήτων. Η ανάγνωση λοιπόν είναι μία από τις δύο βασικές επιδιώξεις κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι κατά τους Hammill και Bartel (1990), όποια άτομα δεν γνωρίζουν να διαβάζουν θα βρίσκονται μόνιμα σε μειονεκτική θέση, μέσα σε μια κοινωνία.

Επομένως, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (1997), είναι αναγκαίο για κάθε παιδί, όπως και για το παιδί με τη νοητική υστέρηση, να συνειδητοποιήσει ότι η ανάγνωση παίζει κύριο ρόλο στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Για αυτόν το λόγο, πρέπει να προσπαθήσει να αναπτύξει τις αναγνωστικές του δεξιότητες στο μέγιστο βαθμό που μπορεί.

Σύμφωνα με τους Lipson & Wixson (1991) η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά αναπτύσσουν πολλές γενικές γνωστικές στρατηγικές μάθησης μαθαίνοντας να μιλούν. Επίσης τα παιδιά μαθαίνοντας να ακούν και να μιλούν αποκτούν τα μέσα για να κατανοήσουν την ανάγνωση, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τους διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης των μηνυμάτων. Τέλος, η ανάπτυξη των

γλωσσικών τους δεξιοτήτων δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να ελέγχουν τις υποθέσεις τους κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης.

2.2.Ορισμός της ανάγνωσης

Προσεγγίζοντας τον ορισμό της ανάγνωσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η μεταφορά ενός κώδικα συμβόλων, δηλαδή γραφημάτων σε έναν κώδικα ήχων - φωνημάτων. Η πρώτη λοιπόν προσέγγιση του προσδιορισμού της ανάγνωσης επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Η ανάγνωση επομένως, με άλλα λόγια προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα (Πόρποδας,2002). Η λειτουργία όμως της ανάγνωσης είναι εξαιρετικά δύσκολη που δυσχεραίνει την κατανόηση της (Κουμπιάς,2004).

Οι βασικότερες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί προσπαθώντας να προσδιορίσουν την έννοια της ανάγνωσης είναι η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης, η ψυχογλωσσολογική θεώρηση της ανάγνωσης και η προσέγγιση που αφορά στη μελέτη της παραγωγής και πρόσληψης του προφορικού λόγου καθώς και τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Τέλος, η ολική προσέγγιση της ανάγνωσης, είναι μία θεώρηση της ανάγνωσης, η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε, ως μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.

Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης υποστηρίχθηκε από τον ψυχολόγο Elkonin (1964,1973), ο οποίος διατύπωσε ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης, με βάση τη γραπτή αναπαράσταση της. Μετά από το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης γίνεται η πρόσβαση στο σημασιολογικό περιεχόμενο της. Βασικό στοιχείο αυτού του προσδιορισμού είναι ότι η ανάγνωση συνδέεται με την αναγνώριση, την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου.

Οι N. Chomsky & M. Halle (1968) ανέφεραν για την ψυχογλωσσολογική θεώρηση της ανάγνωσης ότι οι αναγνώστες χρησιμοποιώντας την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και τη φωνολογική δομή του προφορικού μπορούν να παράγουν σωστές φωνητικές παραστάσεις εφαρμόζοντας τους ίδιους κανόνες με αυτούς της κατανόησης και της παραγωγής της ομιλίας.

Μία ακόμα προσπάθεια προσέγγισης της ανάγνωσης ερευνήθηκε μέσα από την μελέτη της παραγωγής και της πρόληψης του προφορικού λόγου καθώς και μέσα από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο Mattingly (1972) σε έρευνα του υποστήριξε ότι η ανάγνωση σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση θεωρείται *«ως μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης, ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου, για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας. Με βάση αυτή την επίγνωση, κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στο γραπτό λόγο»*.

Τέλος, σύμφωνα με την ολική προσέγγιση της ανάγνωσης - ως μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης - η ανάγνωση θεωρείται μια δεξιότητα κατά την οποία ο αναγνώστης μετατρέπει τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες και όχι τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους (Smith, 1971), εικάζοντας τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης (Goodman, 1967). Με βάση την άποψη αυτή οι γραπτές λέξεις σε αντίθεση με τις προφορικές, δεν αποτελούνται από φωνολογικές μονάδες αλλά από οπτικά σύμβολα, τα οποία ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει και διαβάσει, ανεξάρτητα από τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων και να έχει άμεση πρόσβαση στην σημασία τους.

2.3 Γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης

Αν και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών, οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν, ότι η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο βασικές δεξιότητες την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση.

Η πρώτη βασική γνωστική λειτουργία ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης είναι *αποκωδικοποίηση* του γραπτού λόγου, η οποία εμπεριέχει την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση. Μετά την ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης γίνεται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανασυρση της σημασίας της λέξης.

Για να μπορέσει ο αναγνώστης να μεταβεί στην διεκπεραίωση της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου πρέπει να είναι γνώστης του ορθογραφικού συστήματος, και να έχει επίγνωση ότι οι προφορικές λέξεις συγκροτούνται από φωνημικές μονάδες οι οποίες μεταφράζονται σε γραπτά σύμβολα. Επίσης, η σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών είναι λειτουργίες που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ο αναγνώστης, για να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνητικός προσδιορισμός τους.

Η *κατανόηση* είναι η δεύτερη απαραίτητη γνωστική λειτουργία για τη σωστή διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Η κατανόηση προϋποθέτει τη πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Ο αναγνώστης που γνωρίζει και κατανοεί από τον προφορικό λόγο τη σημασία μίας λέξης, μπορεί να την αναγνωρίσει πλέον οπτικά και να την μεταφράσει φωνολογικά. Επομένως ο αναγνώστης είναι σε θέση να κατανοήσει και τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης εφαρμόζοντας περίπου τους ίδιους λειτουργικούς μηχανισμούς που χρησιμοποίησε κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης.

Ο ικανός αναγνώστης είναι αυτός που έχει κατακτήσει τις δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, που αποτελούν την αναγνωστική λειτουργία. Η απομόνωση ή μη σωστή λειτουργία της μίας ή της άλλης από αυτές τις δύο δεξιότητες συντελεί στην προβληματική ανάγνωση. Συμπερασματικά, οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να προέρχονται από προβλήματα αποκωδικοποίησης, από προβλήματα κατανόησης ή από ένα συνδυασμό και των δύο προβλημάτων .

Η αναγνωστική λειτουργία, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαβάζουμε, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και των Νευροεπιστημών (Ellis,1984). Συμπερασματικά, η εκμάθηση της ανάγνωσης μιας γλώσσας εξαρτάται τόσο από την κατανόηση των συμβόλων που την συνθέτουν, όσο και της σωστής αποτύπωσης τους(ορθογραφία).

2.4 Στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας

Σύμφωνα με τον Κουμπιά (2004) το παιδί διέρχεται από τρία στάδια αναγνωστικής λειτουργίας, με τα οποία επιτυγχάνεται η αναγνωστική του ικανότητα. Αυτά τα τρία στάδια είναι τα εξής:

1^ο Στάδιο: Η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και η αποκωδικοποίηση του μηνύματος(εξωτερική όψη της ανάγνωσης).

Κατά το πρώτο αυτό στάδιο ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γραπτά – οπτικά σύμβολα της γλώσσας και τα μετασχηματίζει σε φωνητικά μηνύματα. Εδώ ο αρχάριος αναγνώστης προφέρει τη λέξη προσπαθώντας να την κατανοήσει σε αντίθεση με τον έμπειρο αναγνώστη ο οποίος διαβάζει τη λέξη και η κατανόηση του κειμένου γίνεται χωρίς την μεσολάβηση της γλώσσας.

2^ο Στάδιο: Η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου (διανοητική όψη της ανάγνωσης).

Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης κατανοεί το μήνυμα και προχωράει στην αναζήτηση της σημασίας του κειμένου. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την προ υπάρχουσα γνώση για να αναγνωρίσει τις λέξεις που συναντά. Αυτή η αναγνώριση των λέξεων γίνεται σχεδόν αυτόματα κάτι που βοηθά την κατανόηση του κειμένου. Αυτή η λειτουργία γίνεται και αντίστροφα δηλαδή η κατανόηση διευκολύνει την άμεση αναγνώριση των λέξεων. Ο Lerner(1993) επισήμανε ότι η κατανόηση επηρεάζεται από την προσωπικότητα, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του κάθε αναγνώστη καθώς και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαβάζει.

3^ο Στάδιο :Η αξιολόγηση και κρίση του μηνύματος(αξιολογική όψη της ανάγνωσης).

Στο τρίτο στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας ο αναγνώστης στέκεται κριτικά απέναντι στο περιεχόμενο του μηνύματος. Ο αναγνώστης εδώ πρέπει να φιλτράρει τις πληροφορίες του κειμένου και όχι να τις δέχεται παθητικά, θα πρέπει λοιπόν να έχει αναπτύξει την ικανότητα να αξιολογεί αυτό που διαβάζει.

2.5 Γνωστικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης

Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί για να μπορέσουν να περιγράψουν την πολυσύνθετη λειτουργία της ανάγνωσης, το αποτέλεσμα αυτών των ερευνών ήταν να δημιουργηθούν σαφή και περιεκτικά αναγνωστικά μοντέλα. Αυτά τα

αναγνωστικά μοντέλα προσπάθησαν να αποδώσουν τον πολύπλοκο μηχανισμό της ανάγνωσης.

Ο Κουμπιάς (2004) αναφέρει δύο κατηγορίες αναγνωστικών μοντέλων στη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα μοντέλα που υποστηρίζουν ότι η διαδικασία απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας ακολουθεί ιεραρχικά στάδια, αρχίζοντας «από κάτω προς τα πάνω», δηλαδή οι χαμηλότερου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών οδηγούν σε ανώτερες αναγνωστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο αναγνώστης ακολουθεί τα εξής στάδια για την απόδοση ενός κειμένου: α) κινεί τα μάτια του στο πρώτο τμήμα της τυπωμένης σελίδας, β) προχωράει στη γράμμα προς γράμμα ανάλυση της πρώτης λέξης της σελίδας, γ) κάθε γράμμα μεταφράζεται σε ήχο ο οποίος οδηγεί στην προφορά της λέξης, δ) με την προφορά της λέξης γίνεται πρόσβαση στη σημασία της λέξης, η οποία αποθηκεύεται στη μνήμη του αναγνώστη, ε) ίδια ανάλυση πραγματοποιείται και στις επόμενες λέξεις του κειμένου, μέχρι να ολοκληρωθεί μία φράση στο σύνολο της και αποκτηθεί πλήρως το περιεχόμενό της.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά στα μοντέλα που υποστηρίζουν ότι κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, εμπλέκονται ανώτερες αναγνωστικές λειτουργίες, οι οποίες καθοδηγούν τις χαμηλότερου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας και απόκτησης πληροφοριών. Ακολουθείται η πορεία «από πάνω προς τα κάτω».

Σε αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης δεν προβαίνει σε μία λέξη προς λέξη ανάλυση του κειμένου, αλλά βασίζεται στη χρήση των γνώσεων του για τη γλώσσα και τα συναφή με το κείμενο, με σκοπό να «μαντέψει» το πραγματικό περιεχόμενο της σελίδας που θα αναγνώσει.

2.6 Αναπτυξιακά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης

Η ικανότητα ανάγνωσης στο παιδί δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά «αναδύεται» σταδιακά στη ζωή του, πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού είναι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει καθώς και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από αυτό. Ένα περιβάλλον που κυριαρχεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η συμβίωση με ενήλικες που διαβάζουν και γράφουν καθώς και η εμπλοκή του ίδιου του παιδιού σε

δραστηριότητες ανάγνωσης με παιγνιώδη, αρχικά, τρόπο είναι βασικές προϋποθέσεις που οδηγούν στη ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Στο τομέα της Γνωστικής Ψυχολογίας η σταδιακή ανάπτυξη και εξέλιξη της ικανότητας της ανάγνωσης περιγράφεται μέσα από τα αναπτυξιακά μοντέλα της αναγνωστικής ικανότητας. Αυτά τα μοντέλα ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων εστιάζονται σε μια διαδοχή σταδίων, της οποίας η σειρά είναι συγκεκριμένη και το κάθε στάδιο «υποβοηθείται» από τα αποτελέσματα του προηγούμενου σταδίου.

Οι κυριότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τη μάθηση της ανάγνωσης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο θεωρητικά πλαίσια ή μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης. Διακρίνουμε λοιπόν, από τη μια μεριά τα εξελικτικά μοντέλα κατά τα στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης (developmental stage models) που παρουσιάστηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) και τη Uta Firth (1985). Από την άλλη μεριά βρίσκεται το μοντέλο διπλής θεμελίωσης (dual foundation model), που προτάθηκε από τον Philip Seymour (1997, 1999).

Εξελικτικά Μοντέλα Μάθησης της Ανάγνωσης

Σύμφωνα με εξελικτικά μοντέλα η εκμάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά επιτυγχάνεται μέσα από τρία διαδοχικά στάδια ανάπτυξης, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό.

Κατά το λογογραφικό στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης, η ανάγνωση αναπτύσσεται στη βάση μιας στρατηγικής ολικής αναγνώρισης της λέξης. Εδώ ο αναγνώστης χωρίς να μπορεί να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα μιας λέξης συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Το παιδί θα μπορεί να διαβάζει ένα μικρό αριθμό λέξεων, τις οποίες έχει ξανασυναντήσει ή θα επιχειρεί να τις διαβάζει εικάζοντας την ταυτότητα της λέξης με βάση κάποιες πληροφορίες (π.χ. αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα). Όπως διατυπώνεται στη θεωρία νοητικής ανάπτυξης του Jean Piaget, σε αυτό το στάδιο που διαρκεί μέχρι τα 7 έτη του παιδιού, πραγματοποιείται η μετάβαση από την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης στην περίοδο συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων.

Έτσι, ο αναγνώστης μεταβαίνει στο επόμενο στάδιο της αλφαβητικής μάθησης. Στο στάδιο αυτό το παιδί αποκτά την ικανότητα να αποκωδικοποιεί τα γράμματα σε ήχους, αναγνωρίζει τα γράμματα που αποτελούν την κάθε λέξη, μετατρέπει τα γράμματα αυτά σε φθόγγους, οργανώνει τα γράμματα σε δομημένα σύνολα και σχηματίζει τη φωνολογική δομή της λέξης .

Τέλος, το παιδί κατακτά το ορθογραφικό στάδιο κατά το οποίο ο αναγνώστης μπορεί να διαβάζει τις λέξεις αφού συνδυάσει τα δομημένα σύνολα των γραμμάτων με τη προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά.

Μοντέλο Διπλής Θεμελίωσης της Μάθησης της Ανάγνωσης

Σύμφωνα με το μοντέλο της διπλής θεμελίωσης (dual foundation model), της μάθησης της ανάγνωσης, του Philip Seymour, (Seymour, 1990, 1997, 1999, Seymour & Duncan, 2001), για να συντελεστεί η διεκπεραίωση της μάθησης της ανάγνωσης χρειάζεται η λειτουργία δύο γνωστικών τμημάτων τα οποία συνθέτουν το μοντέλο. Το πρώτο είναι η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση (linguistic awareness), που θεωρείται ως ένα σύστημα αναπαράστασης στοιχείων που συνθέτουν τη δομή του προφορικού λόγου. Το άλλο συστατικό τμήμα είναι το ορθογραφικό δομικό πλαίσιο (orthographic framework), το οποίο θεωρείται ως ένα σύστημα οργανωμένης αναπαράστασης της ορθογραφικής δομής της γλώσσας (Πόρποδας, 2002)

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο της διπλής θεμελίωσης της ανάγνωσης, η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, τα οποία ο Gombert (1992) έχει ονομάσει επιγλωσσικό (epilinguistic) και μεταγλωσσικό (metalinguistic). Το επιγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα ασαφής. Αντίθετα, το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της οποίας μπορούν να αναλυθούν. Τα δύο αυτά επίπεδα εμπλέκονται μεταξύ τους, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης (Seymour, 2001).

Επιπρόσθετα, το μοντέλο της διπλής θεμελίωσης της ανάγνωσης κατά τον Seymour, προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη μιας λογογραφικής λειτουργικής διαδικασίας (για την αναγνώριση της λέξης ως συνόλου) και μιας αλφαβητικής λειτουργικής διαδικασίας (για την

αποκωδικοποίηση των γραμμάτων της λέξης σε φωνήματα). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια.

1^ο Προαναγνωστικό στάδιο ανάγνωσης: Στο στάδιο αυτό το παιδί των 4 ετών, δεν έχει μάθει ακόμα να διαβάζει όμως αναμένεται να έχει αποκτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης.

2^ο Θεμελιακό στάδιο ανάγνωσης: Στη διάρκεια αυτού του σταδίου τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους αντίστοιχους φθόγγους και στη συνέχεια αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώσεις λειτουργικές διαδικασίες της διεκπεραίωσης της ανάγνωσης τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία της ανάγνωσης.

3^ο Ορθογραφικό στάδιο ανάγνωσης: Κατά το στάδιο αυτό αποκτάται η ικανότητα για αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από ότι ένα γράμμα. Το παιδί δεν διαβάζει μόνο αποκωδικοποιώντας τα γράμματα της λέξης και δίνοντας τους φωνολογική ταυτότητα, αλλά διαβάζει αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας τα οποία αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες.

4^ο Μορφογραφικό στάδιο ανάγνωσης: Κατά το οποίο η εκμάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στο συνδυασμό μονάδων σημασιολογικού επιπέδου ή και στο συνδυασμό των συλλαβών που απαρτίζουν τη λέξη. Μέσα από τον συνδυασμό αυτών των δομημένων μονάδων επιτυγχάνεται η ανάγνωση ολόκληρης της λέξης.

2.7 Διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες, εστιάζουν την προσοχή τους στη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τη θεώρηση της Montessori, τις τεχνικές Fernald, τη μέθοδο των Orton –Gillingham, τη μέθοδο άμεσης διδασκαλίας DISTAR, το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Clay, την «Αναγνωστική Επιτυχία» και την επίσημη πρόταση της Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία (Παντελιάδου, 2011).

Η μέθοδος *Montessori* βασίζεται σε αισθητηριακές εμπειρίες οι οποίες θα οδηγήσουν το παιδί στο αφηρημένο επίπεδο. Αυτές οι εμπειρίες, σύμφωνα με την Κουτσουβάνου (1992) κατακτούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες, που ενισχύουν την οπτική και ακουστική μνήμη, την ακουστική διάκριση, την ομιλία και το λεξιλόγιο. Βασικό ρόλο στη συγκεκριμένη μέθοδο παίζει το διδακτικό υλικό (γράμματα σε σμυριδόχαρτο, κινητά γράμματα) αλλά και η ωριμότητα του κάθε παιδιού για την έναρξη της γραφής.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πραγματώνεται μέσα από τρία βήματα:

1^ο βήμα - Το παιδί αντιλαμβάνεται το γράμμα με την αφή, ενώ συγχρόνως η δασκάλα του προφέρει τον φθόγγο για να το αντιληφθεί και ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει το τρόπο που θα το γράψει εξακολουθώντας να προφέρει τον φθόγγο. Το παιδί αγγίζει το γράμμα με κλειστά μάτια, για να εδραιώσει την εντύπωση καλύτερα στο μυαλό του

2^ο βήμα - Η δασκάλα εξετάζει αν το παιδί έχει μία καθαρή παράσταση του γράμματος, αν το παιδί αποτύχει, επιστρέφει στο πρώτο βήμα.

3^ο βήμα - Η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομα του, ξεκινώντας από κάποια φωνήεντα. Όταν το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο σχηματίζει μία συλλαβή. Μόλις το παιδί σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το παρακινεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου όρθιας και πλάγιας γραφής.

Οι *τεχνικές Fernald* είχαν σαν βασικό στόχο την επαναλαμβανόμενη κινητοποίηση των μαθητών. Στις *τεχνικές Fernald* για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούσαν ήταν ανάλογα του νοητικού δυναμικού του παιδιού για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του και όχι ανάλογα του αναγνωστικού του επιπέδου. Επίσης, η *Fernald* θεωρούσε ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας ή περισσότερων αισθήσεων έτσι αξιοποίησε την κιναισθητική και την αφή για την ενίσχυση της μάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Η διδασκαλία αυτής της μεθόδου εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια:

1^ο στάδιο - Το παιδί διαβάζει κάθε γράμμα μεγαλόφωνα ακολουθώντας τη λέξη με το δάχτυλο, μέχρι να μπορέσει να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

2^ο στάδιο - Το παιδί μαθαίνει καινούριες λέξεις καθώς τις κοιτάζει, τις προφέρει και τέλος τις γράφει επαναλαμβάνοντας το κάθε μέρος προφορικά. Στόχος η κατάκτηση της σχέσης μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου.

3^ο στάδιο - Το παιδί μαθαίνει, μόλις δει μια λέξη, να τη διαβάζει μια δύο φορές, και στη συνέχεια τη γράφει χωρίς να τη κοιτάζει. Στόχος η άμεση αναγνώριση της λέξης.

4^ο στάδιο - Το παιδί αναγνωρίζει καινούριες λέξεις, με βάση την ομοιότητά τους με λέξεις που ήδη γνωρίζει (γενικευμένη γνώση). Στόχος η επιδίωξη για συνειδητή ανάγνωση.

Η μέθοδος των *Orton–Gillingham* εστιάζει την προσοχή της στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωση) και της κωδικοποίησης (γραφή), οι οποίες συνδυάζονται με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν στηρίζεται σε τρία μέρη:

1^ο μέρος - Ο μαθητής που είναι γνώστης των γραμμάτων του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η δασκάλα δείχνει στο μαθητή τα γραφήματα σε κάρτες και αυτός καλείται να τις διαβάσει οπτικά και ακουστικά .

2^ο μέρος - Ο μαθητής αρχίζει να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εδώ είναι η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεση τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων.

3^ο μέρος - Ο μαθητής πρέπει να επαναλάβει προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση προτού τη γράψει. Εδώ υπαγορεύονται οι λέξεις, οι φράσεις ή οι προτάσεις με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα και ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις και μικρές παραγράφους. Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων.

Η άμεση διδασκαλία για την ανάγνωση και την αριθμητική (*Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading –DISTAR*) απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου με υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην προϋπόθεση ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις δεξιότητες που πρέπει να

γνωρίζουν, μόνο εφόσον αυτές τους διδάχονται με σαφήνεια και άμεσο τρόπο. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης, η οποία αρχίζει με την περιγραφή εικόνων, συνεχίζει στην αποσαφήνιση των προτάσεων και καταλήγει στο νόημα των ιστοριών. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί σημαντικό κομμάτι του προγράμματος.

Το πρόγραμμα της ανάγνωσης πραγματοποιείται σε έξι επίπεδα. Στα δύο πρώτα η διδασκαλία αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, λεξιλογίου και συγκέντρωσης προσοχής. Στην αρχή τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μικρό αριθμό φθόγγων (φωνηέντων και συμφώνων), η δασκάλα τους εκφέρει αργά και το παιδί καλείται να τους επαναλάβει, τα παιδιά αναλύουν τις λέξεις στους φθόγγους τους αργά και μετά παρακινούνται να κάνουν το ίδιο πιο γρήγορα. Στο τέλος εισάγονται τα γράμματα τα οποία αντιστοιχούν στους φθόγγους που τα παιδιά μπορούν να χειριστούν. Στη συνέχεια σαν επόμενο βήμα είναι η εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης.

Η «Ανάκτηση της Ανάγνωσης» της Marie Clay δίνει έμφαση στη μάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και των ορθογραφικών μοτίβων μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή κειμένων με νόημα, ώστε η ανάκτηση της γραφής να επιτυγχάνεται μέσα από αυθεντικά κείμενα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά που έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο και παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις.

Το πρόγραμμα της Clay χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες που διδάσκονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και περιέχουν δραστηριότητες που αφορούν (Clay, 1991, 1998): 1) στις κατευθύνσεις συμβατικού γραπτού λόγου (από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά), 2) στις ακολουθίες ώστε να εστιάζεται η προσοχή του στη διαδοχή λέξεων και φωνημάτων, 3) στο χώρο του χαρτιού ώστε να συνειδητοποιήσει τη σχέση του μεγέθους των γραμμάτων με τις λέξεις, 4) στην προσοχή της γραφής ακολουθώντας κανόνες κατευθύνσεων, διαδοχής γραμμάτων, 5) στη γραφή ιστοριών, όπου το παιδί παράγει ιδέες και διαβάζει αυτά που έγραψε, 6) στην αναγνώριση της φωνημικής δομής, 7) στη συναρμολόγηση προτάσεων αναλύοντας μια πρόταση που δημιούργησε σε φράσεις, λέξεις, καταλήξεις ή μικρότερα μέρη της λέξης και την επανασυνθέτει, 8) στην ανάγνωση βιβλίων, 9) στη διδασκαλία στρατηγικών, 10) στη σύνδεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων-σύνδεση προφορικού με γραπτό λόγο, 11) στην

απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση μαθαίνοντας να τη διαβάζει συνδέοντας τις με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει, 12) στη δημιουργία φράσεων,13) στη διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας, εδώ εξασκείται η αντίληψη της ακολουθίας του γραπτού λόγου με τη χρήση μασκών που επιτρέπουν τον έλεγχο σε περιορισμένο μέρος του κειμένου,14) στις δεξιότητες που παρεμποδίζουν τη μάθηση ώστε να αποκτήσει ευελιξία στη χρήση στρατηγικών, 15) στην αντιμετώπιση της δύσκολης ανάκλησης καθοδηγούμενο το παιδί από την δασκάλα προκειμένου να αναπτύξει στρατηγικές για τη μνήμη ή την ανάκληση μιας συγκεκριμένης συσχέτισης, και 16) στην επιτάχυνση του αργού ρυθμού των παιδιών τροποποιώντας το υλικό ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας (Παντελιάδου, 2011)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόζεται σε ημερήσια ατομικά μαθήματα για διάστημα δέκα έως δεκαπέντε εβδομάδων.

Η «*Αναγνωστική Επιτυχία*» διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovitt και Hansen, το 1976. Η σημαντικότερη αρχή αυτής της μεθόδου είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην εύκαιρη ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα (Lorna, 1997).

Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στην εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας, στην καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στην ύλη που διδάσκεται, στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, καθώς επίσης και στις βασικές αρχές της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011). Η διδασκαλία του μαθήματος ανάγνωσης του προγράμματος «*Αναγνωστική Επιτυχία*» βασίζεται πάνω σε τέσσερις άξονες που αφορούν την αποκωδικοποίηση: α) στην τεχνική εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, β) στην τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, γ) στην τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων, και δ) στην τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων. Αντίθετα, μαθητές με σοβαρό πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση λέξεων εξασκούνται

στη γραφοφωνημική αντιστοιχία πριν διαβάσουν μια πρόταση ή μια παράγραφο ή ένα εκτεταμένο κείμενο. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας, εφόσον πρόκειται για μια δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων. Αναπτύσσεται τόσο στους αρχάριους αναγνώστες, όσο και σε αυτούς που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

2.8 Τρόποι ανάπτυξης αναγνωστικής ετοιμότητας

Βασικές προϋποθέσεις για την αναγνωστική ετοιμότητα εκτός από το νοητικό επίπεδο του παιδιού είναι οι εξής:

- α) Η καλή κατάσταση υγείας του καθώς και η αισθητηριακή του ετοιμότητα.
- β) Τα ερεθίσματα από το οικογενειακό του περιβάλλον, προετοιμάζοντας το για την πρώτη ανάγνωση.
- γ) Το αίσθημα ασφάλειας και αυτοεκτίμησης ώστε το άτομο να είναι έτοιμο να δεχτεί τραυματικές εμπειρίες απόρριψης ή σχολικής αποτυχίας.
- δ) Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετώπισης προβλημάτων οπτικής αντίληψης, ακουστικής διάκρισης, ομιλίας κ.α.

Το παιδί με νοητική υστέρηση χρειάζεται χρόνο για να ωριμάσει νοητικά και συναισθηματικά, ώστε να είναι έτοιμο να αποκτήσει τις ικανότητες εκείνες που του είναι απαραίτητες για την πρώτη ανάγνωση. Σύμφωνα με τους Begad και Richardson (1975), οι ικανότητες αυτές περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- Καλή όραση και ακοή.
- Κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα.
- Ενδιαφέρον για την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων.
- Κατανοητή ομιλία.
- Οπτική διάκριση και μνήμη.
- Ικανότητα οφθαλμικών κινήσεων από τα αριστερά προς τα δεξιά.
- Επαρκείς αντιληπτικές ικανότητες.

Πιο συγκεκριμένα οι γνωστικοί τομείς που πρέπει να έχει αναπτύξει ένα παιδί με ή χωρίς νοητική υστέρηση για να είναι έτοιμο για τη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης είναι ο προφορικός λόγος, η οπτική αντιληπτικότητα, η ακουστική αντιληπτικότητα και η φωνολογική επίγνωση

(Πολυχρονοπούλου,2001). Σε αυτούς τους τομείς θα μπορούσε να δομηθεί και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών ενός παιδιού. Πιο αναλυτικά:

- *Προφορικός λόγος.* Καθώς η διδασκαλία τη ανάγνωσης δομείται πάνω στον προφορικό λόγο, το παιδί θα μάθει πιο εύκολα να διαβάζει αν αναπτύξει ένα πλούσιο λεξιλόγιο. Επίσης, αν ασκηθεί σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και χρήσης του προφορικού λόγου θα ωφεληθεί σημαντικά στη μάθηση της ανάγνωσης.
- *Οπτική αντιληπτικότητα.* Η οπτική αντιληπτικότητα σχετίζεται κυρίως με την αναγνώριση, την ταύτιση και τη διάκριση φόντου-μορφής, τη γραφική αναπαράσταση των μορφών στο χώρο και τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Στις ασκήσεις για την ανάπτυξη της οπτικής αντιληπτικότητας ανήκουν οι ασκήσεις για την αντίληψη του οπτικού ρυθμού, τη μνήμη οπτικών ακολουθιών, την αντίληψη οπτικών αναπαραστάσεων με χρονική αλληλουχία, και την ολοκλήρωση οπτικών αναπαραστάσεων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες βελτιώνουν των έλεγχο των οφθαλμικών κινήσεων και αναπτύσσουν στο παιδί την αίσθηση της κατεύθυνσης (π.χ από αριστερά προς τα δεξιά),δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης.
- *Ακουστική αντιληπτικότητα.* Η ανάγνωση απαιτεί καλές ικανότητες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης, ακουστικού ρυθμού και ακολουθίας, κάτι τέτοιο γίνεται φανερό στη διδασκαλία της φθόγγικης ανάλυσης και σύνθεσης. Τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν εύκολα τα φωνήματα άλλα δυσκολεύονται να θυμηθούν τη σωστή σειρά τους μέσα στη λέξη, να τα συνθέσουν σωστά ή να αναλύσουν τους φθόγγους της λέξης. Μερικές ασκήσεις που ενισχύεται η ακουστική αντίληψη ειδικά των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι :η επανάληψη συλλαβών, λέξεων και μικρών προτάσεων, η εκτέλεση προφορικών εντολών, ασκήσεις ακουστικού ρυθμού και ακολουθίας, αφήγηση των γεγονότων μιας ιστορία με λογική σειρά, συμμετοχή σε παιχνίδια μνήμης, δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης.

- Φωνολογική επίγνωση δηλαδή η γνώση του φωνολογικού συστήματος μιας γλώσσας. Σύμφωνα με τους Tiffany P.,Hogan Hugh W. και Catts Todd D. Little (2005), οι Hatcher P.,Hulme C.&Ellis A.(1994) Lundberg et al. (1988), Stanovich et al.(1984), Pevin (1983), ένα μεγάλο μέρος δυσκολιών των παιδιών με νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να γίνει με διάφορες μεθόδους όπως είναι:
 - α) η αναγνώριση των φωνημάτων μιας λέξης με τη σωστή σειρά
 - β) η φωνημική κατάτμηση
 - γ) η σύνθεση φωνημάτων για το σχηματισμό μιας λέξης
 - δ) η αφαίρεση ενός από τα φωνήματα μιας λέξης
 - ε) η αντικατάσταση ενός φωνήματος με άλλο
 - στ) η επανάληψη ψευδολέξεων
 - η) η αντιστροφή φωνημάτων
 - θ) η ενημερότητα αρχικής ή τελικής συλλαβής και η ομοιοκαταληξία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

3.1 Η φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στη συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που συνθέτουν τις προτάσεις, των συλλαβών που συνθέτουν τις λέξεις και των φωνημάτων που συνθέτουν τη συλλαβή (Κ. Γ. Καλαντζής, 2011). Είναι δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα δομικά στοιχεία του λόγου(τα φωνήματα, τις συλλαβές, τις λέξεις) με σκοπό την δημιουργία λέξεων.

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη λεξική, συντακτική και πραγματολογική

επίγνωση καθώς και ότι αναπτύσσεται αργότερα από τις δεξιότητες κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου (Tunmer & Hoover, 1992, Tunmer & Herriman, 1984, Tunmer, Herrman & Nesdale, 1988).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μέρος της μεταγλωσσικής ικανότητας, η οποία ορίζεται στο πλαίσιο της ψυχολinguιστικής, ως η ικανότητα του ομιλητή να υπερβαίνει τη χρήση της γλώσσας κατά την κατανόηση και την παραγωγή και να υιοθετεί στάση σκέψης και χειρισμού των δομικών στοιχείων της γλώσσας (Μαγουλά, 2010). Σύμφωνα με τον Gombert, 1992 οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν: α) δραστηριότητες σκέψης πάνω στη γλώσσα και στη χρήση της και β) δραστηριότητες πάνω στον έλεγχο και στην οργάνωση των ατομικών διαδικασιών γλωσσικής επεξεργασίας κατά την κατανόηση και την παραγωγή. Αυτές οι δραστηριότητες αφορούν σε κάθε δομικό συστατικό του γλωσσικού συστήματος - τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, τη πραγματολογία - υπό αυτή την έννοια αναφέρονται αντίστοιχα ως φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, σημασιολογική επίγνωση και πραγματολογική επίγνωση (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

3.2 Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα λόγω της διαφορετικής φύσης των δομικών στοιχείων του λόγου, δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα, καθώς και λόγω των διαφορετικών γνωστικών απαιτήσεων που προϋποθέτει η επίγνωση του καθενός από αυτά τα στοιχεία, χωρίζεται στα εξής βασικά επίπεδα (Πόρποδας, 2002):

A) στην επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου (*φωνημική επίγνωση*)

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στη ικανότητα του ατόμου να έχει κατανοήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και αυτά τα φωνημικά στοιχεία να μπορεί να τα αναλύει και να τα συνθέτει.

Β) στην επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου (*συλλαβική επίγνωση*)

Η συλλαβική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει κατανοήσει ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα και να μπορεί να χειρίζεται, αναλύοντας και συνθέτοντας, τις συλλαβές της κάθε λέξης. Επειδή η συλλαβική επίγνωση του προφορικού λόγου είναι πιο εύκολη αποκτάται νωρίτερα από την φωνημική.

3.3 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης

Για να προσδιορίσουμε τους μεθόδους αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με το μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης, της διττής θεμελίωσης του Philip Seymour (Seymour, 1990, 1997, 1999, Seymour & Duncan, 2001), η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, το επιγλωσσικό (epilinguistic) και μεταγλωσσικό (metalinguistic).

Κατά τους Gombert (1992) και Seymour & Duncan (2001) η καλύτερη μέθοδος άσκησης και αξιολόγησης του **επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης** είναι το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων. Τα σημαντικότερα στοιχεία του τεστ είναι οι εξής:

- Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού (odd – word -out test). Σύμφωνα με τους Bradley & Bryant (1978), το τεστ αποτελείται από ακολουθίες τριών ή τεσσάρων προφορικών λέξεων οι οποίες εκτός μίας, έχουν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα, το οποίο μπορεί να είναι μόρφημα (μικρότερη μονάδα σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας), συλλαβή ενδοσυλλαβικό (αρχικό ή τελικό) τμήμα ή φώνημα. Επίσης, μέσα στη σειρά των λέξεων η θέση της διαφορετικής λέξης μπορεί να διαφέρει, μπορεί να είναι στην πρώτη ή δεύτερη ή τρίτη ή τέταρτη θέση. Η κάθε σειρά των λέξεων προφέρεται ευκρινώς από το παιδί, από το οποίο ζητείται να επισημάνει τη λέξη που διαφέρει από τις άλλες.

- Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων (same - different matching test). Σύμφωνα με τους Treiman & Zokowski (1991) το τεστ αυτό αποτελείται από ζευγάρια προφορικών λέξεων . Οι λέξεις αυτές προφέρονται ευκρινώς από το παιδί, από το οποίο ζητείται να αποφασίσει αν οι λέξεις που ακούγονται έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα ή αν δεν έχουν καμία φωνολογική ομοιότητα και συνεπώς διαφέρουν. Και σε αυτό το τεστ η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων μπορεί να βρίσκεται στο συλλαβικό, στο ενδοσυλλαβικό ή στο φωνημικό επίπεδο. Επίσης, η θέση της φωνολογικής ομοιότητας μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται στο αρχικό, στο μεσαίο ή στο τελικό τμήμα των λέξεων.
- Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhyming test). Το τεστ αυτό μοιάζει με το τεστ απόφασης για την ομοιότητα των λέξεων, με τη διαφορά ότι η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τελικό τμήμα των λέξεων . Σύμφωνα με τους Lenel & Cantor (1981) εκφωνείται μία λέξη από το παιδί, και αμέσως μετά άλλες δύο, έως ότου ζητείται από το παιδί να επισημάνει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με την αρχική λέξη.

Από την άλλη μεριά, στο μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου, η καλύτερη μέθοδος άσκησης και αξιολόγησης είναι τα τεστ εκείνα που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και αν αρθρώνει φωνολογικά τμήματα της λέξης, στο επίπεδο του φωνήματος και στο επίπεδο της συλλαβής. Τα κυριότερα τεστ που αναφέρονται στο μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης είναι τα εξής:

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης (syllabic or phonemic segmentation). Στο συγκεκριμένο τεστ παρουσιάζεται στο παιδί προφορικά μια λέξη και του ζητείται να τη χωρίσει σε συλλαβικά ή σε φωνημικά τμήματα, τα οποία πρέπει να προφέρει με διαδοχική σειρά. Μερικοί ερευνητές ζητούσαν από τα παιδιά να αναπαριστούν τα φωνολογικά τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα) της λέξης, με ελαφρά χτυπήματα (Mann κ.α., 1986).

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης (blending). Σε αυτό το τεστ ο εξεταστής εκφωνεί στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα σε διαδοχική σειρά και με ρυθμό ενός δομικού στοιχείου ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί, ακούγοντας αυτά τα στοιχεία, καλείται να τα συνθέσει και να αναφέρει τη λέξη που σχηματίζεται.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής (syllabic or phonemic deletion). Στο τεστ αυτό παρουσιάζεται μια προφορική λέξη στο παιδί και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν αφαιρεθεί μία συλλαβή για την περίπτωση της συλλαβικής απαλοιφής ή ένα φώνημα για την περίπτωση της 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.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής (syllabic or phonemic inversion). Στο συγκεκριμένο τεστ εκφωνείται στο παιδί μία λέξη και του ζητείται να προφέρει τη λέξη αντίστροφα, δηλαδή από το τελικό προς το αρχικό συλλαβικό ή φωνημικό τμήμα ανάλογα με την περίπτωση.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τους τρόπους ή μεθόδους άσκησης μιας ικανότητας ή δεξιότητας, όπως είναι η φωνολογική επίγνωση θα αναφερθούμε στη σχέση της με την γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης.

3.4 Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθηση της ανάγνωσης

Τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί στο επίκεντρο του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα συγκλίνει στην ανάπτυξη τριών απόψεων γύρω από αυτό το θέμα.

Η πρώτη άποψη αναφέρεται στην αιτιώδη σχέση που υπάρχει μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης όχι μόνο διευκολύνει την μάθηση της ανάγνωσης αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή μάθηση της. Στην απέναντι μεριά βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης. Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη πως η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της

ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, ότι δηλαδή η φωνολογική επίγνωση αποτελεί και προϋπόθεση και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης.

3.4.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης

Η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι προϋπόθεση της μάθησης της ανάγνωσης, στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι τα παιδιά για να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζεται πρώτα να αποκτήσουν γνώση για τη αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζοντας τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της γραφημικής και φωνητικής αντιστοιχίας της μάθησης της ανάγνωσης κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η γνώση της γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας έχει άμεση σχέση με τη απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας (Backman κ.α. 1984).
- Στην εφαρμογή κανόνων της γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες (Pace & Golinoff, 1976, Shankweiler & Liberman, 1972).
- Η ικανότητα σωστής αντιστοίχισης των γραφημάτων με τα φωνήματα και η σωστή σύνθεση τους ώστε να παράγονται συλλαβές, λέξεις και προτάσεις (φωνολογική ανακωδικοποίηση) κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για τη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση (Jorm κ.α., 1984).
- Καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση έχουν οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες (Morais κ.α., 1987).

3.4.2. Έρευνες σε γλώσσες του εξωτερικού που μελέτησαν την αιτιώδη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης

Κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών ποικίλες έρευνες αναφέρθηκαν στην εξαιρετικά σημαντική σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας .

Οι πρώτες έρευνες που απέδειξαν τη συσχέτιση της φωνολογικής επίγνωσης με τη μάθηση της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκαν από την ερευνητική ομάδα της Isabelle Liberman (Liberman 1971, Shankweiler & Liberman,1972, Liberman,1973). Η Liberman στηριζόμενη στην άποψη ότι η απόκτηση του προφορικού λόγου για κάθε παιδί έχει βιολογική υποδομή, συνέδεσε τη δυσκολία μάθησης της ανάγνωσης με την υπόθεση της ελλιπούς γνώσης που είχε το παιδί για την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Μέσα από αυτές τις έρευνες διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ της ελλιπούς γνώσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής δυσκολίας.

Η Virginia Mann και οι συνεργάτες της (Mann, 1984, 1986, Mann & Dittunno,1990, Mann & Liberman,1984, Mann κ.α.,1987) συμπέραναν μέσα από τις έρευνες που έκαναν, ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας αποτελεί προγνωστικό στοιχείο της αναγνωστικής απόδοσης κατά το προαναγνωστικό στάδιο και ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης μνήμης γλωσσικών πληροφοριών και της μάθησης της ανάγνωσης.

Μέσα από τις έρευνες τους οι Fox και Routh (Fox & Routh, 1975, 1976, 1983,1984) διαπίστωσαν ότι αν ένα παιδί έχει δυσκολίες με τη φωνολογική ανάλυση των λέξεων στα πρώτα χρόνια της φοίτησης του στο σχολείο, είναι πιθανό να παρουσιάσει χαμηλή αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση ακόμη και μετά από τρία χρόνια, παρόλο που η δυσκολία με την φωνολογική ανάλυση θα έχει ξεπεραστεί.

Οι έρευνες της Rebecca Treiman (Baron & Treiman, 1980, Treiman,1985,1987, Treiman & Baron, 1981,Treiman & Chafetz,1987, Treiman & Zukowski,1988,1991) απέδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

Ερευνώντας τη συνάφεια μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να αναλύουν τις συλλαβές της ομιλίας στα δομικά στοιχεία και της ικανότητας τους να γράφουν ορθογραφημένα, διαπίστωσαν την ύπαρξη θετικής και σημαντικής συνάφειας μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας ανάγνωσης ψευδολέξεων. Αυτό τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική επίγνωση είναι πιο καθοριστική για ορισμένες πλευρές της ανάγνωσης και συγκεκριμένα για την ανάγνωση ψευδολέξεων.

Επίσης, η Treiman και οι συνεργάτες της έδωσαν απάντηση στο ερώτημα αν οι διαφορετικές πλευρές της φωνολογικής επίγνωσης έχουν διαφορετική σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης. Κατέληξαν στην άποψη ότι, ενώ η επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων βοηθά το παιδί να κατακτήσει τη σχέση γραφημάτων και φωνημάτων, η ενδοσυλλαβική δομή (δηλαδή ότι η συλλαβή συγκροτείται από αρχικό και τελικό τμήμα) της (αγγλικής) γλώσσας, είναι πιο εύκολη και μπορεί να βοηθήσει το παιδί στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης.

Ο William Tunmer (Tunmer, 1991, Tunmer & Herrman, 1984, Tunmer & Nesdale, 1982, 1985, Tunmer & Rohl, 1991, Tunmer κ.α., 1984, 1988) μελέτησε τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης καθώς και αν η φωνολογική επίγνωση του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης της αγγλική γλώσσας. Μέσα από τις έρευνες κατέληξε ότι η κατανόηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας είναι μεν αναγκαία αλλά όχι αρκετή για την απόκτηση κανόνων γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, συμπέρανε ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αν και τα παιδιά που έχουν γνώση της φωνολογικής δομής θα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση. Τέλος, επισήμανε ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής είναι αναγκαία για την απόκτηση της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση.

Οι Bradley και Bryant (1983, 1985) ερευνήσαν το θέμα της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, εξετάζοντας 4 και 5 ετών παιδιά με μια σειρά από τεστ φωνολογικής επίγνωσης και ειδικότερα με τεστ διάκρισης του διαφορετικού. Η έρευνα διήρκησε για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού και τα παιδιά αξιολογούνταν για την επίδοσή τους στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα

μαθηματικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης υπάρχει αιτιώδης σχέση, η οποία μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως προγνωστικό κριτήριο για τη μετέπειτα επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Επίσης, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μετέπειτα επίδοσης των παιδιών στα μαθηματικά.

Το συμπέρασμα των Bradley και Bryant ότι όσο ανώτερο είναι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για καλύτερη μάθηση ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής κατά τη φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό ενισχύθηκαν και από νεότερες έρευνες στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, το 1989.

Ο Cardoso-Martins (1991, 1995) στην πορτογαλική γλώσσα πραγματοποίησε μια διαχρονική έρευνα για τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης. Σύμφωνα, με αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο της επίγνωσης για την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου επηρεάζει τη μάθηση της ανάγνωσης περισσότερο όταν η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης βασίζεται στη φωνημική μονάδα και λιγότερο όταν βασίζεται τη συλλαβική μονάδα.

Επίσης, οι Hatcher P., Hulme C. & Ellis A. (1994) σε έρευνα τους που αφορούσε στην βελτίωση της αναγνωστικής ετοιμότητας με την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και των φωνολογικών δεξιοτήτων, συμπέραναν ότι η μάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά ηλικίας 7 ετών, τα οποία αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, διευκολύνθηκε όταν συνδυάστηκε με την εξάσκηση των παιδιών αυτών στη φωνολογική επίγνωση.

Οι Tiffany P., Hogan Hugh W. & Catts Todd D. Little (2005), σε έρευνα που πραγματοποίησαν για τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και στην Β' δημοτικού, διαπιστώθηκε αμοιβαία σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης λέξεων, όπου η φωνολογική ικανότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο προβλέπει την επιτυχία ή αποτυχία ανάγνωσης λέξεων στην Δευτέρα δημοτικού.

3.4.2.1 Έρευνες στη ελληνική γλώσσα που μελέτησαν την αιτιώδη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης

Ο Πόρποδας (1989) πραγματοποίησε έρευνα με ερώτημα αν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχουν τα παιδιά πριν μάθουν ανάγνωση και γραφή σχετίζεται με το επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής της ελληνικής γλώσσας που κατακτάται όταν τα ίδια τα παιδιά φοιτούν στην Α' και Β' τάξεις του δημοτικού. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις πρώτη φάση –έναρξη φοίτησης Α' δημοτικού, δεύτερη φάση-λήξη φοίτησης Α' δημοτικού, τρίτη φάση-λήξη φοίτησης Β' δημοτικού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η ανάλυση λέξεων του προφορικού λόγου στα φωνημικά δομικά στοιχεία είναι δυσκολότερη από την αντίστοιχη ανάλυση στα συλλαβικά δομικά στοιχεία τους για τα παιδιά που βρίσκονται στο προαναγνωστικό στάδιο. Επιπλέον, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που σημείωσαν υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κατά την έναρξη της φοίτησης τους στην Α' δημοτικού, παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και ορθογραφία των λέξεων στο τέλος της φοίτησης τους στην Α' δημοτικού, σε σχέση με τα παιδιά που είχαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Αυτή η διαφορά επίδοσης στην ανάγνωση και στην ορθογραφία λέξεων μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών μειώθηκε κατά την εξέταση των παιδιών αυτών στο τέλος Β' τάξης δημοτικού. Έτσι το βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης είναι μεν καθοριστικός αλλά δεν φάνηκε να έχει μακροχρόνια επίδραση στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών.

Μια δεύτερη έρευνα που πραγματοποίησε ο Πόρποδας (1991a) διερεύνησε εάν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης που έχουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με το επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας που κατακτάται από τα ίδια τα παιδιά όταν αυτά φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση, εξετάστηκαν σε μια σειρά από τεστ όπως φωνημικής και συλλαβικής κατάτμησης και σύνθεσης, φωνημικής αντιστροφής και επισήμανση του

φωνήματος μέσα στην λέξη ενώ όσον αφορά τη βραχύχρονη μνήμη εξετάστηκαν στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με υψηλό επίπεδο στη φωνολογική επίγνωση αξιοποιούσαν αποτελεσματικότερα τη φωνητική αναπαράσταση των λέξεων στη βραχύχρονη μνήμη από ότι τα παιδιά με χαμηλή φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον, τα παιδιά που είχαν αποκτήσει καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο στη συνέχεια απέκτησαν καλύτερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας στο τέλος της Α' τάξη του δημοτικού.

Συμπερασματικά, ο Πόρποδας κατέληξε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης που έχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας που κατακτούν κατά τη Α' τάξη του δημοτικού. Τέλος, διαπίστωσε ότι η συνδρομή της φωνολογικής επίγνωση στη μάθηση της ανάγνωσης ενδέχεται να διευκολύνεται από μια ικανότητα μετάφρασης των ορθογραφικών και ακουστικών μονάδων σε μια ενδιάμεση φωνολογική αναπαράσταση στην εργαζόμενη μνήμη.

Οι Aidinis και Nunes (2001) μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά νηπιαγωγείου και το ρόλο που παίζει η κατοχή διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής επίγνωσης από τα παιδιά στη Α' και Β' τάξη του δημοτικού στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Η πρώτη βασική διαπίστωση της έρευνας τους ήταν ότι στα παιδιά του νηπιαγωγείου, η επίγνωση για τη συλλαβική δομή του προφορικού λόγου αποκτάται νωρίτερα και ευκολότερα από ότι η φωνημική. Η δεύτερη διαπίστωση ήταν ότι στην αξιολόγηση της φωνημικής ανάλυσης έδειξαν μεγαλύτερη ευκολία στην ανάλυση των αρχικών παρά των τελικών φωνημάτων που τονίζονταν. Τέλος, κατέληξαν ότι η συλλαβική και η φωνημική επίγνωση συνεισέφεραν διαφορετικά στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Επίσης οι Νικολόπουλος και Πόρποδας (2001) σε μια διαχρονική έρευνα εξέτασαν, την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και των μεταγνωστικών ικανοτήτων, με μια σειρά γνωστικών και γλωσσικών κριτηρίων, παιδιά προσχολικής ηλικίας, ώστε να προσδιοριστούν οι μεταγνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες σε σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα παιδιά αυτά κατά τη φοίτηση τους στην Α' και Β' τάξη εξετάστηκαν

στην ανάγνωση και στη γραφή καθώς και στη φωνολογική επίγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης ήταν σημαντική στη διάρκεια των τριών ετών, ενώ η συνάφεια μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης, πως ήταν μέτρια.

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε με ποιοτική μέθοδο έρευνας. Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Ίσαρη & Πουρσός, 2015). Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και παρατηρήσεων μέσω του οποίου διερευνάται ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον. Ειδικότερα, η μελέτη περίπτωσης συμβάλλει σημαντικά στη βαθύτερη εξέταση της ποιότητας ενός προγράμματος αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του. Σκοπός της επιστημονικής διερεύνησης είναι η κατανόηση του τρόπου ερμηνείας της πραγματικότητας που αναπτύσσουν τα υποκείμενα της έρευνας σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και η σύγκριση με την ερμηνεία άλλων υποκειμένων (Mertens, 1998).

Στην ποιοτική έρευνα λοιπόν, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα και μέσα στο οποίο ζει και αποκτά εμπειρίες ένα άτομο αποτελεί καθοριστική συνισταμένη σε μια μελέτη περίπτωσης (Ίσαρη & Πουρσός, 2015). Σύμφωνα με τον Woods (1993), οι ποιοτικές προσεγγίσεις μελετούν την εκπαίδευση ως μια δράση η οποία συνεχώς προσαρμόζεται, υπολογίζεται, εκτιμάται, διαπραγματεύεται, επενεργεί και αλλάζει. Επιπλέον, οι ποιοτικές προσεγγίσεις αναφέρονται σε «δράστες» και «δράσεις» (actors and actions) και όχι σε «υποκείμενα» και «συμπεριφορές» και θέτουν ερωτήματά στο «πώς έγινε» και όχι στο «τι έγινε» (Mialaret et al., 2002, Burns, 2000).

Μιλώντας για τα πλεονεκτήματα που έχουν οι ποιοτικές προσεγγίσεις θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη δυνατότητά τους να διατηρούν «ακέραια» την κατάσταση, η οποία μελετάται ελαχιστοποιώντας την επίδραση του ερευνητή στη δόμηση, ανάλυση και ερμηνεία της κατάστασης αυτής. Οι ερευνητές ξεκινούν από τα άτομα και επιχειρούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για το κόσμο γύρω τους. Επομένως, η θεωρία παράγεται από τη πράξη, δηλαδή αναδύεται από συγκεκριμένες καταστάσεις και θεμελιώνεται σε δεδομένα που παράγονται στην ερευνητική πράξη (Cohen & Manion, 1994). Οι ποιοτικές μέθοδοι δεν αποτελούν «εναλλακτικό ερευνητικό τρόπο». Προέρχονται από διαφορετικές φιλοσοφικές αντιλήψεις και αποτελούν, όπως κι οι ποσοτικές, «νόμιμα ερευνητικά εργαλεία» ικανά να συνεισφέρουν στη γνώση σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο, η μελέτη περίπτωσης, διαφέρει από άλλες ερευνητικές μεθόδους στο ότι οι ερευνητές δεν έχουν στόχο να εξάγουν μια καθολική γενικευμένη αλήθεια αλλά να ανακαλύψουν και να περιγράψουν την υπό εξέταση περίπτωση. Αυτή η αδυναμία γενίκευσης αποτελεί το βασικό μειονέκτημά της. Η δυνατότητά της όμως να δώσει αποτελέσματα ικανά να βοηθήσουν μέλη παρόμοιων ομάδων να αναγνωρίσουν τα προβλήματά τους και ίσως να οδηγηθούν στη λύση τους αποτελεί πλεονέκτημα σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ' ότι η γενίκευσή της γιατί έχει τη δυνατότητα να διερευνά τα ζητήματα σε βάθος. Ο ερευνητής που την επιλέγει, κατά κανόνα, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός προσώπου με σκοπό να διερευνήσει και να αναλύσει ολιστικά και σε βάθος τα πολυσχιδή φαινόμενα της ζωής της μονάδας που μελετά (Creswell, 1998).

4.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ένα παιδί 12 ετών, με μέτρια νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, ο βασικός στόχος του προγράμματος παρέμβασης είναι η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης που αποσκοπεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη εκείνων των παραμέτρων της γνωστικο-γλωσσικής υποδομής, η οποία θα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης.

Όπως διερευνήθηκε παραπάνω, ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση επικεντρώνεται στη φωνολογική επίγνωση, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Tiffany P., Hogan Hugh W. & Catts Todd D. Little, 2005, Lundberg et al. 1988, Stanovich et al., 1984, Pevin, 1983, Shankweiler & Liberman 1976, Rosner & Simon, 1971). Ο Πόρποδας (2002) θεωρεί ότι στις περιπτώσεις που τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο δεν έχουν εξασκηθεί ή έχουν εξασκηθεί ελλιπώς στη φωνολογική επίγνωση ή παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, η διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης θα είναι χρήσιμο να συνδυαστεί με την εξάσκηση αυτών των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση. Μάλιστα έχοντας υπόψη: α) την έρευνα των Hatcher κ.α. (1994) σύμφωνα με την οποία η μάθηση της ανάγνωσης παιδιών ηλικίας 7 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, διευκολύνθηκε όταν συνδυάστηκε με την εξάσκηση των παιδιών αυτών στη φωνολογική επίγνωση και β) ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση χρειάζονται συχνά μια πιο συστηματική και συγκεκριμένη εκπαίδευση σε θέματα μάθησης, που μπορεί να συνεχιστεί ένα, δύο ή και περισσότερα χρόνια μετά την ηλικία του νηπιαγωγείου (Πολυχρονοπούλου, 2001) κρίνουμε αρκετά σημαντική την πραγματοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης, για την ανάπτυξη του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης, ενός παιδιού 12 ετών .

Μέσα από την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, αναμένουμε την βελτίωση στους τομείς που εφαρμόστηκε η παρέμβαση αλλά και σε άλλους γνωστικούς τομείς, που αφορούν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή, όπως είναι η 'Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση'(ΑΑ), η 'Αναγνωστική Κατανόηση'(ΑΚ) και η 'Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών'(ΒΜΦΠ). Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνηθούν, κατά πόσο τα αποτελέσματα ενός προγράμματος γνωστικής παρέμβασης επηρεάζουν και άλλους τομείς, μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της απόδοσης του παιδιού πριν και μετά την παρέμβαση.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Οι ερωτήσεις που τίθενται στο πλαίσιο του προγράμματος παρέμβασης στη Φωνολογική Επίγνωση σε ένα παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση είναι οι εξής:

A) Θα σημειωθεί βελτίωση της επίδοσης του παιδιού στη φωνολογική του επίγνωση;

B) Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στη Φωνολογική Επίγνωση θα σημειωθεί βελτίωση στους άλλους τομείς που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού;

Πιο συγκεκριμένα θα σημειωθεί βελτίωση στους εξής τομείς:

- της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης
- της Αναγνωστικής Κατανόησης
- της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών

Γ) Μετά την εφαρμογή του προγράμματος γνωστικής παρέμβασης θα υπάρξει βελτίωση σε άλλους γνωστικούς τομείς όπως είναι οι ικανότητες συγκέντρωσης και προσοχής;

4.3 Δείγμα έρευνας

Η έρευνα αφορά μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή 12 ετών με μέτρια νοητική υστέρηση και συνοδά προβλήματα λόγου.

4.3.1 Ιστορικό μαθητή

A.ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Επώνυμο: Π.

Όνομα: Γιώργος

Τόπος γέννησης: Ελλάδα-Βόλος

Ημερομηνία γέννησης: 01-06-2006

Τόπος κατοικίας: Σύρος-Ν.Κυκλάδων

Σχολείο που φοιτά: Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ερμούπολης

Τάξη: Στ' Δημοτικού

Β. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΑΘΗΤΗ (μετά από άτυπη-μη δομημένη συνέντευξη)

Σύνθεση οικογένειας: Μονογονεϊκή οικογένεια (μητέρα χωρισμένη με τον πατέρα). Αναλυτικά:

Πατέρας

Όνομα: Κ.

Ημερομηνία γέννησης: 1973

Τόπος κατοικίας: Βόλος-Ν.Θεσσαλίας

Επάγγελμα: Οικοδόμος

Γνώσεις: Απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα

Όνομα: Μ.

Ημερομηνία γέννησης: 1976

Τόπος κατοικίας: Σύρος - Ν. Κυκλάδων

Επάγγελμα: Σερβιτόρα

Γνώσεις: Τελειόφοιτος Λυκείου

Οικονομική κατάσταση: Επιβαρυνμένη οικονομικά

Σχέσεις ζευγαριού: Ισορροπημένη. Ωστόσο, το ζευγάρι έχει χωρίσει από τότε που ο Γ. ήταν 7 ετών, με βασική αιτία τον τόπο διαμονής του πατέρα, το Βόλο

Σχέσεις των γονιών με το παιδί: Το οικογενειακό περιβάλλον του Γ. εμπεριέχει πρωτίστως τη μητέρα και τη γιαγιά του (από την πλευρά της μητέρας), και δευτερευόντως τον πατέρα. Τα τελευταία πέντε χρόνια, όπου η μητέρα με το παιδί γύρισαν στη Σύρο από το Βόλο, όπου και διέμεναν με τον πατέρα, οι επαφές με τον πατέρα έπαψαν να είναι σταθερές. Ο πατέρας επισκέπτεται για σύντομα χρονικά διαστήματα το νησί, αφού οι επαγγελματικές του υποχρεώσεις επιζητούν την υποχρεωτική παρουσία του στο Βόλο. Ο ίδιος δεν μπορεί να αποδώσει και να ανταποκριθεί οικονομικά έναντι των οικογενειακών

του υποχρεώσεων, γεγονός που προκαλεί και συντηρεί προβλήματα μεταξύ του ιδίου και της πρώην γυναίκας του.

Το ζευγάρι είναι σε απόσταση και η συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή του Γ., μη συστηματική και με δυσκολίες στην κατανόηση των νοητικών και μαθησιακών ζητημάτων του παιδιού, γεγονός που επιδρά σημαντικά στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του Γ. Πρόκειται για μία οικογένεια επιβαρυνμένη, οικονομικά κυρίως, με τη γιαγιά να βοηθά κρατώντας μερικές φορές τον Γ. και παρέχοντας μέχρι πρότινος ένα σπίτι διαμονής. Το τελευταίο διάστημα κατάφεραν να αυτονομηθούν, πηγαίνοντας σε ένα σπίτι που κληρονόμησαν, το οποίο ωστόσο θέλει πολλές επισκευές και δεν προσφέρει ακόμα ένα περιβάλλον ηρεμίας για τη μητέρα και το παιδί.

Ωστόσο, η μητέρα προσπαθεί να παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες στο παιδί (λογοθεραπεία, ενασχόληση με μουσική και στο παρελθόν και εργοθεραπεία). Η μητέρα του Γ. δουλεύει πολλές ώρες, γεγονός που του στερούσε πάντα την παρουσία της και πολλές φορές ο Γ. εκφράζει ένα συναίσθημα μοναξιάς, εκδηλώνοντας μεγάλη ένταση. Σύμφωνα με την Γαλανάκη (2006), η απουσία ενός σημαντικού προσώπου κάνει το άτομο να νιώθει μοναξιά, η μοναξιά με τη σειρά της εκδηλώνεται ως διακαής αγχώδης πόθος για εγγύτητα και παρηγοριά, και αυτός ο πόθος ενεργοποιεί το εσωτερικό μοντέλο εργασίας που σχετίζεται με το δεσμό, όπως αυτός διαμορφώθηκε στην πρώιμη παιδική ηλικία. Εάν ο δεσμός της μητέρας βρέφους είναι ασφαλής - όπως στην περίπτωση του Γ. - είναι πολύ πιθανόν στο μέλλον ο άνθρωπος να αξιοποιεί δημιουργικά τη μοναξιά αυτή. Σε αντίθετη περίπτωση ο άνθρωπος αυτός θα βιώνει πανικό όταν βρίσκεται σε κατάσταση μοναξιάς.

4.3.2. Σχολικό ιστορικό μαθητή (μετά από δομημένη συνέντευξη με τη δασκάλα, τη φυσικοθεραπεύτρια, τη λογοθεραπεύτρια και την ψυχολόγο του ειδικού σχολείου.

Ο μαθητής Γ., 12 ετών, εγγράφηκε στο Ειδικό σχολείο Δ.Σ. Ερμούπολης, με μετεγγραφή από το Δημοτικό Άνω Σύρου, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και κατόπιν πρότασης για ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του Κ.Ε.Δ.Δ.Δ.Υ. Σύρου,

η οποία γνωματεύει νοητική ανεπάρκεια με προβλήματα λόγου. Ο Γ. χρειάστηκε να φοιτήσει δύο φορές το νηπιαγωγείο.

Ο Γ. φοιτά στη Ε΄ τάξη του σχολείου. Πρόκειται για ένα πρόσχαρο, εξωστρεφές και φιλικό αγόρι, του οποίου η σωματική του ανάπτυξη αντιστοιχεί στην ηλικιακή. Ο Γ. έχει ένα κοινωνικό προφίλ αναπτυγμένο και ιδιαίτερα εξελιγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης και της συμπόνιας. Προσεγγίζει με ευκολία όποιον γνωρίζει και κερδίζει αμέσως τη συμπάθεια μικρών και μεγάλων.

Παρά τη σοβαρή δυσκολία στην άρθρωση και στο λόγο του φωνολογικά, έχει καλή αντίληψη και πολλές δυνατότητες στην επικοινωνία, βρίσκοντας τρόπους να εκφράσει αυτό που θέλει. Έχει καλό λεξιλόγιο και καλή περιγραφική ικανότητα, ακόμα και όταν η λεκτική του έκφραση τον «αδικεί». Σαν πρώτη εντύπωση τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνονται στο Γ. είναι η παρόρμηση και η συγκαταβατικότητα. Εκφράζει μια δυναμικότητα, δείχνει δραστήριος και πάντα πρόθυμος και συμμετοχικός, εκφράζοντας επιμονή αλλά και ανυπομονησία σε ό,τι καταπιάνεται. Ωστόσο, δεν εκφράζει πάντα με ειλικρίνεια την επιθυμία του και γίνεται συγκαταβατικός χωρίς να δείχνει πάντα αυτό που θέλει. Επιπλέον, η παρόρμησή του τον οδηγεί συχνά σε λάθη και του προκαλεί αισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις δυσκολίες του. Υπάρχει δηλαδή ένα προφίλ παρορμητικό και ανταγωνιστικό έντονα, το οποίο όμως καλύπτει μια όχι τόσο καλή αυτοεικόνα. Δε δέχεται εύκολα την ήττα ή το να μην δέχεται πάντα επιβράβευση.

Κοινωνικές σχέσεις/επικοινωνιακές δεξιότητες/συναισθηματική ανάπτυξη

Ο Γ. είναι ένα παιδί αγαπητό στο σχολείο. Με τους συμμαθητές του έχει καλή σχέση και μέσα στην τάξη του γίνεται εξισοροπιστής. Είναι τρυφερός με τα παιδιά και λαχταρά το παιχνίδι μαζί τους, τόσο με τα παιδιά της τάξης του όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Παρά το μη καθαρό του λόγο πλησιάζει τους συνομηλίκους του και αναζητά το παιχνίδι μαζί τους. Κάποιες φορές δε, που δεν μπορεί να ακολουθήσει όλες τις δραστηριότητες μαζί τους, θα διεκδικήσει μια θέση στο παιχνίδι, επιλέγοντας μικρότερα παιδιά.

Έχει μεγάλη ανάγκη την επιβράβευση, την επιζητά και του αρέσει να ξεχωρίζει και να αναγνωρίζεται από τους άλλους ως «πρώτος», καθώς είναι

αρκετά ανταγωνιστικός. Συχνά ωστόσο παρασύρεται από κάποια πρωτοβουλία και ακολουθεί και δράσεις που δεν έχει επιλέξει. Γίνεται συγκαταβατικός και συχνά παθητικός, κυρίως μπροστά στο δυναμισμό μιας συμμαθήτριας του τμήματος του, η οποία καταφέρνει να τον χειραγωγεί και να τον καθοδηγεί στις δικές της προτιμήσεις και επιλογές.

Αρκετές φορές εγκλωβίζεται στην εικόνα του «καλού παιδιού», που είναι δεκτικό και δεν παραπονιέται. Δεν «φέρει» αντιρρήσεις φροντίζοντας να ησυχάζει τις επιθυμίες του, τόσο στους ενήλικες όσο και στους συνομηλίκους του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται εύκολα από την κρίση των άλλων και να υποκύπτει στις πιέσεις τους. Συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς του είναι το ξέσπασμα που κάνει συνήθως στο σπίτι και κυρίως στη μητέρα του. Έχοντας μια εντελώς διαφορετική αντίδραση από το σχολείο, αρνείται οποιαδήποτε δραστηριότητα που εκείνη του προτείνει όπως το καθημερινό πρόγραμμα που χρειάζεται να ακολουθήσει (θεραπεία, μελέτη κτλ.).

Ο Γ. είναι ένα ιδιαίτερα συναισθηματικό παιδί και, παρόλο που δείχνει πολύ επικοινωνιακός και εξωστρεφής, δεν εκφράζει αυθόρμητα το συναίσθημά του. Χρειάζεται πολύ ενθάρρυνση, κινητοποίηση και τεχνάσματα, ώστε να μοιραστεί ειλικρινά τη σκέψη και το συναίσθημα του. Έχει πολλές διερωτήσεις (για την οικογένεια του, τις διαφυλικές σχέσεις) και αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητά του, χωρίς όμως να εκφράζει εύκολα τις αγωνίες του .

Καθώς ο χρόνος της μητέρας του είναι περιορισμένος και κάποιες φορές χρειάζεται να τον έχει μαζί της, ακόμα και στο νυχτερινό σχολείο που παρακολουθεί, ο Γ. είναι συχνά κουρασμένος και ατημέλητος ως προς την υγιεινή του ή τη μελέτη του, γεγονός που στο παρελθόν έχει στοχοποιήσει και ενοχοποιήσει τη μητέρα του. Η συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή και φροντίδα του παιδιού, είναι ανεπαρκής συχνά λόγω της αδυναμίας να αποδεχτεί τις δυσκολίες του Γ., ο πατέρας γίνεται απορριπτικός και αυτό πληγώνει το παιδί. Ο Γ. επιζητά τον πατέρα του και φαίνεται να έχει πολύ ανάγκη την παρουσία και αποδοχή του.

Κιναισθητική ανάπτυξη

Ο Γ. είναι ένα παιδί αρκετά δραστήριο, που καταβάλλει έντονη προσπάθεια ακόμα και σε δραστηριότητες που είναι δύσκολες για τον ίδιο.

Κινητικά παρουσιάζει κάποια λανθασμένα πρότυπα, όπως η έλλειψη ισορροπίας. Δυσκολεύεται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνταύτιση αντιληπτικών και κινητικών λειτουργιών. Ο Γ. παρουσιάζει δυσκολίες στη λεπτή και αδρή κινητικότητα πιο συγκεκριμένα έχει κακή λαβή μολυβιού και ψαλιδιού, δεν έχει καλό συντονισμό κινήσεων και οι κινήσεις του είναι αδέξιες και ασταθείς.

Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη

Η λεκτική νοημοσύνη του Γ. είναι χαμηλότερη από την χρονολογική του ηλικία. Ο Γ. έχει περιορισμένες γενικές γνώσεις και χαμηλή λογική αφαιρετική σκέψη. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία του Γ. είναι η αδύναμη βραχύχρονη και εργασιακή του μνήμη, όπου δυσκολεύεται να ανακαλέσει κάτι που έχει διδαχθεί. Σε αυτό λειτουργεί ανασταλτικά η παρόρμηση και η βιασύνη που δείχνει σε όλες τις δραστηριότητες που συμμετέχει ή αναλαμβάνει, με αποτέλεσμα να μη φανερώνει πάντα αυτά που γνωρίζει και να κάνει λάθη.

Επίσης ο Γ. δυσκολεύεται στη περιγραφή γεγονότων και εμπειριών. Πολλές φορές χρησιμοποιεί τα χέρια του για να περιγράψει αυτό που θέλει σε συνδυασμό με αυτά που λέει. Ο Γ. διαβάζει με πολύ αργό ρυθμό μικρές προτάσεις και μικρά κείμενα και δείχνει μεγάλη χαρά που τα καταφέρνει. Ως προς την γραφή του, δείχνει μεγαλύτερη δυσκολία γραφοκινητικά με προβλήματα κακογραφίας (μέγεθος γραμμάτων, κόβει τη λέξη ακανόνιστα, δυσκολία να γράψει κάτι απ' έξω μόνος του).

Οι φωνολογικές του δυσκολίες διαπιστώνονται στην εκφορά των συριστικών (σ, ζ, τσ, τζ, ψ και ξ) και των οδοντικών (θ και δ) με αποτέλεσμα η ομιλία του πολλές φορές να είναι δυσκατάληπτη. Οι εκφραστικές και αντιληπτικές του ικανότητες δεν προσεγγίζουν το αναμενόμενο της χρονολογικής του ηλικίας, παρόλο αυτά το αντιληπτικό είναι καλύτερο του εκφραστικού.

Στην αριθμητική, μπορεί να κάνει μικρές προσθέσεις και ξέρει να μετράει μέχρι το εκατό όχι πάντα αποτελεσματικά και σειροθετημένα, ενώ δεν έχει κατακτήσει ποσοτικές έννοιες. Ο Γ. είναι καλός σε δραστηριότητες σειριοθέτησης. Αναλυτικά ο μαθητής παρουσιάζει ως συνέπεια της νοητικής

ανωριμότητας προβλήματα στο εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο. Η μνήμη δεν λειτουργεί ικανοποιητικά (μακρόχρονη και βραχύχρονη). Η ικανότητα να πραγματοποιεί συλλογισμούς κυμαίνεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο

4.4 Διαγνωστική αξιολόγηση

Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2000:73) η διαδικασία συλλογής δεδομένων είναι απαραίτητη προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση για το σχεδιασμό και την εκτέλεση εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων διδακτικών προγραμμάτων καθώς και για το σχεδιασμό ολόκληρης της υποστηρικτικής εργασίας των παιδιών. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει μία σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν στο να πάρουμε αποφάσεις που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση και παρέμβαση (Καμπανάρου, 2007) .

4.4.1 Σκοπός και Εργαλεία αξιολόγησης

Σκοπός της αξιολόγησης ήταν ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή και συγκεκριμένα η αναγνώριση/ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στον τομέα της ανάγνωσης.

Με εργαλείο το σταθμισμένο *Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών* του Κωνσταντίνου Πόρποδα (2008), κληθήκαμε να καταγράψουμε τις δυσκολίες του μαθητή που αφορούν την Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση, την Αναγνωστική Κατανόηση, την Φωνολογική Επίγνωση και την Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ είχε να κάνει με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, το οποίο δε συνάδει με την χρονολογική του ηλικία. Σκοπός μας λοιπόν, ήταν να καταστεί δυνατή μια αναλυτική ανίχνευση του επιπέδου των βασικών γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων της ανάγνωσης, προκειμένου να σημειωθούν οι συνιστώσες της αναγνωστικής δυσκολίας του μαθητή. Τις πληροφορίες αυτές τις συλλέξαμε μέσα από την πραγματοποίηση του τεστ και μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του ειδικού σχολείου.

4.4.2 Ορισμός Μεταβλητών

Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση

Μετρήσαμε την αναγνωστική Αποκωδικοποίηση με τις δύο παρακάτω δοκιμασίες:

Ανάγνωση Συλλαβών- Αποτελείται από 24 συλλαβές, το παιδί καλείται να διαβάσει μία-μία τις συλλαβές χωρίς χρονικό περιορισμό.

Ανάγνωση Ψευδολέξεων- Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, το παιδί καλείται να διαβάσει μία-μία τις ψευδολέξεις χωρίς χρονικό περιορισμό.

Αναγνωστική Κατανόηση

Αξιολογήσαμε την Αναγνωστική Κατανόηση χρησιμοποιώντας ασκήσεις στους παρακάτω τομείς :

Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων -Αποτελείται από 16 προτάσεις, η κάθε μία από τις οποίες συνοδεύεται από τρεις εικόνες. Από τις τρεις εικόνες μόνο η μία αναπαριστά το νόημα της πρότασης, η θέση της σωστής εικόνας στη σειρά των τριών εικόνων είναι τυχαία. Το παιδί καλείται να διαβάσει την πρόταση και στη συνέχεια να κοιτάξει με τη σειρά τις εικόνες και να δείξει με το δάχτυλό του την εικόνα που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης.

Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων- Αποτελείται από 16 προτάσεις από τις οποίες λείπει μία λέξη. Η λέξη που λείπει, παρουσιάζεται κάτω από την πρόταση με άλλες δύο άσχετες προς την πρόταση λέξεις. Η λέξη που λείπει από την πρόταση καθώς και η θέση της σωστής λέξης στη σειρά των τριών είναι τυχαία. Το παιδί καλείται να διαβάσει την πρόταση και στη συνέχεια, αφού διαβάσει τις λέξεις να κυκλώσει τη λέξη που ταιριάζει στην πρόταση.

Φωνολογική Επίγνωση

Αξιολογήσαμε την Φωνολογική επίγνωση του παιδιού ακολουθώντας τις εξής δύο διαδικασίες:

Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα- Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί να περιέχουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους στο επίπεδο συλλαβής. Οι ψευδολέξεις που σχηματίζονται είναι μονοσύλλαβες, δισύλλαβες ή τρισύλλαβες. Το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά την κάθε ψευδολέξη, να την αναλύσει και να εκφωνήσει τα φωνήματα της χτυπώντας ταυτόχρονα το μολύβι στο τραπέζι.

Απαλοιφή Φωνημάτων- Αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η κάθε μία από τις οποίες έχει 2-4 φωνήματα. Το παιδί καλείται να ακούσει με προσοχή την ψευδολέξη και ποιο τμήμα της πρέπει να απαλειφθεί, και στη συνέχεια να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης που μένει.

Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών

Για την αξιολόγηση της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε:

Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών-Αποτελείται από 16 σειρές αριθμητικών ψηφίων. Οι σειρές αρχίζουν με δυο ψηφία και βαθμιαία γίνονται μεγαλύτερες περιλαμβάνοντας μέχρι 7 ψηφία. Το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά τα ψηφία και να τα επαναλάβει από μνήμης με την ίδια ακολουθία που του παρουσιάστηκαν.

Επανάληψη Ψευδολέξεων-Αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, ισάριθμα καταναμημένες ως προς τον αριθμό των συλλαβών(δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες και πεντασύλλαβες).Το παιδί καλείται να ακούσει προσεκτικά την ψευδολέξη και να την επαναλάβει.

4.4.3 Αποτελέσματα αρχικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον οδηγό εξεταστή που συνοδεύει το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών του Κ. Πόρποδα (2008) οδηγηθήκαμε στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων του τεστ.

Πιο συγκεκριμένα μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης του παιδιού προχωρήσαμε στην βαθμολόγηση κάθε κλίμακας αξιολόγησης, υπολογίσαμε το γενικό σύνολο των μονάδων της κλίμακας και καταγράψαμε τους «αρχικούς

βαθμούς» που σημείωσε το παιδί. Από αυτούς τους αρχικούς βαθμούς προέκυψαν οι «τυπικοί βαθμοί» της κλίμακας, οι οποίοι μας οδήγησαν στην ερμηνεία της επίδοσης του εξετασθέντος μαθητή (Πόρποδας, 2007).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2007), ο «αρχικός βαθμός» αντιπροσωπεύει το σύνολο των μονάδων που συμπλήρωσε το παιδί απαντώντας σωστά σε αυτά τα οποία ρωτήθηκε. Κάθε «αρχικός βαθμός» είναι απαραίτητο να μετατραπεί σε «τυπικό βαθμό» καθώς κατά την αξιολόγηση ατόμων με διαφορετικά ψυχομετρικά τεστ, προκύπτει πρόβλημα ερμηνείας της επίδοσης του κάθε ατόμου ως προς το επίπεδο επίδοσης του (υψηλό, μέσο, χαμηλό) και τη σύγκριση της επίδοσης του στα διάφορα τεστ.

Ειδικότερα η ερμηνεία της επίδοσης ενός ατόμου με βάση τους αρχικούς βαθμούς δεν είναι εύκολη γιατί οι ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές μετρήσεις με τις οποίες υπολογίστηκαν οι αρχικές τιμές, δεν έχουν: α) απόλυτο μηδέν και β) σταθερή μονάδα μέτρησης (Παρασκευόπουλος, 1981). Για αυτό το λόγο καθίστανται αναγκαία η μετατροπή των αρχικών βαθμών σε μια δευτερογενή μετρική κλίμακα τυπικών βαθμών, με την οποία θα είναι εφικτή η αντιστοίχιση των αρχικών βαθμών με δευτερογενείς βαθμούς, οι οποίοι με τη σειρά τους, θα διευκολύνουν την ερμηνεία επίδοσης του υπό εξέτασης παιδιού (Πόρποδας, 2007).

Στο παρόν τεστ, η δευτερογενής μετρική κλίμακα έχει εύρος βαθμολογίας από το 1 έως το 19, με μέση τιμή το 10 και τυπική απόκλιση.

Πιο αναλυτικά :

- Ο τυπικός βαθμός 10 αντιστοιχεί στη ζώνη μέσης επίδοσης στη συγκεκριμένη δεξιότητα.
- Το διάστημα με τυπικούς βαθμούς από 13 και πάνω αντιστοιχεί στη ζώνη υψηλής επίδοσης.
- Το διάστημα με τυπικούς βαθμούς από 8-9 αντιστοιχεί στη ζώνη μέσης κατώτερης επίδοσης.
- Το διάστημα με τυπικούς βαθμούς από 7 και κάτω, αντιστοιχεί στη ζώνη χαμηλής επίδοσης .

Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση:

Ο Γ. στον τομέα της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης σημείωσε 10/24 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Συλλαβών, δηλαδή 10 «αρχικούς βαθμούς» άρα σημείωσε 4 «τυπικούς βαθμούς» δηλώντας έτσι την χαμηλή του επίδοση στο κομμάτι της Ανάγνωσης Συλλαβών, και 14/24 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Ψευδολέξεων, δηλαδή 14 «αρχικούς βαθμούς» άρα 3 «τυπικούς βαθμούς» σημειώνοντας και εδώ εξίσου χαμηλή επίδοση.

Αναγνωστική Κατανόηση:

Όσον αφορά την Αναγνωστική Κατανόηση ο Γ. σημείωσε 16/16 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων σημειώνοντας έτσι 16 «αρχικούς βαθμούς» άρα 13 «τυπικούς» κάτι που τον καθιστά στην κλίμακα υψηλής επίδοσης και 14/16 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων, με 14 «αρχικούς βαθμούς» από τους οποίους προκύπτουν οι 9 «τυπικοί βαθμοί» και τον καταχωρούν στην κλίμακα της μέσης κατώτερης επίδοσης.

Φωνολογική Επίγνωση:

Στο κομμάτι της Φωνολογικής Επίγνωσης ο Γ. έκανε 6/24 σωστές απαντήσεις στην Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα σημειώνοντας 6 «αρχικούς βαθμούς» άρα 4 «τυπικούς βαθμούς», παρουσιάζοντας χαμηλή επίδοση και 13/24 σωστές απαντήσεις στην Απαλοιφή Φωνημάτων, συμπληρώνοντας έτσι 13 «αρχικούς βαθμούς» και 5 «τυπικούς» που τον τοποθετούν στη κλίμακα χαμηλής επίδοσης.

Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών:

Τέλος, εξετάζοντας την Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών ο Γ. σημείωσε 3/16 σωστές απαντήσεις στην Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών άρα 3 «αρχικούς βαθμούς» και 3 «τυπικούς βαθμούς», έχοντας έτσι χαμηλή επίδοση και 7/24 σωστές απαντήσεις στην Επανάληψη Ψευδολέξεων συμπληρώνοντας 7 «αρχικούς βαθμούς» από τους οποίους προκύπτουν 4 «τυπικοί βαθμοί» οι οποίοι τον τοποθετούν στην χαμηλή κλίμακα επίδοσης.

Ερμηνεύοντας, σύμφωνα με τον Κ.Πόρποδα, τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι ο Γ. έχει χαμηλή επίδοση στην Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση, δηλαδή στην Ανάγνωση Συλλαβών και Ψευδολέξεων.

Ακόμα δυσκολεύτηκε στη Φωνολογική Επίγνωση, συγκεκριμένα στην Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα αλλά και στην Απαλοιφή Φωνημάτων. Χαμηλή επίδοση επίσης σημείωσε στον τομέα της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών και στη Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών αλλά και στην Επανάληψη Ψευδολέξεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

	ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ		ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ		ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ		ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	
	Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων	Ανάγνωση και Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών	Επανάληψη Ψευδολέξεων
Αρχικός Βαθμός	10	14	16	14	6	13	3	7
Τυπικός Βαθμός	4	3	13	9	4	5	3	4
Διάκριση Επίδοση	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Μέση Καώτερη	Χαμηλή	Χαμηλή	Χαμηλή	Χαμηλή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5.1 Σκοπός παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει σαν σκοπό να διερευνηθούν και να αποκαλυφθούν εκείνοι οι τρόποι και οι τεχνικές, που θα βοηθήσουν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξει στο μέγιστο της ικανότητές του. Η παρέμβαση λοιπόν είναι μία δράση που έχει ως στόχο τη θετική αλλαγή.

Το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης θα βασιστεί στο ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό που προτείνει ο Κ. Πόρποδας (2002) στο βιβλίο του «Η Ανάγνωση», που πραγματεύεται ασκήσεις για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Πολλές έρευνες έχουν δείξει, ότι η εκπαίδευση στις φωνολογικές ικανότητες, βοηθάει στην αποφυγή δυσκολιών στην ανάγνωση (Wagner & Torgesen, 1987, Hatcher P., Hulme C. & Ellis A., 1994, Tiffany P., Hogan Hugh W. & Catts Todd D. Little, 2005.).

Έτσι όπως έχει διερευνηθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, το υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης στηρίζεται στο μοντέλο διπλής θεμελίωσης (dual foundation model) του Philip Seymour (Seymour, 1990, 1997, 1999, Seymour & Duncan, 2001) που αναπτύχθηκε παραπάνω. Το συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνεται σε δύο ενότητες στο επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης. Το καθένα από αυτά τα επίπεδα περιλαμβάνει κατηγορίες ασκήσεων που αποσκοπούν στην εξάσκηση της συλλαβική και φωνημικής επίγνωσης. Συνιστάται η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση να αρχίζει με ασκήσεις συλλαβικής επίγνωσης και βαθμιαία να επεκτείνεται στις ασκήσεις της φωνημικής επίγνωσης.

5.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε, στο Ειδικό δημοτικό σχολείου Ερμούπολης, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού προγράμματος Λογοθεραπεία – Συμβουλευτική. Το πρόγραμμα διήρκησε πέντε εβδομάδες, στο διάστημα ανάμεσα στο Μάρτιο και Απρίλιο του 2018, με τρεις συνεδρίες- μαθήματα ανά εβδομάδα. Συνολικά πραγματοποιήσαμε 12 συνεδρίες των 40 λεπτών, που αφορούσαν την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού.

Πρώτο βήμα ήταν να συλλέξουμε τα ατομικά στοιχεία του μαθητή μετά από δομημένες συνεντεύξεις με τη μητέρα του παιδιού, τη δασκάλα, τη φυσικοθεραπεύτρια, τη λογοθεραπεύτρια και την ψυχολόγο του σχολείου. Είναι αρκετά σημαντικό κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών να λαμβάνονται πληροφορίες από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος τους (Αντωνίου, 2009). Η συλλογή των ατομικών στοιχείων του μαθητή πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο δηλαδή ένα μήνα πριν εφαρμοστεί το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κατά την διάρκεια αυτού του μήνα, συλλέξαμε πληροφορίες για τις κοινωνικές σχέσεις, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη συναισθηματική, την κιναισθητική, τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή.

Το επόμενο βήμα μας ήταν να εξετάσουμε εκείνες τις γνωστικο-γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή που αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας. Χρησιμοποιώντας σαν εργαλείο το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών του Κωνσταντίνου Πόρποδα (2008) εξετάσαμε την επίδοση του μαθητή στην Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση, στην Αναγνωστική Κατανόηση, στην Φωνολογική Επίγνωση και στην Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών.

Στη συνέχεια καταγράψαμε τις δυσκολίες του μαθητή που αφορούσαν τους παραπάνω τομείς και σχεδιάσαμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, έχοντας γνώμονα το γνωστικο-γλωσσικό επίπεδο και τις δεξιότητες του παιδιού. Το Τεστ του Πόρποδα (2008) μαζί με τις πληροφορίες που συλλέξαμε από το κοινωνικό περίγυρο του μαθητή αποτέλεσαν μας βοήθησαν να αξιολογήσουμε τις μαθησιακές ικανότητες του μαθητή και καθοδήγησαν το σχεδιασμό της παρέμβασης.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της λογοθεραπείας του Ειδικού Δημοτικού σχολείου. Το παιδί καθόταν απέναντι μας και πάνω στο τραπέζι υπήρχαν μόνο τα υλικά που ήταν χρήσιμα για την διεξαγωγή της δραστηριότητας (ένα μολύβι, ένα χαρτί, κάρτες). Κάθε μάθημα – συνεδρία διαρκούσε σαράντα λεπτά. Τα πρώτα δέκα λεπτά αφιερώθηκαν στην επεξήγηση της δραστηριότητας, τα επόμενα είκοσι λεπτά αφιερώθηκαν στην υλοποίηση της δραστηριότητας και τα τελευταία δέκα λεπτά αφιερώθηκαν σε ένα παιχνίδι που είχε σχέση με την άσκηση του κάθε μαθήματος.

Οι διδακτικοί στόχοι που διατυπώθηκαν στις συνεδρίες αφορούσαν: α) την ενίσχυση της ηχητικής ταξινόμησης, β) την ενίσχυση της απόφασης για ομοιότητα ή διαφορά, γ) την ενίσχυση της επισήμανσης ομοιοκαταληξίας, δ) την ενίσχυση της κατάμησης, ε) την ενίσχυση της σύνθεσης, στ) την ενίσχυση της απαλοιφής, η) την ενίσχυση της αντιστροφής .

Η σπουδαιότητα των διδακτικών στόχων σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης έχει τονιστεί από πολλούς ειδικούς όπως είναι οι Bloom (1956), Briggs (1970), Popham & Baker (1970), Bloom, Hastings & Madans (1971), Mager (1961,1975), Homme (1973) ,Gagne (1977),Gagne & Briggs (1979),

Cheesman Watts (1985), McNamara & Moreton (1996) οι οποίοι συμφωνούν ότι ο τρόπος διατύπωσης του στόχου πρέπει να περιέχει τις εξής πληροφορίες: α) τη *συμπεριφορά*, η οποία περιγράφει τι θα μπορεί να κάνει ο μαθητής μετά το τέλος του προγράμματος, β) τις *συνθήκες*, κάτω από τις οποίες θα μπορεί να εκδηλωθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά και γ) το *κριτήριο* δηλαδή το επίπεδο επίδοσης που απαιτείται για να θεωρηθεί ο στόχος επιτυχής (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), το πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να είναι δομημένο και περιλαμβάνει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και τεχνικές ενθάρρυνσης και επιβράβευσης του παιδιού. Γιατί μόνο τότε επιτυγχάνεται η μείωση των αδυναμιών προσοχής του καθυστερημένου μαθητή. Καθ' όλη λοιπόν, τη διάρκεια της παρέμβασης φροντίσαμε να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού, να το ενθαρρύνουμε όταν το είχε ανάγκη και να το επιβραβεύουμε εμφανώς όταν έφερε εις πέρας και επιτυχώς κάποια από τις εξεταζόμενες δραστηριότητες.

5.3 Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης

1^ο Μάθημα

Ασκήσεις Επιγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Απόφαση για ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων

Ασκήσεις Συλλαβικής Επίγνωσης

- Να μπορεί να επισημάνει την ομοιότητα ή διαφορά στην αρχική συλλαβή μιας λέξης (συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη) χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).
- Να μπορεί να επισημάνει την ομοιότητα ή διαφορά στη τελική συλλαβή μιας λέξης (συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη) χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Ασκήσεις Φωνημικής Επίγνωσης

- Να μπορεί να επισημάνει την ομοιότητα ή τη διαφορά στο αρχικό φώνημα μιας λέξης(συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη) με 7/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).
- Να μπορεί να επισημάνει την ομοιότητα ή τη διαφορά στο τελικό φώνημα μιας λέξης(συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη),με 7/10 σωστές λέξεις(κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Πρώτα ζητήσαμε από το μαθητή να ακούσει προσεκτικά δύο μικρές λέξεις. Στη συνέχεια του ζητήσαμε να αποφασίσει αν οι δύο λέξεις έχουν κάποιο κομμάτι-συλλαβή που ακούγεται το ίδιο και στις δύο ή αν ακούγονται τελείως διαφορετικά. Αν ακούγονται το ίδιο τότε του είπαμε να απαντήσει με «Ναι», ενώ αν ακούγονται διαφορετικά να απαντήσει με «ΟΧΙ».

Αμέσως μετά δόθηκαν στο παιδί 2 παραδείγματα συλλαβικής επίγνωσης με έμφαση στην αρχική συλλαβή (π.χ. μήλο-μύτη και ρόδα-ρόκα) εξηγώντας του να καταλάβει γιατί και σε ποιο τμήμα τους αυτές οι δύο λέξεις έχουν το ίδιο άκουσμα(π.χ. μη-μου και ρο-ρο), οπότε η απάντηση του έπρεπε να είναι «ΝΑΙ» και παραδείγματα συλλαβικής επίγνωσης με διαφορετικό άκουσμα στην αρχική συλλαβή (π.χ. χέρι-κάτω και ψωμί –κενό), εξηγώντας του να καταλάβει γιατί οι δύο λέξεις είναι διαφορετικές, οπότε η απάντηση ήταν «ΟΧΙ». Την ίδια εξήγηση ακολουθήσαμε για την συλλαβική επίγνωση με 2 παραδείγματα με το ίδιο άκουσμα στη τελική συλλαβή (π.χ. κόρα-ψείρα και πολύ-ψηλή) και με 2 παραδείγματα με διαφορετικό άκουσμα στη τελική συλλαβή (π.χ. χαρά-ψητό και μαζί-γύρω).

Στη συνέχεια εξηγήσαμε στο παιδί ξανά την ίδια διαδικασία με την διαφορά ότι έπρεπε να βρει τις λέξεις που έχουν την ίδια πρώτη φωνή αλλά και την ίδια τελική φωνή. Σε αυτή την άσκηση φωνημικής επίγνωσης χρησιμοποιήσαμε 2 παραδείγματα λέξεων με το ίδιο αρχικό φώνημα (π.χ. βα-βε και με-μα) και 2 παραδείγματα λέξεων με διαφορετικό άκουσμα στο αρχικό φώνημα (π.χ. σας- κο και λα-τα). Εν τέλει, δώσαμε στο παιδί 2 παραδείγματα λέξεων με ίδιο τελικό φώνημα (π.χ. δες- πως και ψε - κε) και με διαφορετικό τελικό φώνημα (π.χ. γο - φε και κας - πον).

Αρχική συλλαβή	Τελική συλλαβή
1. δέκα, δένω	μέρα, χώρα
2. τόπι, τώρα	σήκω, δώρο
3. ξύνω, ξύδι	δένω, λύνω
4. φύλλο, σάκα	νερά, χαρά
5. δέμα, σύκο	χήνα, τάξη
6. μέλι, μέσα	ψάρι, χέρι
7. ρύζι, χώμα	κόβω, ράβω
8. χέρι, ξύλα	πόδι, χαλί
9. μάτι, μαζί	ψέμα, ρέμα
10. κύμα, κοίτα	σήμα, κόμμα

Αρχικό φώνημα	Τελικό φώνημα
1. τα, το	τα, να
2. τι, να	πως, γης
3. λα, τι	πας, δεν
4. με, μα	κε, τα
5. τις, δεν	τον, μας
6. πε,πα	πες, μεν
7. φως, την	σο, βο
8. σε, σου	μην, δεν
9. μη,πα	χα,ψυ
10. κα, κε	ρε,ξε

2^ο Μάθημα

Ασκήσεις Επιγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Επισήμανση ομοιοκαταληξίας

Ασκήσεις Συλλαβικής Επίγνωσης

- Να μπορεί να αναγνωρίζει την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις(συμπεριφορά), με τη χρήση καρτελών(συνθήκη),χωρίς να κάνει λάθος(κριτήριο).

- Να μπορεί να αναγνωρίζει την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις(συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά(συνθήκη)8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Παρουσιάσαμε στο παιδί τριάδες καρτών που απεικονίζουν τρία διαφορετικά αντικείμενα – λέξεις. Η τελευταία συλλαβή της λέξης που αντιστοιχεί στη μια κάρτα δεν ταιριάζει με την τελευταία συλλαβή των άλλων δύο. Πρώτα του ζητήσαμε να ονοματίσει τα αντικείμενα-λέξεις που απεικονίζονταν στις εικόνες και μετά του ζητήσαμε να βρει τις κάρτες που ταιριάζουν μεταξύ τους, αυτές δηλαδή που τελειώνουν στο ίδιο κομμάτι-συλλαβή άρα ομοιοκαταληκτούν, και να μας τις δείξει. Η άσκηση ξεκίνησε αφού δώσαμε στο μαθητή 2 παραδείγματα (π.χ. ρόδα/ βίδα-μέλι),(π.χ. κύμα/ χήνα-σήμα) και του εξηγήσαμε γιατί η λέξη βίδα–ρόδα και σήμα-κύμα είναι οι σωστές απαντήσεις

Αμέσως μετά πραγματοποιήσαμε τη δραστηριότητα προφορικά. Εξηγήσαμε, δηλαδή στο μαθητή ότι θα ακούει στην αρχή μία λέξη και αμέσως μετά άλλες δύο λέξεις μαζί. Στη συνέχεια του ζητήσαμε αφού ακούσει προσεκτικά τις λέξεις να μας πει ποια από τις δύο λέξεις που ακούστηκαν μαζί, ακούγεται το ίδιο στο τελευταίο της κομμάτι (στην κατάληξη) με τη λέξη που ακούστηκε πρώτα.

1. (πόδι),**βόδι**-χώμα
2. (κύμα),**δέμα**-μήλο
3. (ψάρι),ξύλο-**χέρι**
4. (γάλα),μάτι-**μήλα**
5. (σώμα),**χώμα**-ζώνη
6. (φύλλο),τυρί-**μήλο**
7. (γάτα),**κότα**-πόδι
8. (τυρί),νερό-**κερί**
9. (γόμα),μάτι-**κύμα**
10. (ξύλο),**φύλλο**-φέτα

3° Μάθημα

Ασκήσεις Επιγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος :Διάκριση της διαφορετικής λέξης

Ασκήσεις Συλλαβικής Επίγνωσης

- Να μπορεί να αναγνωρίζει την ίδια αρχική συλλαβή σε δύο λέξεις από τις τρεις που του παρουσιάζονται (συμπεριφορά), και να εντοπίζει την διαφορετική (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο)
- Να μπορεί να αναγνωρίζει την ίδια τελική συλλαβή, σε δύο λέξεις από τις τρεις που του παρουσιάζονται (συμπεριφορά), και να εντοπίζει την διαφορετική (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο)

Δραστηριότητα:

Καταρχάς παρουσιάσαμε στο παιδί καρτέλες με εικονογραφημένες τις λέξεις, έπρεπε λοιπόν να μας πει ποια λέξη είναι αυτή που έχει ένα κομμάτι που ακούγεται διαφορετικά.

Στη συνέχεια πραγματοποίησε την δραστηριότητα χωρίς την χρήση καρτελών, του εξηγήσαμε ότι θα ακούει τρεις λέξεις και ότι οι δύο από αυτές έχουν ένα κομμάτι που ακούγεται το ίδιο, ενώ η άλλη ακούγεται τελείως διαφορετικά. Του ζητήσαμε λοιπόν να προσπαθήσει να βρει την λέξη που διαφέρει και να μας την πει.

Πριν ξεκινήσουμε την δραστηριότητα δώσαμε στο παιδί 2 παραδείγματα που έχουν την ίδια αρχική συλλαβή (π.χ. τόπι, τότε, γάλα και γόμα, κάθε, καλός) και 2 παραδείγματα που έχουν την ίδια τελική συλλαβή (π.χ. κύμα, ρέμα, μάτι και κόβω, ράβω, σώμα) και του εξηγήσαμε γιατί οι δύο λέξεις έχουν ένα τμήμα(συλλαβή) που ακούγεται το ίδιο, ενώ η άλλη λέξη ακούγεται διαφορετικά.

Αρχική Συλλαβή

1. γάλα,γάτα,**μέλι**
2. τρέχω,τρένο,**κρασί**
3. **μάτι**,δέκα,δέμα
4. μέσα,**βόδι**,μένω
5. μάτι,**τότε**,μάννα

Τελική Συλλαβή

- πόδι,φίδι,**ξύλο**
μήλο,χέρι,ψάρι
δέμα,**μύτη**,χώμα
ξύλο,μήλο,**γάτα**
σύκο,χαρά,νερά

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 6. χαλί, ψέμα , χάνω | τρέφω, γράφω, πίνω |
| 7. χαρά , ψητό, ψήνω | δράση, τρώω , στάση |
| 8. πόδι, πολύ, φέρε | κάνω, σάκα , ψήνω |
| 9. σάκα, χέρι , σάλα | βόδι, παιδί, χήνα |
| 10. τάξη, τάζω, γύρω | δένω, λύνω, κόμμα |

4^ο Μάθημα

Ασκήσεις Επιγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Διάκριση της διαφορετικής λέξης

Ασκήσεις Φωνημικής Επίγνωσης

- Να μπορεί να αναγνωρίζει το ίδιο αρχικό φώνημα σε δύο λέξεις από τις τρεις που του παρουσιάζονται (συμπεριφορά), και να εντοπίζει την διαφορετική (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο)
- Να μπορεί να αναγνωρίζει το ίδιο τελικό φώνημα, σε δύο λέξεις από τις τρεις που του παρουσιάζονται (συμπεριφορά), και να εντοπίζει την διαφορετική (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο)

Δραστηριότητα:

Το παιδί άκουσε τρεις διαφορετικές λέξεις. Στη συνέχεια του εξηγήσαμε ότι οι δύο από αυτές έχουν ένα γράμμα που ακούγεται το ίδιο, ενώ η άλλη ακούγεται τελείως διαφορετικά. Του ζητήσαμε λοιπόν να προσπαθήσει να βρει την λέξη που διαφέρει και να μας την πει. Πριν ξεκινήσουμε την δραστηριότητα δώσαμε στο παιδί 2 παραδείγματα που έχουν το ίδιο αρχικό φώνημα (π.χ. τα, τε, γα και γο, κε, κα) και 2 παραδείγματα που έχουν το ίδιο τελικό φώνημα (π.χ. μα, ρα, τι και κο, βα, σο) και του εξηγήσαμε γιατί οι δύο λέξεις έχουν μία φωνή που ακούγεται το ίδιο, ενώ η άλλη λέξη ακούγεται διαφορετικά.

Αρχικό φώνημα

1. **κο**, τι, **κε**
2. **μας**, **μεν**, σολ
3. **τας**, την, σαλ
4. **εσύ**, φως, **εγώ**
5. **τα**, **το**, με
6. **ψε**, τα, **ψο**

Τελικό φώνημα

- με**, **σε**, ρα
λα, **μα**, το
 την, **πως**, **φας**
με, **γα**, **φα**
κι, **λι**, ρο
φο, **λα**, **σο**

7. την, τους, μες	μεν, την, σας
8. πες, παν, λας	σολ, καλ, κες
9. δες, λεν, δορ	καρ, μερ, τους
10. θες, μην, θαλ	την, μας, πως

5° Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος :Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία

Ασκήσεις Συλλαβικής Κατάτμησης

- Να μπορεί να αναλύει δισύλλαβες λέξεις σε συλλαβές (συμπεριφορά), χτυπώντας παλαμάκια (συνθήκη),χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο)
- Να μπορεί να αναλύει τρισύλλαβες λέξεις σε συλλαβές (συμπεριφορά), χτυπώντας παλαμάκια (συνθήκη),χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Δραστηριότητα :

Ζητήσαμε από τον μαθητή πρώτα να ακούσει προσεκτικά τη λέξη και μετά να την χωρίσει σε κομμάτια-συλλαβές χτυπώντας τα χέρια του (κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε έναν χτύπο-παλαμάκι).

Στη συνέχεια του ζητήσαμε να την χωρίσει σε συλλαβές χωρίς να χτυπήσει παλαμάκια. Στην αρχή θα χωρίσει τις δισύλλαβες λέξεις και μετά θα επαναλάβει την ίδια διαδικασία με τις τρισύλλαβες.

Τέλος, του παρουσιάσαμε και δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις ανακατεμένα(αίμα-γέφυρα-κουβάρι-πάνω-παζάρι-βέλος-κότα-βροχή-κύματα-ρόδα). Αφού εξηγήσουμε την δραστηριότητα στο παιδί του παρουσιάσαμε δύο παραδείγματα (π.χ. γάλα, μύτη), ώστε να καταλάβει πως χωρίζουμε τη λέξη σε συλλαβές με και χωρίς παλαμάκια (π.χ. γά-λα, μύ-τη).

Δισύλλαβες λέξεις

1. καλά (κα-λά)
2. νερό (νε-ρό)

Τρισύλλαβες λέξεις

- κιθάρα (κι-θά-ρα)
τηγάκι (τη-γά-κι)

3. τώρα (τώ-ρα)	σελίδα (σε-λί-δα)
4. πόδι (πό-δι)	παγωτό (πα-γω-τό)
5. μέσα (μέ-σα)	χωράφι (χω-ρά-φι)
6. παιδί (πό-δι)	βαρέλι (βα-ρέ-λι)
7. γόμα (γό-μα)	ειρήνη (ει-ρή-νη)
8. πάει (πά-ει)	μητέρα (μη-τέ-ρα)
9. ζώα (ζώ-α)	ψυγείο (ψυ-γεί-ο)
10. δώρο(δώ-ρο)	πεπόνι (πε-πό-νι)

6° Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία

Ασκήσεις Φωνημικής Κατάτμησης

- Να μπορεί να αναλύει μονοσύλλαβες λέξεις σε φωνήματα (συμπεριφορά), χτυπώντας παλαμάκια (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο)
- Να μπορεί να αναλύει δισύλλαβες λέξεις σε φωνήματα (συμπεριφορά), χτυπώντας παλαμάκια (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Δραστηριότητα :

Ζητήσαμε από τον μαθητή πρώτα να ακούσει προσεκτικά τη λέξη και μετά να την χωρίσει σε φωνές (φωνήματα) χτυπώντας τα χέρια του (κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε έναν χτύπο-παλαμάκι).

Στη συνέχεια του ζητήσαμε να την χωρίσει σε φωνήματα χωρίς να χτυπήσει παλαμάκια. Στην αρχή χώρισε τις μονοσύλλαβες λέξεις και μετά επανέλαβε την ίδια διαδικασία με τις δισύλλαβες.

Τέλος, του παρουσιάσαμε και μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις ανακατεμένα (π.χ. αίμα-ρα-κουβάς-πάνω-ζα-βέλος-κότα-χη-κύμα-ρόδα). Αφού εξηγήσαμε την δραστηριότητα στο παιδί του παρουσιάσαμε 2 παραδείγματα

(π.χ. γα,μη και τόπι, κόβω),ώστε να καταλάβει πως χωρίζουμε τη λέξη σε φωνές με και χωρίς παλαμάκια (π.χ. γ-α, μ-η και τ-ο-π-ι, κ-ο-β-ω).

Μονοσύλλαβες Λέξεις

1. το(τ-ο)
2. να(ν-α)
3. γη(γ-η)
4. μας(μ-α-ς)
5. στο(σ-τ-ο)
6. φως(φ-ω-ς)
7. δεξ(δ-ε-ς)
8. μεν(μ-ε-ν)
9. σολ(σ-ο-λ)
- 10.σας(σ-α-ς)

Δισύλλαβες Λέξεις

- γάλα(γ-ά-λ-α)
μέλι(μ-έ-λ-ι)
πάνω(π-ά-ν-ω)
νερό(ν-ε-ρ-ό)
γόμα(γ-ό-μ-α)
έλα(έ-λ-α)
τόπος(τ-ό-π-ο-ς)
λάθος(λ-ά-θ-ο-ς)
γίδα(γ-ί-δ-α)
κήπος(κ-ή-π-ο-ς)

7^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Σύνθεση λέξεων από τα δομικά τους στοιχεία

Ασκήσεις Συλλαβικής Σύνθεσης

- Να μπορεί να συνθέτει συλλαβές για την δημιουργία δισύλλαβων λέξεων (συμπεριφορά),ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).
- Να μπορεί να συνθέτει συλλαβές για την δημιουργία τρισύλλαβων λέξεων (συμπεριφορά), ακούγοντας προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Εξηγήσαμε στο μαθητή ότι θα ακούσει μία λέξη χωρισμένη σε κομμάτια .Αφού του ζητήσαμε να την ακούσει προσεκτικά του ζητήσαμε να τα ενώσει και να μας πει τη λέξη που σχηματίστηκε. Πρώτα κλήθηκε να δημιουργήσει τις δισύλλαβες λέξεις και μετέπειτα τις τρισύλλαβες. Η δραστηριότητα ξεκίνησε,

αφού του υποδείξαμε με δύο παραδείγματα δισύλλαβων λέξεων (π.χ πίνω>πίνω, τά-ξη>τάξη) και δύο παραδείγματα τρισύλλαβων (π.χ.πα-τά-τα>πατάτα, πα-γω-τό>παγωτό), πως θα πρέπει να κάνει την άσκηση.

Δισύλλαβες Λέξεις

1. μή-λο (μήλο)
2. ζά-ρι (ζάρι)
3. μα-ζί (μαζί)
4. σύ-κο (σύκο)
5. παι-δί (παιδί)
6. μά-τι (μάτι)
7. κά-τω (κάτω)
8. ψά-ρι (ψάρι)
9. σά-λα (σάλα)
10. ψέ-μα (ψέμα)

Τρισύλλαβες Λέξεις

- τα-ξί-δι (ταξίδι)
- κό-κο-ρας (κόκορας)
- πο-τή-ρι (ποτήρι)
- πα-τέ-ρας (πατέρας)
- τι-νά-ζω(τινάζω)
- χω-ρί-ζω(χωρίζω)
- σε-λί-δα(σελίδα)
- ξύ-λι-νος (ξύλινος)
- σώ-μα-τα(σώματα)
- ρα-γί-ζω (ραγίζω)

8^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Σύνθεση λέξεων από τα δομικά τους στοιχεία

Ασκήσεις Φωνημικής Σύνθεσης

- Να μπορεί να συνθέτει τα φωνήματα που ακούει (συμπεριφορά), για την δημιουργία λέξεων με δύο γράμματα (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο)
- Να μπορεί να συνθέτει τα φωνήματα που ακούει (συμπεριφορά), για την δημιουργία λέξεων με τρία γράμματα (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Εξηγήσαμε στο μαθητή ότι θα ακούσει μία λέξη χωρισμένη σε φωνές .Αφού του ζητήσαμε να την ακούσει προσεκτικά του ζητήσαμε να ενώσει τις φωνές και να μας πει τη λέξη που σχηματίστηκε. Πρώτα κλήθηκε να δημιουργήσει λέξεις με δύο φωνήματα και μετέπειτα λέξεις με τρία φωνήματα.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε, αφού του υποδείξαμε με δύο παραδείγματα λέξεων με δύο φωνήματα(π.χ ν-ω>νω, ξ-η>ξη) και δύο παραδείγματα λέξεων με τρία φωνήματα (π.χ. π-α-ς>πας, τ-ο-λ>τολ), πως θα πρέπει να κάνει την άσκηση.

Λέξεις με δύο φωνήματα

1. τ-ι (τι)
2. ν-α (να)
3. θ-α (θα)
4. σ-ε (σε)
5. π-ο (πο)
6. λ-α (λα)
7. β-ι (βι)
8. κ-ε (κε)
9. ψ-α (ψα)
10. μ-ε (με)

Λέξεις με τρία φωνήματα

- λ-ε-ς (λες)
- ε-σ-ύ (εσύ)
- σ-α-ς (σας)
- έ-λ-α (έλα)
- π-ω-ς (πως)
- μ-ε-ς (μες)
- σ-τ-ο (στο)
- ε-γ-ώ (εγώ)
- σ-ι-λ (σιλ)
- κ-α-λ (καλ)

9^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Απαλοιφή τμήματος από τη λέξη

Ασκήσεις Συλλαβικής Απαλοιφής

- Να μπορεί αφαιρώντας την αρχική συλλαβή σε μία λέξη, να συνθέτει λέξεις (συμπεριφορά), αφού την ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις(κριτήριο)
- Να μπορεί αφαιρώντας τη τελική συλλαβή σε μία λέξη, να συνθέτει λέξεις (συμπεριφορά),αφού την ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Ο μαθητής άκουσε προσεκτικά τη λέξη και έπειτα του εξηγήσαμε πως έπρεπε να βγάλει από τη λέξη το κομμάτι-συλλαβή που θα του ζητηθεί και να αναφέρει το μέρος της λέξης που απέμεινε. Πρώτα δουλέψαμε με λέξεις βγάζοντας την αρχική συλλαβή και μετέπειτα βγάζοντας την τελική.

Αρχίσαμε την δραστηριότητα δίνοντας στο παιδί δύο παραδείγματα απαλοιφής αρχικής συλλαβής(π.χ.φιλί{φι}>λι,νάνος{να}>νος) και δύο παραδείγματα απαλοιφής τελικής συλλαβής (χέλι{λι}>χε,ψηλά{λα}>ψη) εξηγώντας του αναλυτικά τι έπρεπε να κάνει.

Αρχική Συλλαβή

1. δέμα(δε)>μα
2. μέλι(με)>λι
3. πόδι(πο)>δι
4. μέρα(με)>ρα
5. παίζω(παι)>ζω
6. δεμάτα(δε)>ματα
7. καπέλο(κα)>πελο
8. μαγαζί(μα)>γαζι
9. μηχανή(μη)>χανη
10. καλάθι(κα)>λαθι

Τελική Συλλαβή

- γάτα (τα)>γα
ρόδα(δα)>ρο
ξύλο(λο)>ξυ
πόλη(λη)>πο
τώρα(ρα)>τω
μολύβι(βι)>μολυ
ψιχάλα(λα)>ψίχα
κυνήγι(γι)>κύνη
φαγητό(το)>φαγη
σοβαρά(ρα)>σοβα

10^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Απαλοιφή τμήματος από τη λέξη

Ασκήσεις Φωνημικής Απαλοιφής

- Να μπορεί αφαιρώντας το αρχικό φώνημα σε μία λέξη, να συνθέτει λέξεις (συμπεριφορά),αφού ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο)
- Να μπορεί αφαιρώντας το τελικό φώνημα σε μία λέξη, να συνθέτει λέξεις (συμπεριφορά),αφού ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), 8/10 σωστές λέξεις (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Εξηγήσαμε στο μαθητή ότι πρώτα θα ακούσει τη λέξη και στη συνέχεια ένα φώνημα. Του ζητήσαμε, βγάζοντας το φώνημα από τη λέξη να μας πει το

υπόλοιπο μέρος της λέξης που απέμεινε. Πρώτα δουλέψαμε με λέξεις βγάζοντας το αρχικό φώνημα και μετέπειτα βγάζοντας το τελικό.

Αρχίσαμε την δραστηριότητα δίνοντας στο παιδί δύο παραδείγματα απαλοιφής αρχικού φωνήματος(π.χ. φι{φ}>ι, νος{ν}>νος) και δύο παραδείγματα απαλοιφής τελικού φωνήματος (λι{ι}>λ, σολ{λ}>σο)εξηγώντας του αναλυτικά τι έπρεπε να κάνει.

Αρχικό φώνημα

1. μα(μ)>α
2. θα(θ)>α
3. πως(π)>ως
4. εσύ(ε)>συ
5. παλ(π)>αλ
6. ήχος(η)>χος
7. πίνω(π)>ινω
8. ρόδι(ρ)>οδι
9. μάτι(μ)>ατι
10. ξύδι(ξ)>υδι

Τελικό φώνημα

- το(ο)>τ
- αν(ν)>α
- λες(ς)>λε
- μεν(ν)>με
- πας(ς)>πα
- καλά(α)>καλ
- κόβω(ω)>κοβ
- κύμα(α)>κυμ
- νερό(ο)>νερ
- σήμα(α)>σημ

11^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Αντιστροφή λέξης

Ασκήσεις Αντιστροφής Συλλαβής

- Να μπορεί αντιστρέφοντας την αρχική συλλαβή σε μία λέξη με την τελική, να συνθέτει μια καινούρια λέξη (συμπεριφορά), με την χρήση καρτελών (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος(κριτήριο)
- Να μπορεί αντιστρέφοντας την αρχική συλλαβή σε μία λέξη με την τελική, να συνθέτει μια καινούρια λέξη (συμπεριφορά), αφού την ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Δείξαμε στο παιδί καρτέλες με συλλαβές . Πρώτα του ζητήσαμε να επιλέξει τις συλλαβές εκείνες ώστε να σχηματίσει τις λέξεις που θα άκουγε κάθε φορά. Στη συνέχεια του εξηγήσαμε, πως έπρεπε σε κάθε λέξη να τοποθετήσει την τελευταία συλλαβή πρώτη και να μας πει την καινούρια λέξη που σχηματίστηκε. Έπειτα του παρουσιάσαμε δύο παραδείγματα για να καταλάβει ότι αυτό που του ζητούμε είναι να πει τη λέξη με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών(π.χ. ακούγοντας την λέξη γάλα να απαντήσει λαγα, τη λέξη χέρι ως ριχε). Στο τέλος επαναλάβαμε τη δραστηριότητα χωρίς τις καρτέλες, προφορικά.

1. μέλι (λιμε)
2. κύμα (μακυ)
3. μαζί (ζιμα)
4. ζώνη (νηζω)
5. φιλί (λιφι)
6. δέμα (μαδε)
7. μήλο (λομη)
8. χέλι (λιχε)
9. μέσα (σαμε)
10. ψηλά (λαψη)

12^ο Μάθημα

Ασκήσεις Μεταγλωσσικής Επίγνωσης

Διδακτικός στόχος: Αντιστροφή λέξης

Ασκήσεις Αντιστροφής Φωνήματος

- Να μπορεί αντιστρέφοντας το αρχικό φώνημα σε μία λέξη με το τελικό, να συνθέτει μια καινούρια λέξη (συμπεριφορά), με την χρήση καρτελών (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο)
- Να μπορεί αντιστρέφοντας την αρχικό φώνημα σε μία λέξη με το τελικό, να συνθέτει μια καινούρια λέξη (συμπεριφορά), αφού την ακούσει προσεκτικά (συνθήκη), χωρίς να κάνει λάθος (κριτήριο).

Δραστηριότητα:

Δείξαμε στο παιδί καρτέλες με φωνήματα. Πρώτα του ζητήσαμε να επιλέξει τα φωνήματα εκείνα, ώστε να σχηματίσει τις λέξεις που θα άκουγε κάθε φορά. Στη συνέχεια του εξηγήσαμε πως έπρεπε σε κάθε λέξη να τοποθετήσει το τελευταίο φώνημα πρώτο και να μας πει την καινούρια λέξη που σχηματίστηκε. Στη συνέχεια του παρουσιάσαμε 2 παραδείγματα για να καταλάβει ότι αυτό που του ζητάμε είναι να πει τη λέξη με την αντίστροφη σειρά των φωνημάτων(π.χ. ακούγοντας την λέξη λα να απαντήσει αλ, τη λέξη χι ως ιχ). Στο τέλος επαναλάβαμε τη δραστηριότητα χωρίς τις καρτέλες.

1. αν (να)
2. αχ (χα)
3. το (οτ)
4. με (εμ)
5. θα (αθ)
6. σε (ες)
7. μα (αμ)
8. ωχ (χω)
9. κο (οκ)
10. γε(εγ)

5.4 Αποτελέσματα

Μετά το πέρας των 5 εβδομάδων, στη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα της παρέμβασης, έγινε επαναξιολόγηση με τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν πριν την έναρξη της παρέμβασης.

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ		ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ		ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ		ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	
Ανάγνωση Συλλαβών	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	Ανάγνωση Προτάσεων &Επιλογή Εικόνων	Ανάγνωση και Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών	Επανάληψη Ψευδολέξεων

Αρχικός Βαθμός	14	14	16	16	9	19	5	7
Τυπικός Βαθμός	4	3	13	14	5	7	5	4
Διάκριση Επίδοσης	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλή	Μέση Κατώτερη	Χαμηλή	Χαμηλή	Χαμηλή

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα σε κάθε εργαλείο που αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση:

Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση:

		Αρχική Αξιολόγηση		Επαναξιολόγηση μετά από παρέμβαση	
		Αρχικοί Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί	Αρχικοί Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	Ανάγνωση Συλλαβών	10	4	14	4
	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	14	3	14	3

Ο Γ. στον τομέα της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης σημείωσε 14/24 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Συλλαβών, δηλαδή 14 «αρχικούς βαθμούς» άρα σημείωσε 4 «τυπικούς βαθμούς» δηλώντας έτσι την χαμηλή του επίδοση στο κομμάτι της Ανάγνωσης Συλλαβών, και 14/24 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Ψευδολέξεων, δηλαδή 14 «αρχικούς βαθμούς» άρα τρεις «τυπικούς βαθμούς» σημειώνοντας και εδώ εξίσου χαμηλή επίδοση.

Σε σχέση με την πρώτη αξιολόγηση (10/14 σωστές απαντήσεις) παρατηρούμε μία αύξηση των σωστών του απαντήσεων στη Ανάγνωση Συλλαβών κάτι όμως που δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα των τυπικών του βαθμών (4) και τον κατατάσσει στο επίπεδο μιας χαμηλής επίδοσης. Όσον αφορά την Ανάγνωση Ψευδολέξεων παραμένει σταθερά σε μια χαμηλή επίδοση, εφόσον συγκέντρωσε ακριβώς τους ίδιους βαθμούς. Τα

αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της Φωνολογικής Επίγνωσης και της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης.

Αναγνωστική Κατανόηση:

		Αρχική Αξιολόγηση		Επαναξιολόγηση μετά από παρέμβαση	
		Αρχικοί Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί	Αρχική Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων	16	13	16	13
	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	14	9	16	14

Όσον αφορά την Αναγνωστική Κατανόηση ο Γ. σημείωσε 16/16 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων σημειώνοντας έτσι 16 «αρχικούς βαθμούς» άρα 13 «τυπικούς» κάτι που τον καθιστά στην κλίμακα υψηλής επίδοσης και 16/16 σωστές απαντήσεις στην Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων, με 16 «αρχικούς βαθμούς» από τους οποίους προκύπτουν οι 14 «τυπικοί βαθμοί» και τον καταχωρούν εξίσου στην κλίμακα της υψηλής επίδοσης.

Σε σύγκριση με την αρχική αξιολόγηση προκύπτει ότι η επίδοση του Γ. παραμένει υψηλή στη κλίμακα αξιολόγησης της Ανάγνωσης Προτάσεων & Επιλογής Εικόνων. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής βελτιώθηκε στον τομέα της Αναγνώρισης & Συμπλήρωσης Ελλιπών Προτάσεων και από τη μέση κατώτερη επίδοση μεταπηδάει στο επίπεδο μιας υψηλής επίδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην Φωνολογική Επίγνωση και την Αναγνωστική Κατανόηση.

Φωνολογική Επίγνωση:

		Αρχική Αξιολόγηση	Επαναξιολόγηση μετά από παρέμβαση
--	--	-------------------	-----------------------------------

		Αρχικοί Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί	Αρχική Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε φωνήματα	6	4	14	7
	Απαλοιφή Φωνημάτων	13	5	21	8

Στο κομμάτι της Φωνολογικής Επίγνωσης ο Γ. πέτυχε 9/24 σωστές απαντήσεις στην Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα σημειώνοντας 6 «αρχικούς βαθμούς» άρα 4 «τυπικούς βαθμούς» παρουσιάζοντας έτσι χαμηλή επίδοση και 19/24 σωστές απαντήσεις στην Απαλοιφή Φωνημάτων συμπληρώνοντας έτσι 19 «αρχικούς βαθμούς» και 7 «τυπικούς» που τον τοποθετούν στη ζώνη της χαμηλής επίδοσης.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το παιδί κατάφερε να διπλασιάσει τις σωστές του απαντήσεις και στους δύο τομείς της Φωνολογικής Επίγνωσης. Παρόλα αυτά η επίδοση του στην Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα τον κατατάσσει στο ίδιο επίπεδο χαμηλής επίδοσης. Με την βελτίωση του στο τομέα της Απαλοιφής Φωνημάτων κατάφερε να επιτύχει μία μέση κατώτερη επίδοση, διαφορετική από τη χαμηλή επίδοση που σημείωσε στην αρχική του αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Φωνολογική Επίγνωση του παιδιού βελτιώθηκε στο επίπεδο της Απαλοιφής Φωνημάτων.

Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών:

		Αρχική Αξιολόγηση		Επαναξιολόγηση μετά από παρέμβαση	
		Αρχικοί Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί	Αρχική Βαθμοί	Τυπικοί Βαθμοί
ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών	3	3	5	5
	Επανάληψη Ψευδολέξεων	7	4	7	4

Τέλος εξετάζοντας την Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών ο Γ. σημείωσε 3/16 σωστές απαντήσεις στην Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών άρα 3 «αρχικούς βαθμούς» και 3 «τυπικούς βαθμούς», έχοντας έτσι χαμηλή επίδοση και 7/24 σωστές απαντήσεις στην Επανάληψη Ψευδολέξεων

συμπληρώνοντας 7 «αρχικούς βαθμούς» από τους οποίους προκύπτουν 4 «τυπικοί βαθμοί» οι οποίοι τον τοποθετούν στην χαμηλή κλίμακα επίδοσης.

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι και στους δυο τομείς της Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών που μελετήσαμε ο Γ. σημειώνει την ίδια χαμηλή επίδοση πριν και μετά από την θεραπευτική μας παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ενίσχυση της Φωνολογικής Επίγνωσης του παιδιού δεν επηρέασε τον γνωστικό τομέα της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε συνολικά το επίπεδο βελτίωσης του παιδιού στους γνωστικο-γλωσσικούς αυτούς τομείς, που επηρεάζουν την μάθηση της ανάγνωσης, συλλέξαμε τους τυπικούς βαθμούς της επίδοσης του μαθητή, από την αρχική αξιολόγηση που πραγματοποιήσαμε και τους συνδυάσαμε με τους τυπικούς βαθμούς επίδοσης του μαθητή που σημείωσε μετά την εκπαιδευτική μας παρέμβαση, στη διάρκεια της επαναξιολόγησης του.

Συγκεκριμένα, συγκεντρώσαμε τους τυπικούς βαθμούς της επίδοσης που σημείωσε ο μαθητής στην αρχική αξιολόγηση, τους οποίους θα αναφέρουμε στον πίνακα μας σαν «αρχικούς τυπικούς βαθμούς», και τους τυπικούς βαθμούς που σημείωσε ο μαθητής στην επαναξιολόγηση, που διεξήχθη μετά το πέρας της παρέμβασης, τους οποίους θα αναφέρουμε στον παρακάτω πίνακα ως «τελικούς τυπικούς βαθμούς». Με τον ίδιο τρόπο, προκύπτει και ο όρος της «αρχικής επίδοσης» του παιδιού στην πρώτη αξιολόγηση καθώς και ο όρος της «τελικής επίδοσης» του παιδιού στην επαναξιολόγηση. Έτσι δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας αποτελεσμάτων:

		Αρχικοί Τυπικοί Βαθμοί	Τελική Τυπικοί Βαθμοί	Αρχική Επίδοση	Τελική Επίδοση
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	Ανάγνωση Συλλαβών	4	4	Χαμηλή	Χαμηλή
	Ανάγνωση Ψευδολέξεων	3	3	Χαμηλή	Χαμηλή

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	Ανάγνωση Προτάσεων & Επιλογή Εικόνων	13	13	Υψηλή	Υψηλή
	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	9	14	Μέση Κατώτερη	Υψηλή
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε φωνήματα	4	7	Χαμηλή	Χαμηλή
	Απαλοιφή Φωνημάτων	5	8	Χαμηλή	Μέση Κατώτερη
ΒΡΑΧΥΧΡΟΝΗ ΜΝΗΜΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών	3	5	Χαμηλή	Χαμηλή
	Επανάληψη Ψευδολέξεων	4	4	Χαμηλή	Χαμηλή

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι μετά το πρόγραμμα της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε ο Γ. βελτιώθηκε στους τομείς της Φωνολογικής Επίγνωσης και της Αναγνωστικής Κατανόησης που αφορά την Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 –ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα μας, που αποτέλεσε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης 5 εβδομάδων, είχε σαν κύριο στόχο να εξετάσει το βαθμό βελτίωσης της Φωνολογικής Επίγνωσης(ΦΕ) του μαθητή. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε δύο δοκιμασίες αξιολόγησης της ΦΕ την δοκιμασία Κατάτμησης Ψευδολέξεων σε φωνήματα και την δοκιμασία Απαλοιφής Φωνημάτων. Η έρευνα μας έδειξε ότι ο μαθητής μετά από την διδακτική παρέμβαση σημείωσε βελτίωση και στις δυο δοκιμασίες και ακόμη καλύτερη επίδοση στη δοκιμασία Απαλοιφής Φωνημάτων αφού από τη μέση χαμηλή επίδοση μεταπήδησε στη ζώνη της μέσης κατώτερης επίδοσης.

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις για το γεγονός ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (κατάτμηση, σύνθεση και ανάλυση του προφορικού λόγου σε φωνήματα, απαλοιφή

φωνημάτων), σε μικρή ηλικία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εξελιχθούν σε ικανούς αναγνώστες. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση αυτή μπορεί να επιδράσει θετικά στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών (Μπούσιος 1999 Hulme C.&Ellis A., 1994, Tiffany P.,Hogan Hugh W. & Catts Todd D. Little, 2005).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι παιδιά με νοητική υστέρηση μπορούν να επωφεληθούν από την διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, έρευνες που ασχολήθηκαν με την ακουστική αντιληπτικότητα, τη γραφο-φωνημική αποκωδικοποίηση και την ακουστική διάκριση διαπίστωσαν βελτιώσεις στην ανάγνωση λέξεων ή ψευδολέξεων (Bracey, Maggs, & Morath, 1975, Hoogeveen & Smeets,1988).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές στην ομιλία όπως διαταραχές άρθρωσης ή δυσarthρία λόγω ανωμαλιών στην κατασκευή της στοματικής κοιλότητας (Οκαλίδου, 2014) .Κάτι τέτοιο δυσκολεύει τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης. Θεωρούμε λοιπόν ότι ο Γ. θα μπορούσε να πετύχει μια καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες ΦΕ αν δεν αντιμετώπιζε διαταραχές στην άρθρωση του, οι οποίες δυσκολεύουν την ομιλία του.

Επιπρόσθετα, η έρευνα μας είχε σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και εκείνων γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά απαρτίζεται από ένα σύνολο επιμέρους δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Adams,1990). Συγκεκριμένα μελετήθηκε σε τι βαθμό επηρεάστηκε η επίδοση του μαθητή στις γνωστικές παραμέτρους της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης, της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών.

Όσον αφορά την λειτουργία της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης(AA),οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση ήταν η Ανάγνωση Συλλαβών και η Ανάγνωση Ψευδολέξεων. Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε αδύναμη σχέση

ανάμεσα στην εξάσκηση της ΦΕ και στην επίδοση του μαθητή και στις δύο δοκιμασίες στις οποίες κατατάχθηκε στη ζώνη χαμηλής επίδοσης. Αυτό το γεγονός το αποδίδουμε στη δυσκολία άρθρωσης ορισμένων φωνημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Διερευνώντας, τα αποτελέσματα του μαθητή στις δοκιμασίες της Αναγνωστικής Κατανόησης(ΑΚ),δηλαδή στη δοκιμασία Ανάγνωσης Προτάσεων και Επιλογή Εικόνων και στη δοκιμασία Ανάγνωσης και Συμπλήρωσης Ελλιπών Προτάσεων, διαπιστώνουμε μια δυνατή σχέση με την ενίσχυση της ΦΕ αφού πέτυχε με υψηλή επίδοση και στις δύο κατηγορίες της ΑΚ. Σκεπτόμενοι ότι α) η εκμάθηση της ανάγνωσης μιας γλώσσας εξαρτάται τόσο από την κατανόηση των συμβόλων που την συνθέτουν, όσο και της σωστής αποτύπωσης τους (Πόρποδας,2002) και β)τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας ανάλογα από το βαθμό της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο Γ. παρουσιάζει ανεπτυγμένη γλωσσική κατανόηση.

Αναφορικά με τη γνωστική λειτουργία της Βραχύχρονης Μνήμης Φωνολογικών Πληροφοριών (ΒΜΦΠ) με δοκιμασίες τη Μνήμη Ακολουθιών Αριθμών και τη Επανάληψη Ψευδολέξεων τα αποτελέσματα της έρευνας μας αποκαλύπτουν μια αδύναμη σχέση αυτής της λειτουργίας με την ενίσχυση της ΦΕ. Επιβεβαιώνοντας, τη θέση των Bray, Fletcher &Turner (1997) που σε έρευνα τους διαπίστωσαν πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να διατηρήσουν πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη, την ικανότητα ανάκλησης και χρήσης πληροφοριών που το άτομο προσέλαβε πριν από λίγα δευτερόλεπτα ή μερικές ώρες νωρίτερα. Στο αντίποδα αυτής της άποψης βρίσκεται η έρευνα των Cardoso,Silva,Pereira (2013). Στη συγκεκριμένη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Cardoso, Silva, Pereira (2013), για να διερευνήσουν τις φωνολογικές γνώσεις και τις δεξιότητες μνήμης εργασίας καθώς και την επιρροή τους στη διαδικασία ανάγνωσης σε μια ομάδα με και χωρίς ειδικές ανάγκες, κατέληξαν ότι στα παιδιά με κανονική νοημοσύνη υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και της μνήμης εργασίας, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι πρόκειται για άμεσα αναλογικά μέτρα.

Τέλος κατά τη διάρκεια του προγράμματος της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης παρατηρήσαμε μια βελτίωση στη συγκέντρωση της προσοχής του παιδιού. Σύμφωνα με τον Merrill (2005) μέσα από μελέτες με θέμα τη συγκέντρωση προσοχής αποκαλύπτουν ότι σημαντικά μαθησιακά προβλήματα των νοητικά καθυστερημένων παιδιών οφείλονται στη δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν. Αν το πρόγραμμα διδασκαλίας κατά την Πολυχρονοπούλου (2003) είναι δομημένο και περιλαμβάνει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και τεχνικές ενθάρρυνσης και επιβράβευσης του παιδιού τότε επιτυγχάνεται η μείωση των αδυναμιών προσοχής του καθυστερημένου μαθητή.

Επίσης, διαπιστώσαμε ότι το παιδί αποχωρούσε μετά από κάθε συνεδρία ενθουσιασμένο από τη συμμετοχή του και ψυχολογικά ενισχυμένο για την προσπάθεια που κατέβαλε.

6.1 Περιορισμοί & προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η κριτική που ασκήθηκε στη μελέτη περίπτωσης έχει να κάνει με το γεγονός ότι είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία μελετά μία μεμονωμένη περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα στη παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδοση ενός παιδιού με Νοητική υστέρηση, μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του συγκεκριμένου παιδιού. Επομένως υπάρχει αδυναμία γενίκευσης, πράγμα που αμφισβητεί μερικές φορές την αξία της μιας μελέτης περίπτωσης.

Επιπλέον μία αδυναμία που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα ελλείμματα του παιδιού μόνο στον τομέα της Φωνολογικής Επίγνωσης και δεν περιλάμβανε όλους τους γνωστικο-γλωσσικούς παράγοντες στους οποίους αξιολογήθηκε ο μαθητής. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και τις άλλες γνωστικο-γλωσσικές λειτουργίες που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Μετέπειτα έρευνες θα μπορούσαν να σχεδιάσουν δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών

Ακόμα ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας μας ήταν ότι η διάρκεια της ήταν περιορισμένη όπως και οι στόχοι που πραγματοποιήθηκαν καθώς το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν ενταγμένο στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού προγράμματος Λογοθεραπεία- Συμβουλευτική. Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάζοντας το για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα επιτυγχάνοντας έτσι ένα πιο έγκυρο αποτέλεσμα .

Επιπρόσθετα, επόμενες μελέτες θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν το πρόγραμμα παρέμβασης χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα στην έρευνα τους καθώς και περισσότερα εργαλεία αξιολόγησης.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επαναλάβουν το πρόγραμμα παρέμβασης και σε παιδιά με άλλες διαταραχές ώστε να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης σε διαφορετικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Αλευριάδου, Α. (2009). *Γενετικά Σύνδρομα Νοητικής υστέρησης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Αντωνίου, Α.Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης

Βασιλείου, Γ .,Β. (1998). *Τα Εκπαιδύσιμα Νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά και Έφηβοι*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). *Φωνολογική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυποθήτω

Γαλανάκη, Ε. (2006). *Μοναξιά, Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα : Ατραπός

Δελλασούλας, Λ.(2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Τόμος Β'. Αθήνα

Δράκος, Γ.(1998). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκη & Ατραπός

Herward, W.,I. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες - Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. www.kallipos.gr
- Καλαντζής, Κ. (2011). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, Φωνή – Ομιλία – Ανάγνωση -Γραφή*. Αθήνα: Παπαζήση
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην
- Καρυώτης, Θ. (1997). *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γλώσσα
- Κουμπιάς, Ε. (2004). *Ανάγνωση κι Προσοχή :Ψυχολογικές Διαστάσεις, Αναγνωστική Ικανότητα και Προβλήματα Προσοχής Μαθητών Σχολικής Ηλικίας - Πρόληψη και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός
- Κουμπιάς, Ε. (2004). *Ανάγνωση και προσοχή - Ψυχολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Κρουσταλάκης, Χ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: το βήμα των κοινωνικών επιστημών
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα :Πεδίο
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Τόμος ΙΣΤ, Τεύχος 64
- Μαγουλά, Ε. (2010). *Φωνολογία και φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: 1ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών Εκπαίδευσης
- Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων, Πρόγραμμα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών, ανάγνωση& ορθογραφία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση, Ψυχολογική Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα :Ατραπός
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα

Πόρποδας, Κ. (2008). *Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη :Επίκεντρο

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες –Διδακτικές Παρεμβάσεις*
ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Barker, M., Rose, A., Sevcik, Robin D. Morris, and MaryAnn Ronski. *A Model of Phonological Processing, Language, and Reading for Students With Mild Intellectual Disability* DOI: 10.1352/1944-7558-118.5.365

Blachman, B. A. (2000). *Phonological awareness. Handbook of reading research, 3*, 483-502. DOI:10.1590/S0104-56872007000400009

Challenges Experienced In Teaching Daily Living Skills to Learners with Mental Retardation. (2015), *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) Vol.6, No.18

Copeland, S. (2007). *Reading Methods for Students with Mental Retardation and Severe Disabilities*. SPC ED 587

Nevo, E., Breznitz, Z. (2010). *Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later*. DOI:10.1016/j.jecp.2010.09.010

Frances, A., Conners, C., Rosenquist, J., Allison, C. Sligh, J. A., Kiser, T. (2004). *Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation* § *Department of Psychology, The University of Alabama, Box 870348, Tuscaloosa, AL 35487-0348, USA*

Hatcher, P., Hulm, E. C. & Ellis, A. (1994). *Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis*. *Child Development*, 65, 41-57

Kathryn, J., Saunders. (2007). *Word-attack skills in individuals with mental retardation*. doi.org/10.1002/mrdd.20137

Katims, D. S. (2000). *Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis*. 35 Issue 1, p3-15, 13p

Krajewski, K., Wolfgang S., (2009). *Exploring the impact of phonological awareness, visual–spatial working memory, and preschool quantity–number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study*. DOI:10.1016/j.jecp.2009.03.009

Kriege, E., Hurtado, A., Claussen, K.H., Scott, G. (1999). *Early childhood anemia and mild or moderate mental retardation*. *The American Journal of Clinical Nutrition*, Volume 69, Issue 1, 1 January 1999, Pages 115–119, <https://doi.org/10.1093/ajcn/69.1.115>

Leonard, H. *The epidemiology of mental retardation: Challenges and opportunities in the new millennium*. doi:10.1002/mrdd.10031/l

Lynchburg College. (2012). *Effective Reading Instruction Strategies for Students with Significant Cognitive Disabilities*. SPED 644 – Academic Instruction Marie Moore Channell 1, Susan J. Loveall, Frances A. Connors *Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities*.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010

McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A., Monk, A. *Learning to read: the role of short-term memory and phonological skills*. DOI:10.1006/jecp.1994.1028.

Oakhill, J. & Kyle, F. (2000). *The Relation between Phonological Awareness and Working Memory* .*Journal of Experimental Child Psychology*75,152–164 doi:10.1006/jecp.1999.2529

Ratz, C. Wolfgang, L. (2013). *Reading Skills among Students with Intellectual Disabilities Research in Developmental Disabilities*. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.021

Reichow, B., Lemons, CJ, Maggin, DM, Hill DR. (2014). *Beginning reading interventions for children and adolescents with intellectual disability*. Issue 10. Art. No.: CD011359.DOI: 10.1002/14651858.CD011359.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 432 pp. <https://doi.org/10.1002/pits.10011>

Swowling, M.J., Hulme, C. (1998). *A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia*. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401

Swowling, M.J.,(1995). *Phonological Processing and developmental dyslexia*. *Journal of Research in Reading*,18, 132-138

Stephanny, F. N., Freeman & Marvin C. Alkin. (2000). *Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings*. volume 21, number 1. sage journals

Tiffany, P., Hogan, H., W., Catts & Todd D. Little. (2005). *The Relationship between Phonological Awareness and Reading” Learning Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 36, 285-293. Doi: 10.1044/0161-1461(2005/029)*