



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής: «Γλώσσα και Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική
Ηλικία»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης παιδιών με αναπτυξιακές
διαταραχές»**

Από την

Γιαρέμ Νουρ

A.M.: 417

Επόπτης Καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος

Ρέθυμνο, Μάιος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Αναπτυξιακές διαταραχές στη φωνολογική επίγνωση και η ενίσχυση της με κατάλληλα διαμορφωμένες πρακτικές και ως αποτέλεσμα να επέλθει βελτίωση και στην αναγνωστική αλλά και στην ορθογραφική του ικανότητα.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια παρεμβατική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 9 εβδομάδων και στο δείγμα συμμετείχαν 7 παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές. Χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και μια σειρά από Κριτήρια Φωνολογικής, Αναγνωστικής αλλά και Ορθογραφικής αξιολόγησης. Με τακτικές παρεμβάσεις για ενίσχυση αλλά και τακτικές αξιολογήσεις ελέγχθηκε η επίδοση και η σταδιακή βελτίωση του κάθε παιδιού.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά του δείγματος είχαν καλές βελτιώσεις στη συλλαβοποίηση και στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος αλλά είχαν περισσότερες δυσκολίες στη σύνθεση και ιδιαίτερα στην διαδικασία της απάλειψης. Κάποια από τα παιδιά είχαν ικανοποιητική βελτίωση στην ανάγνωση και πραγματικών λέξεων αλλά και ψευδολέξεων ενώ άλλα δεν σημείωσαν καμία θετική επίδοση. Επιπλέον, στην Ορθογραφία παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά στην ορθογραφική επιλογή ενώ στην ορθογραφημένη γραφή σημειώθηκαν αρκετές δυσκολίες.

Λέξεις Κλειδιά: Φωνολογική επίγνωση, Αναπτυξιακές Διαταραχές, παρέμβαση, Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, Ορθογραφία, Ανάγνωση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	9
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	9
1.1 Αναδυόμενος Γραμματισμός.....	9
1.1.1 Δεξιότητες Αναδυόμενου Γραμματισμού.....	10
1.2 Μεταγλωσσικές Δεξιότητες-Φωνολογική Επίγνωση.....	12
1.2.1 Επίπεδα Φωνολογικής Επίγνωσης.....	13
1.2.2 Στάδια Φωνολογικής Επίγνωσης.....	14
1.2.3 Η σχέση της Φωνολογικής επίγνωσης με την Ανάγνωση.....	17
1.2.4 Η σχέση της Φωνολογικής επίγνωσης με την Ορθογραφία.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	25
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ.....	25
2.1 Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	25
2.2 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	25
2.2.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.....	27
2.3 Νοητική υστέρηση.....	28
2.3.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με νοητική υστέρηση.....	30
2.4 Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα.....	30
2.4.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα.....	31
2.5 Εγκεφαλική Παράλυση.....	32
2.5.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με εγκεφαλική παράλυση.....	33
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	35
3.1 Μελέτες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Γραμματισμού παιδιών με Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	35
3.2 Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Γραμματισμού σε παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	48

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	50
ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	50
5.1 Σκοπός της εργασίας.....	50
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα	50
5.3 Ερευνητικές υποθέσεις	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	52
ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
6.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	52
6.2 Δείγμα και Δειγματοληψία	54
6.3 Μετρήσεις και συλλογή δεδομένων	56
6.3.1 Κριτήριο Αξιολόγησης Νοημοσύνης.....	56
6.3.2 Κριτήρια Φωνολογικής επίγνωσης	57
6.3.3 Κριτήρια Ανάγνωσης και Ορθογραφίας.....	58
6.4 Περιγραφή της Πειραματικής Παρέμβασης.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	63
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	63
7.1 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς τη φωνολογική επίγνωση	63
7.2 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Αναγνωστική Ικανότητα.....	77
7.3 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Ορθογραφική Επιλογή	86
7.4 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Ορθογραφημένη Γραφή	92
7.5 Αποτελέσματα των μετρήσεων της Νοημοσύνης	100
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	102
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	109
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	124
I. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης.....	124
II. Εικόνες Δραστηριοτήτων	

Σε όλους όσους στήριξαν τις
προσπάθειες μου..

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Συγκεκριμένα, θέλω να ευχαριστήσω τον κύριο Γεώργιο Μανωλίτση, ο οποίος ήταν επόπτης Καθηγητής της συγκεκριμένης εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση του. Οι συμβουλές, η υποστήριξη και η εμπειρία του με βοήθησαν να ολοκληρώσω την εργασία αυτή επιτυχώς.

Ευχαριστώ θερμά όλα τα παιδιά για τον πολύτιμο και δημιουργικό χρόνο που μου αφιέρωσαν, χωρίς τα παιδιά αυτά δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή. Ο χρόνος που περάσαμε και οι εμπειρίες που απέκτησα μαζί τους είναι αναντικατάστατες. Όσο και να ευχαριστήσω τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών αυτών είναι λίγο. Τους ευχαριστώ θερμά για τη διάθεση, τη συγκατάθεση αλλά και για την εμπιστοσύνη τους.

Ευχαριστώ από καρδιάς, τον άνθρωπο που εμπιστευτήκε και στήριξε την προσπάθεια μου, μου έδωσε την άδεια και την ευκαιρία να πραγματοποιήσω τις μελέτες μου και να βρεθώ σε έναν χώρο απίστευτα δημιουργικό και οργανωμένο καθώς και για τις εμπειρίες που απέκτησα στον χώρο αυτό. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στους εκπαιδευτικούς των παιδιών αυτών που μου έδωσαν χρόνο από το δικό τους πολύ περιορισμένο χρόνο, έδειξαν εμπιστοσύνη στις προσπάθειες μου και με βοήθησαν με κάθε τρόπο.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη βοήθεια και την πίστη τους σε εμένα όλα αυτά τα χρόνια. Ευχαριστώ ιδιαίτερα την αδερφή μου για τη συμπαράσταση και τη στήριξη της σε κάθε μου προσπάθεια. Ευχαριστώ επίσης από καρδιάς, τους ανθρώπους που μου χάρισαν την πολύτιμη βοήθεια τους και στήριξαν κάθε μου προσπάθεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες από την πλευρά των ερευνητών τα τελευταία χρόνια για την κατανόηση της έννοιας του γραμματισμού και τη μάθηση του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Είναι ένα σημαντικό ζήτημα που προβληματίζει τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Ο όρος «γραμματισμός» είναι ένας σύγχρονος όρος που περιλαμβάνει τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο (Αϊδίνη, 2012). Αφορά την πρόσβαση στις γραπτές πληροφορίες για να μπορεί το άτομο μέσα στην κοινωνία να λειτουργεί (Baynham, 2001). Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες και είναι απαραίτητα εφόδια για τη σύγχρονη κοινωνία (Τάφα, 2011). Οι ερευνητές εδώ και πολλά χρόνια μελετούν τη γλώσσα των παιδιών (Μότσιου, 2014). Τα παιδιά αναπτύσσουν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα με ικανότητα και ακρίβεια ένα πολύπλοκο γλωσσικό σύστημα (Μότσιου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί πλέον πολλοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες πνευματικές ή σωματικές. Οι δυσκολίες τους αφορούν συχνά το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής (Θεοδωρόπουλος, 2016). Η διαμόρφωση γλωσσικών προγραμμάτων γραμματισμού αποτελούν καθήκον των εκπαιδευτικών. Η φωνολογική επίγνωση συμβάλλει στην απόκτηση της επάρκειας σε γλωσσικό επίπεδο. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιστρατεύσουν μέσα και σχεδιασμούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να επιτευχθεί καλύτερα η μάθηση τους (Θεοδωρόπουλος, 2016).

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια κατανόησης των ελλειμμάτων των παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες σε επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης καθώς και η ενίσχυση τους με κατάλληλα διαμορφωμένες πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης καθώς και η τακτική αξιολόγηση της βελτίωσης και των επιδόσεων τους.

Παρακάτω, παρατίθενται το θεωρητικό υπόβαθρο όπου αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο «Αναδυόμενος Γραμματισμός- Φωνολογική Επίγνωση» γίνεται μια εκτενής συζήτηση και παρουσιάζεται όλο το θεωρητικό υπόβαθρο της φωνολογικής επίγνωσης και του αναδυόμενου γραμματισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Αναπτυξιακές Διαταραχές» γίνεται μια θεωρητική παρουσίαση κάποιων κατηγοριών των αναπτυξιακών διαταραχών. Ακολουθεί η ανασκόπηση βιβλιογραφίας με δύο υποκεφάλαια όπου παρουσιάζονται μελέτες για την ανάπτυξη γραμματισμού παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες. Στη συνέχεια σε ένα 4^ο κεφάλαιο με τίτλο «Κριτική της Βιβλιογραφίας και Αναγκαιότητα της Έρευνας» γίνεται μια

εκτενής συζήτηση για την ανάγκη πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και μια κριτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας. Τα κεφάλαια που ακολουθούν αφορούν το ερευνητικό κομμάτι όπου στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι υποθέσεις. Ενώ στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα, οι μετρήσεις και η συλλογή δεδομένων καθώς και η περιγραφή της πειραματικής παρέμβασης. Εν συνεχεία, ακολουθούν τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται οι πίνακες με τις επιδόσεις τους. Ακολουθεί η συζήτηση αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα, η βιβλιογραφία καθώς και το Παράρτημα όπου παρουσιάζονται εκτενώς οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης που εφαρμόστηκαν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙ- ΓΝΩΣΗ

1.1 Αναδύομενος Γραμματισμός

Παλαιότερα, επικρατούσε η άποψη ότι υπάρχει μια ορισμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι σε θέση να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή. Θεωρούσαν δηλαδή ότι το παιδί χρειαζόταν πρώτα να αναπτύξει κάποιες προ-γραφικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες (Downing & Thackray, 1975 όπ. παρ. Τάφα, 2011). Την πρώτη τάξη του δημοτικού τη θεωρούσαν ως βασική ηλικία ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Gibson, 1989 όπ. παρ. Τάφα, 2011). Άρα, ως αναγνωστική ετοιμότητα «ορίζεται το στάδιο της ανάπτυξης κατά το οποίο το παιδί είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά» (Downing & Thackray, 1975 όπ. παρ. Τάφα, 2011, σ. 25). Τις τελευταίες δεκαετίες οι απόψεις των ερευνητών έχουν αναδιαμορφωθεί και πλέον χρησιμοποιείται ο όρος αναδύομενος γραμματισμός (Τάφα, 2011).

Η Marie Clay (1966 όπ. παρ. Τάφα, 2011) ήταν η πρώτη που χρησιμοποίησε τον όρο αναδύομενος γραμματισμός. Με τον όρο αυτό περιγράφονται όλες οι συμπεριφορές των μικρών παιδιών όταν έρχονται σε επαφή με γραπτά κείμενα και η προσπάθεια που κάνουν για να διαβάσουν και να γράψουν (Μανωλίτσης, 2016). Ο αναδύομενος γραμματισμός εμπεριέχει γνώσεις και δεξιότητες για την ανάγνωση και τη γραφή που αποκτούν τα μικρά παιδιά πριν τη συμβατική διδασκαλία (Justice & Pullen, 2003). Βασικές αρχές της προσέγγισης του αναδύομενου γραμματισμού στις οποίες συμφωνούν οι ερευνητές είναι η προσπάθεια των παιδιών να διαβάσουν και να γράψουν με έναν δικό τους τρόπο πριν ακόμη μάθουν τον συμβατικό (Μανωλίτσης, 2016). Το παιδί από πολύ μικρή ηλικία αρχίζει να κατανοεί τον γραπτό λόγο αφού έρχεται σε επαφή με αυτήν στο περιβάλλον του και περιβάλλεται από πλούσια ερεθίσματα γραπτού λόγου (Μανωλίτσης, 2016). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον αναδύομενο γραμματισμό διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο χωρίς να διαθέτουν επαρκή βάση γραμματισμού (Justice & Pullen, 2003). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να αναπτύξουν αποτελεσματικές αναδύομενες παρεμβά-

σεις γραμματισμού για να μειωθεί αυτή η «αποτυχία» (Justice & Pullen, 2003). Όταν οι ενήλικες ενισχύουν το πειραματισμό και τις πρώτες προσπάθειες των παιδιών τότε αρχίζουν να κατανοούν πως η ανάγνωση και η γραφή είναι ένα κομμάτι της ανθρώπινης ζωής (Schnewly 1988 όπ. παρ. Μιχαλοπούλου, 2010). Επιπλέον, μέσω των προσωπικών βιωματικών καταστάσεων το παιδί αρχίζει να κατανοεί τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και όλες αυτές οι καταστάσεις ωθούν το παιδί στην ανάδυση του γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016). «Ο όρος αναδύμενος χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ότι τα παιδιά διέρχονται μέσα από μία διαδικασία ωρίμανσης-ανάπτυξης, κατά την οποία προσπαθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες γραπτού λόγου που υπάρχουν στο περιβάλλον τους και να πορευθούν προς την κατεύθυνση της μάθησης της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής» (Μανωλίτσης, 2016, σ. 6). «Έχει δηλαδή μια μακρόχρονη πορεία και εξελίσσεται σταθερά με τα χρόνια» (Γιαννικοπούλου, 1998, σ. 24), ενώ ξεκινά πολύ πιο πριν από την διδασκαλία. Έρευνες έχουν δείξει (Bishop & Adams, 1990 · Saint-Laurent, Giasson, & Couture, 1998) ότι ο αναδύμενος γραμματισμός μπορεί να καθυστερήσει για παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές δυσκολίες και για παιδιά που έχουν στην οικογένεια τους ιστορικό αναγνωστικών ή γλωσσικών δυσκολιών.

1.1.1 Δεξιότητες Αναδύμενου Γραμματισμού

Στον αναδύμενο γραμματισμό περιλαμβάνονται κάποιες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που αντιπροσωπεύουν πρόωρες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής (Justice & Pullen, 2003). Όσον αφορά τις γνώσεις είναι όλες εκείνες οι γνώσεις των παιδιών για τον γραπτό λόγο πριν τη συστηματική διδασκαλία τους (Rhyner, Haebig, & West, 2009 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2016). Οι αναδύμενες δεξιότητες γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά πριν από το σχολείο αποτελούν τη βάση για την επιτυχία της ανάγνωσης (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008 όπ. παρ. Hudson, Sanders, Greenway, Xie, Smith, Gasamis, & Hackett, 2017). Ως δεξιότητες χαρακτηρίζονται όλες οι συμπεριφορές των παιδιών για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις τους. Τέλος, ως στάσεις χαρακτηρίζονται όλες εκείνες οι προσπάθειες και το ενδιαφέρον των παιδιών για την γραφή και την ανάγνωση καθώς και οι πρώτες προσπάθειες που κάνουν για να διαβάσουν και να γράψουν (Μανωλίτσης, 2016). Αυτές οι πρώτες προσπάθειες που κάνουν χαρακτηρίζονται ως αναδύμενη ανάγνωση και αναδύμενη γραφή (Whitehurst & Lonigan, 1998 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2016). Οι γνώσεις των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή αναφέρονται πλέον ως πρώτο-αναγνωστικές και πρώτο-γραφικές δεξιότητες όροι που έχουν αντικατασταθεί από τους όρους προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες (Παπούλια-

Τζελέπη, 1993 όπ. παρ. Τάφα, 2011). Το ενδιαφέρον των παιδιών για τον γραπτό λόγο τα ωθεί στην εμπλοκή με πρακτικές αναδυόμενης ανάγνωσης. Τα παιδιά συχνά προσποιούνται ότι διαβάζουν χωρίς πολλές φορές να γνωρίζουν τα γράμματα ή μπορεί να αναδιηγούνται ιστορίες (Αϊδίνης, 2012). Επιπλέον, τα παιδιά πολλές φορές αναγνωρίζουν και είναι σε θέση να διαβάσουν τον έντυπο λόγο που βρίσκεται στο περιβάλλον τους (Αϊδίνης, 2012). Από την άλλη με το όρο αναδυόμενη γραφή δηλώνεται η εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή γραπτών κειμένων με σκοπό τη μετάδοση ενός μηνύματος και πολλές φορές προσποιούνται ότι γράφουν (Τάφα, 2011). Επιπλέον, σιγά-σιγά αρχίζουν να αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα και να κάνουν «αντιστοιχίες φωνημάτων- γραφημάτων, λέξεων προτάσεων και κειμένων ενώ οι γνώσεις αυτές αλληλεπιδρούν με τις γνώσεις άλλων επιπέδων, διευκολύνοντας την ανάπτυξη των διαφορετικών επιπέδων και της γραφής γενικότερα» (Tolchinsky, 2006 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012, σ. 244).

Στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού ανήκουν οι μεταγλωσσικές δεξιότητες και ο προφορικός λόγος. Στον Προφορικό λόγο βασικές γλωσσικές δεξιότητες θεωρούνται το λεξιλόγιο, η κατανόηση του λόγου καθώς και η αφήγηση (Μανωλίτσης, 2016). Το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες του προφορικού λόγου (Αϊδίνης, 2012). Το εκφραστικό, το δεκτικό και το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι δεξιότητες του λεξιλογίου (Μανωλίτσης, 2016) και η ανάπτυξη του λεξιλογίου συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Whitehurst & Lonigan, 2002 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Η κατανόηση λόγου περιλαμβάνει την κατανόηση του προφορικού λόγου και ό,τι αυτή περιλαμβάνει (Μανωλίτσης, 2016). Επιπλέον, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη της ανάγνωσης (Hudson et al., 2017). Τέλος, οι αφηγηματικές δεξιότητες αναφέρονται στις δυνατότητες των παιδιών «να παράγουν αφηγήσεις με εσωτερική συνοχή και την παραγωγή αφηγήσεων με κατανοητό και πλούσιο περιεχόμενο (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2016, σ. 16).

Από την άλλη οι μεταγλωσσικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την Φωνολογική Επίγνωση και την Μορφολογική Συντακτική Επίγνωση. Η Συντακτική επίγνωση «συνδέεται κυρίως με την αναγνωστική κατανόηση και λιγότερο με τις αρχικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης» (Bowey, 1986 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2016, σ. 17). Η Μορφολογική επίγνωση από την άλλη μελετά «τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών» (Γρηγοράκης, 2014). Η φωνολογική επίγνωση αναλύεται διεξοδικά παρακάτω.

1.2 Μεταγλωσσικές Δεξιότητες-Φωνολογική Επίγνωση

Τα 4 αυτά επίπεδα το φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό ανάγονται στις μεταγλωσσικές ικανότητες (Τζουριάδου, 1994 όπ. παρ. Τάφα, 2011). Οπότε, οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι η φωνολογική επίγνωση, η σημασιολογική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση και τέλος, η πραγματολογική επίγνωση (Τζουριάδου, 1994 όπ. παρ. Τάφα, 2011). Τα παιδιά εστιάζουν περισσότερο στο σημασιολογικό επίπεδο και μετά σαν δεύτερο ακολουθεί το φωνολογικό. Για να μπορέσουν να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό λόγο χρειάζεται να ξεφύγουν από το σημασιολογικό και να περάσουν στο φωνολογικό (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999, σ. 20).

Φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα (Κωτούλας, 2004) και ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να χειρίζεται τους ήχους μίας γλώσσας, δηλαδή τους φθόγγους που δημιουργούν τις λέξεις σε αυτή τη γλώσσα» (Ζαχάκου, 2016, σ. 313). Ο όρος Φωνολογική επίγνωση αφορά τις ικανότητες των παιδιών όπως «να ξεχωρίζουν τα όρια των λέξεων, τις ομοιοκαταληξίες, τη διάκριση των ήχων και των φωνημάτων που απαρτίζουν τις λέξεις» (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999, σ. 16). Η ομιλία περιλαμβάνει ποικίλες φωνολογικές μονάδες που κυμαίνονται σε μέγεθος από μεγάλες (λέξεις, συλλαβές) έως μικρές (μορφές, φωνήματα) (Pullen & Justice, 2003). Αφορά τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων μιας γλώσσας, τις συλλαβές, τα φωνήματα ή και τις καταλήξεις (Μανωλίτσης, 2016). Η φωνολογική επίγνωση συνήθως αναπτύσσεται γρήγορα μόλις ξεκινήσει η εκπαίδευση (Anthony & Francis, 2005). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν αλφαβητική γλώσσα με διαφανείς ορθογραφίες και συνεπείς ορθογραφικές σχέσεις (Anthony & Francis, 2005). Η ελληνική γλώσσα όπως και η Τουρκική και η Ιταλική έχουν απλές συλλαβικές δομές οπότε τα παιδιά αποκτούν γρηγορότερα επίγνωση συλλαβών (Anthony & Francis, 2005). Η ελληνική γλώσσα ανήκει στην κατηγορία των λιγότερο καθαρών ή περισσότερο αδιαφανών γλωσσών και συνεπώς η διαδικασία εκμάθησής ιδιαίτερα της γραφής δυσχεραίνεται όπως υποστηρίζεται από τον Θεοδωρόπουλο (2016). Η ελληνική γλώσσα μπορεί στην ορθογραφική και συλλαβική δομή να είναι σχετικά διαφανείς όμως μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου δεν υπάρχει υψηλή αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων (Θεοδωρόπουλος, 2016).

Παιδιά που μιλούν γλώσσες όπου η ομοιοκαταληξία κυριαρχεί αποκτούν πιο γρήγορα επίγνωση της ομοιοκαταληξίας από ότι τα παιδιά από άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα (Anthony & Francis, 2005). Τα παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν φωνολογική επίγνωση για να αποκτήσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης όπως είναι η ομοιοκαταληξία, η απάλειψη, η κατάτμηση,

η σύνθεση και η διάκριση των ήχων των λέξεων (Zuriyatiaslina, Jawanees, Norhamimah, Juliana, Ngo, & Salihah, 2018).

1.2.1 Επίπεδα Φωνολογικής Επίγνωσης

Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης είναι η φωνημική και η συλλαβική επίγνωση (Πόρποδας, 2002). Φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί ότι οι λέξεις στον προφορικό λόγο απαρτίζονται από φωνημικά δομικά στοιχεία, στη συνέχεια η ικανότητα να χειρίζεται, να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002). Η φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα να ακούει, να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους μεμονωμένους ήχους (φωνήματα) σε προφορικές λέξεις (Browder & Spooner, 2006 όπ. παρ. Thrasher, 2011). Είναι η κατανόηση ότι οι ήχοι της ομιλούμενης γλώσσας συνεργάζονται για να κάνουν λέξεις ενώ τα παιδιά όπως υποστηρίζεται δεν χρειάζονται γνώση της γραφής για να έχουν φωνημική επίγνωση (Browder & Spooner, 2006 όπ. παρ. Thrasher, 2011).

Τα φωνήματα σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σ. 205) είναι «διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας». Ως φθόγγοι ορίζονται «τα ελάχιστα ηχητικά στοιχεία» (Μπαμπινιώτης, 1980 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002, σ. 205) είναι δηλαδή οι φωνές από τις οποίες σχηματίζονται οι λέξεις (Μπαμπινιώτης, 1980 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002, σ. 205). Φωνήματα αποτελούν μόνο εκείνοι οι φθόγγοι που έχουν μια διαφοροποιητική αξία και χρησιμοποιούνται για τη διάκριση των σημασιών μιας γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1980 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002, σ. 205). «Οπότε τα φωνήματα της γλώσσας είναι λιγότερα από τους φθόγγους της, καθώς κάποιος φθόγγος μπορεί να υπάγονται στο ίδιο φώνημα» (Μπαμπινιώτης, 1980 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002, σ. 205). Το ελληνικό φωνολογικό σύστημα αποτελείται από 20 φωνήματα (Πόρποδας, 2002). Τα σύμφωνα είναι τα εξής: p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, l, r, m και n. Ενώ τα φωνήεντα είναι τα εξής: I, e, a, o και u (Holton, Mackridge, & Φιλιππάκη- Waburton, 2000 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002).

Τα φωνήματα δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο κάτι που δυσκολεύει τα παιδιά και φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην διάκριση και των συλλαβών (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999· Κωτούλα, 2004). Η αντίληψη, η διάκριση καθώς και η αναγνώριση συμβάλλει στην κατανόηση της γλώσσας (Μούσιου- Μυλωνά, 2004).

Από την άλλη η συλλαβική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα (Πόρποδας, 2002). Επιπροσθέτως, το άτομο να μπορεί να αναλύει αλλά και να συνθέτει τις συλλαβές των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Η συλλαβική επίγνωση αποκτάται από το παιδί νωρίτερα από τη φωνημική επίγνωση καθώς φαίνεται να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά (Πόρποδας, 2002). Οι συλλαβές αποτελούν μονάδες λόγου και είναι πιο εύκολες για τα παιδιά καθώς τις αντιλαμβάνονται καλύτερα αλλά και νωρίτερα (Wagner & Torgessen, 1987 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002). Οι λέξεις σε μια γλώσσα μπορούν να αναλυθούν σε συλλαβικές μονάδες αντιληπτικής αναγνώρισης. Οι συλλαβές αποτελούνται από κάποιο φωνήεν και ακολουθεί ή έπεται του φωνήεντος κάποιο σύμφωνο. Επιπλέον, δεν αποτελούν σημασιολογικές ή φωνολογικές μονάδες, αλλά παίζουν σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση των γραπτών λέξεων (Πόρποδας, 2002). Τα μορφήματα και οι λέξεις από την άλλη αποτελούν το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. Τα μορφήματα είναι οι πιο μικρές μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης ενώ οι λέξεις είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης των μορφημάτων (Πόρποδας, 2002).

Αυτά τα επίπεδα χρειάζονται ενίσχυση και ενισχύοντας αυτά τα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης αποφεύγονται αρνητικές επιπτώσεις (Stanovich, 1986, σ. 364 όπ. παρ. Pullen & Justice, 2003). Για να καταφέρουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι λέξεις έχουν σημασίες, συλλαβές αλλά και φωνήματα, χρειάζονται υποστήριξη και ενίσχυση των ήδη υπάρχοντων γνώσεων τους στο πλαίσιο του αναδύομενου γραμματισμού ώστε να καταφέρουν να περάσουν σε ένα μεταγλωσσικό πεδίο γνώσης (Μουζάκη, 2006).

1.2.2 Στάδια Φωνολογικής Επίγνωσης

Τα παιδιά αποκτούν σταδιακά γνώση της φωνολογικής σύνθεσης της ομιλούμενης γλώσσας, με την ευαισθητοποίηση να μετακινείται από τις μεγαλύτερες στις μικρότερες μονάδες (Pullen & Justice, 2003). Η φωνολογική επίγνωση είναι μια ικανότητα, η οποία εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης ανάλογα με την ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Anthony & Francis, 2005). Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν αποκτούν όλο και περισσότερη επίγνωση και για τα μικρότερα τμήματα των λέξεων (Anthony & Francis, 2005). Οι Anthony και Francis (2005) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν πιο εύκολα να ανιχνεύσουν και να χειριστούν τις συλλαβές μετά έρχεται η ομοιοκαταληξία και στη συνέχεια τα φωνήματα. Επιπλέον, φαίνεται ότι μπορούν να κατανοήσουν λέξεις παρόμοιες ή

ανόμοιες προτού μπορέσουν να χειριστούν τα φωνήματα των λέξεων (Anthony & Francis, 2005).

Οι ενήλικες έχουν μια ευκολία στην φωνημική διάσπαση των λέξεων, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τα παιδιά (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Το πιο δύσκολο στάδιο φωνολογικής επίγνωσης είναι η ικανότητα να σπάει τις λέξεις στα φωνήματα τους (Lane, Pullen, Eisele, & Jordan, 2002 όπ. παρ. Pullen & Justice, 2003). Η φωνημική διάσπαση δεν είναι κάτι που την αποκτά το παιδί φυσικά μαθαίνοντας τον προφορικό λόγο γι' αυτό αντιμετωπίζουν και πολλές δυσκολίες (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Υπάρχουν κάποια Κριτήρια φωνολογικής αναγνώρισης και ελέγχου (Αϊδίνης, 2012). Πρώτον, το κριτήριο φωνολογικής αναγνώρισης – ταύτισης όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν και εντοπίζουν την ομοιοκαταληξία, αναγνώριση λέξεων που αρχίζουν, τελειώνουν ή εμπεριέχουν κάποια κοινή συλλαβή ή κάποιο κοινό φώνημα (Αϊδίνης, 2012· Anthony & Francis, 2005). Η φωνολογική αναγνώριση και ταύτιση θεωρούνται ευκολότερα για την αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Μανωλίτσης, 2000). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (αν δύο ή περισσότερες λέξεις ομοιοκαταληκτούν ή όχι, τραγούδια με ομοιοκαταληξίες, κτλ.) την αναγνώριση φωνήματος (αν περιλαμβάνεται στη λέξη κάποιο συγκεκριμένο φώνημα, αν κάποια λέξη έχει κοινό αρχικό, μεσαίο ή τελικό φώνημα, εντοπισμός θέσης κάποιου φωνήματος) και την αναγνώριση συλλαβικής έναρξης και λήξης (αναγνώριση ομοιότητας συλλαβικής έναρξης ή λήξης) (Μανωλίτσης, 2000). Από την ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ομοιοκαταληξία αλλά και να μετρούν τις συλλαβές των λέξεων (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Μια τυπική εργασία στο επίπεδο της ομοιοκαταληξίας μπορεί να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των τριών λέξεων που ξεκινούν (ή τελειώνουν) με τον ίδιο ήχο όπως μια λέξη-στόχος (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). Επιπλέον, στην ίδια κατηγορία ανήκουν και τα κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης. Να είναι δηλαδή τα παιδιά σε θέση να διαχωρίσουν τις συλλαβές και τα φωνήματα των λέξεων (Αϊδίνης, 2012). Δεύτερον, τα κριτήρια απάλειψης ή αντικατάστασης φωνολογικών τμημάτων όπου ζητείται από τα παιδιά να επαναλάβουν κάποια λέξη αφαιρώντας μία αρχική, μεσαία ή τελική συλλαβή ακόμη και κάποιο φώνημα (Αϊδίνης, 2012). Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αναγνωρίζουν τις όμοιες ή διαφορετικές αρχικές και τελικές συλλαβές (Aidinis & Nunes, 2001 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Τα κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης από την άλλη είναι προσιτά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά ανάλογα με τον τρόπο που θα επιτευχθεί το κριτήριο και ανάλογα με το μέγεθος της λέξης που πρέπει να αναλυθεί (Μανωλίτσης, 2000). Στην κατηγορία

αυτή περιλαμβάνονται η συλλαβική κατάτμηση (ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, μέτρημα συλλαβών, σωστή σειρά συλλαβών κτλ), η φωνημική κατάτμηση (αποσύνθεση μιας λέξης ή συλλαβής στα συστατικά της φωνήματα, μέτρημα αριθμών φωνημάτων, σωστή σειρά φωνημάτων σε μια λέξη ή συλλαβή), η απομόνωση φωνολογικών τμημάτων (εκφώνηση ενός αρχικού, μεσαίου ή τελικού τμήματος μιας λέξης είτε φωνήματος είτε συλλαβής) (Μανωλίτσης, 2000).

Τα πιο δύσκολα μέτρα φωνολογικής επίγνωσης απαιτούν χειρισμό ή διαχωρισμό των ήχων των λέξεων (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994 · Μανωλίτσης, 2000). Το κριτήριο αυτό απαιτεί από το παιδί την επεξεργασία και το χειρισμό πολλαπλών τμημάτων των λέξεων (Μανωλίτσης, 2000). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα Κριτήρια απόλειψης φωνολογικών τμημάτων (ανάλυση της λέξης με σκοπό την απόλειψη κάποιου κομματιού και την επανασύνθεση της καινούριας λέξης), τα κριτήρια αντικατάστασης φωνολογικών τμημάτων όπου καλείται το παιδί να αντικαταστήσει κάποιο φωνολογικό τμήμα μιας λέξης με κάποιο άλλο (Μανωλίτσης, 2000). Στην ηλικία περίπου των 5 και 6 είναι σε θέση να αφαιρέσουν μια αρχική ή τελική συλλαβή και η διαδικασία αφαίρεσης μιας μεσαίας συλλαβής αναπτύσσεται μέχρι την ηλικία των 12 ετών (Fox & Ruth, 1975 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τα παιδιά να προφέρουν τον απομονωμένο πρώτο ήχο μιας λέξης ή μπορεί να τους ζητηθεί να υποδείξουν τη λέξη που παράγεται αν κάποιος ήχος διαγραφεί από τη λέξη (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994).

Τέλος, στα κριτήρια φωνολογικής σύνθεσης τα παιδιά καλούνται να ακούσουν φωνολογικά τμήματα και να αναγνωρίσουν τη λέξη που σχηματίζουν τα φωνήματα ή οι συλλαβές αυτές. Η παύση ανάμεσα στα φωνήματα δεν πρέπει να ξεπερνάει το ένα δευτερόλεπτο (Μανωλίτσης, 2000). Στην ηλικία περίπου των 6-7 ετών αναπτύσσεται η ικανότητα της μέτρησης των φωνημάτων των λέξεων. Στην ηλικία των 10-11 ετών αρχίζει να τελειοποιείται η διαδικασία της αφαίρεσης ή αντικατάστασης φωνημάτων (Αϊδίνης, 2012).

Η Τζιβινίκου (2015) υποστηρίζει ότι ένα παιδί 4-5 ετών είναι σε θέση αναλύει και να συνθέτει συλλαβές. Στην ηλικία των 5-6 ετών αντιλαμβάνεται την ομιλία και την παρήχηση και στην ηλικία των 6-7 ετών είναι σε θέση να αφαιρεί φωνήματα και να αντιστρέφει φωνήματα και συμπλέγματα. Η διδασκαλία των αρχικών φωνημάτων των λέξεων στα παιδιά και οι δραστηριότητες με αναγνώριση ίδιων φωνημάτων τους βοηθούν καλύτερα και στην διαδικασία της απόλειψης (Zuriyatiaslina et al., 2018). Τα παιδιά μπορούν ευκολότερα να διαβάσουν άγνωστες λέξεις αναγνωρίζοντας κάποια φωνήματα (Zuriyatiaslina et al., 2018). Η φωνολογική επίγνωση αποκτάται ιεραρχικά δηλαδή τα παιδιά πρώτα κατακτούν τις μεγαλύτερες μονάδες

και μετά τις μικρότερες μονάδες της γλώσσας (Goswami & Bryant, 2016). Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι Torgesen, Wagner και Rashotte (1994) συνήθως, τα παιδιά δεν επιτυγχάνουν πλήρη ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης μέχρι να ξεκινήσουν οι οδηγίες ανάγνωσης, στην πρώτη τάξη, αν και συχνά μπορούν να εκτελέσουν αρκετά καλά και απλούστερες φωνολογικές εργασίες στο νηπιαγωγείο.

1.2.3 Η σχέση της Φωνολογικής επίγνωσης με την Ανάγνωση

Η εκπαίδευση των παιδιών είναι μια σύνθετη διαδικασία. Τα παιδιά ξεκινάνε το σχολείο με την ικανότητα να μιλούν τη γλώσσα τους αλλά συνήθως έχουν ελάχιστες γνώσεις για το πως να διαβάζουν και να γράφουν (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001). Στο σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα γύρω από τη γραπτή μορφή της γλώσσας και για να καταφέρουν να συνδέσουν την προφορική με τη γραπτή μορφή της γλώσσας χρειάζεται να γνωρίζουν το αλφαβητικό σύστημα, να συνδέσουν δηλαδή γραφήματα και φωνήματα, την ορθογραφία με το φώνημα (Ehri et al., 2001). Η σχέση του προφορικού και του γραπτού λόγου επηρεάζει την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). «Ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου οπότε η ανάγνωση προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα» (Πόρποδας, 2002, σ. 39). Κατά την ανάγνωση δημιουργούνται φωνολογικές αναπαραστάσεις ίδιες με τις αναπαραστάσεις που δημιουργούνται και όταν χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος. Η ανάγνωση συχνά στη βιβλιογραφία ταυτίζεται και με τον όρο αναγνώριση λέξεων.

Υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια αιτιώδης σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Τα παιδιά προκειμένου να διαβάσουν χρειάζεται να γνωρίζουν τις αντιστοιχίες μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων και έτσι διευκολύνεται η επίγνωση του παιδιού στη φωνολογική δομή προφορικού λόγου (Gough & Hillinger, 1980 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση της ανάγνωσης. Ενώ η αντίθετη άποψη υποστηρίζει, ότι η φωνολογική επίγνωση είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τον Elkonin (1963, 1973 όπ. παρ. Πόρποδας, 2002, σ. 40), η ανάγνωση είναι μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία «συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράσταση της». Με το σχηματισμό της φωνολογικής παράστασης της λέξης γίνεται δυνατή και η πρόσβαση στη σημασία της (Πόρποδας, 2002,

σ. 40). Συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η αποκωδικοποίηση, η αναγνώριση των λέξεων και η κατανόηση της σημασίας (Πόρποδας, 2002). Όταν τα παιδιά αποκτούν αναγνωστικές εμπειρίες τότε καταφέρνουν να προσλαμβάνουν και τη σημασία (Κουτσουράκη, 2006). Για να αποκωδικοποιήσουν τα παιδιά την ανάγνωση χρειάζεται να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση δηλαδή να κατανοήσουν ότι οι λέξεις μπορούν να σπάσουν σε συλλαβές και οι συλλαβές σε φωνήματα και αυτοί οι ήχοι έχουν και τα γράμματα που τους αντιπροσωπεύουν (Tallal, 2012).

Η φωνολογική επίγνωση και η ανάγνωση αλληλοεπηρεάζονται δηλαδή όσο καλύτερη επίδοση έχει το παιδί στη φωνολογική επίγνωση τόσο καλύτερη θα είναι η αναγνωστική του δεξιότητα αλλά και το αντίθετο (Ball & Blachman, 1991· Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980 όπ. παρ. Κωτούλας, 2004, σ. 144· Zuriyatiaslina et al., 2018) και σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχία στην ανάγνωση (Blachman, 1983 όπ. παρ. Ball & Blachman, 1991). Σύμφωνα με τους Lerner και Lonigan (2016) η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης. Τα παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και χειρίζονται τα φωνήματα στον προφορικό λόγο αποτελεσματικά, τότε πλεονεκτούν στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, συγκεκριμένα η κατάτμηση και η απάλειψη φωνημάτων μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Zuriyatiaslina et al., 2018). Τα παιδιά που έχουν σχετικά ισχυρά σκορ στη φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο πριν ξεκινήσουν την διδασκαλία της ανάγνωσης τυπικά μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα από εκείνα με σχετικά καθυστερημένη ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα (Bradley & Bryant, 1985 όπ. παρ. Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Singson και Mann (1999 όπ. παρ. Tafa & Manolitsis, 2008) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι η φωνολογική επίγνωση και η έμφαση που έδιναν οι γονείς στον τρόπο που ακούγονται τα φωνήματα, καθώς τους δίδασκαν ανάγνωση ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ανάγνωσης.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (3 έως 5 ετών), η έρευνα υποδεικνύει ένα ορισμένο σύνολο δεξιοτήτων ως πρόδρομων και σε ορισμένες περιπτώσεις προαπαιτούμενων, για να εδραιωθούν οι βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης (National Early Literacy Panel, 2008 όπ. παρ. Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriguez, & McConnell, 2015). Αυτές οι δεξιότητες, ονομάζονται αναδυόμενος γραμματισμός και θα συλλάβουν τα βασικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ανάγνωση στις πρώτες τάξεις (Whitehurst & Lonigan, 1998 όπ.

παρ. Wackerle-Hollman et al., 2015). Πολλοί ερευνητές κατά καιρούς προσπάθησαν να προτείνουν στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης. Όλοι οι ερευνητές συμφώνησαν ότι τα παιδιά προσεγγίζουν την ανάγνωση στην αρχή με ολιστικές στρατηγικές. Στη συνέχεια, αρχίζουν να κατανοούν τις αλφαβητικές αρχές και ολοκληρώνεται η διαδικασία με το στάδιο της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Η Chall (1983 όπ. παρ. Μούσιου-Μυλωνά, 2004) πρότεινε 3 στάδια. Το πρώτο στάδιο που ονομάζεται στάδιο «αναδυόμενου γραμματισμού» διαρκεί τα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής κάθε παιδιού και το παιδί σε αυτό το στάδιο αναπτύσσει όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες για ανάγνωση και γραφή (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται στάδιο «αποκωδικοποίησης» και αναφέρεται στην ηλικία 6-7 ετών όπου τα παιδιά αναπτύσσουν γνώσεις σχετικά με τα ηχητικά σύμβολα και αντιστοιχία φθόγγων-γραμμάτων (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Σε ένα τρίτο στάδιο που ονομάζεται «ευχέρεια» αποκτάται στην ηλικία 7-8 ετών και είναι σε θέση πλέον να αξιοποιεί το γραπτό λόγο (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Ένας τρόπος διδασκαλίας της Ανάγνωσης και της Γραφής είναι η φωνολογική επίγνωση (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Η φωνολογική επίγνωση λειτουργεί ως δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Είναι πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της ανάγνωσης όταν συνδυάζεται με τη διδασκαλία της γραφής αλλά και το αντίθετο (Τζιβινίκου, 2015). Η γνώση των γραμμάτων σύμφωνα με τους Bowey (1994) και Johnston αλλά και συνεργάτες τους, (1996 όπ. παρ. Lerner & Lonigan, 2016) βοηθάει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Επιπλέον, έχουν αναφερθεί έρευνες που υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση συμβάλει στην ανάπτυξη της επίγνωσης των γραμμάτων (Lerner & Lonigan, 2016). Υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των γνώσεων των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης (Burgess & Lonigan, 1998 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2004). Μια μελέτη έδειξε, όπως αναφέρεται από τον Wackerle-Hollman και τους συνεργάτες του (2015), ότι παιδιά με ισχυρές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική και νηπιακή ηλικία είναι πιθανό να είναι πιο καταρτισμένοι αναγνώστες στην τρίτη τάξη (Muter et al., 2004 · Wagner et al., 1997 όπ. παρ. Wackerle-Hollman et al., 2015). Επιπλέον, συγκεκριμένες δεξιότητες χαρακτηριστικές της φωνολογικής επίγνωσης, συμπεριλαμβανομένης της ομοιοκαταληξίας, της απάλειψης, της ανάμειξης και της έκλυσης, συμβάλλουν ισχυρά στην απόδοση της ανάγνωσης. Η ικανότητα των παιδιών ηλικίας 4 και 5 ετών να απομονώσουν και να αναγνωρίσουν τα φωνήματα έχει δείξει ότι προβλέπουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και κατανόηση λέξεων στη δευτέρα τάξη (Muter et al., 2004 όπ. παρ. Wackerle-Hollman et al., 2015). Ομοίως, οι Lonigan, Wagner, Torgesen και Rashotte (2007 όπ. παρ. Wackerle-Hollman

et al., 2015) διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες ανάμειξης είναι πολύ συσχετισμένες με τις αρχικές εκτιμήσεις ανάγνωσης στο τέλος της πρώτης τάξης.

Όπως αναφέρεται από τον Κωστούλα (2004) και από την Κουτσοουράκη (2006), πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί δείκτη πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών (βλ. Vellutino, 1991 · Wagner & Torgesen, 1987). Πλέον ο έγκαιρος εντοπισμός και η έγκαιρη παρέμβαση αποτελούν μέσα αντιμετώπισης δυσκολιών στην ανάγνωση (Μουζάκη, 2006). Ο Stanovich από το 1986 (όπ. παρ. Vandervelden & Siegel 1997) είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι αρχικές ελλείψεις στην ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας στην ανάπτυξη και στη χρήση της ανάγνωσης οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα μάθησης. Άτομα που έχουν δυσκολία να ανιχνεύουν ή να χειρίζονται ήχους με λέξεις θα αγωνίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Anthony & Francis, 2005). Η φωνολογική επίγνωση που αναπτύσσουν, ενώ μαθαίνουν τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων, βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν (Anthony & Francis, 2005). Αυτό το αποτέλεσμα της φωνολογικής επίγνωσης είναι ισχυρότερο κατά τη διάρκεια της περιόδου κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν τον αλφαβητικό κώδικα, η οποία συνήθως διαρκεί 1 έως 3 χρόνια ανάλογα με την ορθογραφική διαφάνεια της γραπτής γλώσσας (Anthony & Francis, 2005). Με τη σειρά τους, η ανάγνωση και η γραφή παρέχουν ανατροφοδότηση που επηρεάζει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης του ατόμου (Anthony & Francis, 2005). Η εκμάθηση της ανάγνωσης βασίζεται κατά πολύ και στην ακουστική κατανόηση (Tallal, 2012). Οι καλές ακουστικές δεξιότητες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή κάθε ατόμου και παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση και της ανάγνωσης (Tallal, 2012). Οι ακουστικοί μηχανισμοί επεξεργασίας αλληλεπιδρούν με άλλους νευρικούς μηχανισμούς όπως είναι η μνήμη και η προσοχή που αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες της μάθησης (Tallal, 2012).

Κάποια παιδιά φαίνεται να έχουν αρκετές δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης (Τζιβνίκου, 2015). Τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην ανάγνωση (Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz, & Flowers, 2009 · Jones et al., 2009 · Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006 όπ. παρ. Westerveld, Trembath, Shellshear, & Paynter, 2016), με την πλειοψηφία των παιδιών αυτών να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης, παρά στην αναγνώριση (ή αποκωδικοποίηση) των λέξεων. Παιδιά με υψηλότερες νοητικές γνωστικές ικανότητες επιτελούν σημαντικά καλύτερα γλωσσικές εργασίες από τα παιδιά με χαμηλότερη ικανότητα (Kjelgaard & Tager-Flusberg,

2001 όπ. παρ. Westerveld et al., 2016) και η νοημοσύνη έχει φανεί ισχυρός προγνωστικός παράγοντας των αποτελεσμάτων της προφορικής γλώσσας σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Wodka, Mathy, & Kalb, 2013 όπ. παρ. Westerveld et al., 2016).

Το πως πρέπει να διδάσκονται δεξιότητες ανάγνωσης και επιπλέον, ποιες δεξιότητες ανάγνωσης πρέπει να διδάσκονται σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές και ειδικά άτομα με νοητικές αναπηρίες και με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δημιουργεί πολλούς προβληματισμούς (Ahlgrim-Delzell, Browder, Wood, Stanger, Preston, & Kemp-Inman, 2016). Πρόσφατες βέβαια μελέτες, παρουσιάζονται ελπιδοφόρες και δείχνουν ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές μπορούν να μάθουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Ahlgrim-Delzell et al., 2016). Οι ειδικοί υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές με σοβαρές αναπτυξιακές αναπηρίες για να μάθουν να διαβάζουν, πρέπει να λάβουν εντατικές οδηγίες (Erickson & Korpenhover, 1995 όπ. παρ. Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz, & Flowers, 2009). Αντίθετα, δεν συμφωνούν όλοι ότι ο πληθυσμός αυτός μπορεί ή πρέπει να διδαχθεί να διαβάζει (Browder et al., 2009). Η έλλειψη διδασκαλίας της ανάγνωσης στα παιδιά αυτά μπορεί να στηρίζεται σε προκαταληπτικές υποθέσεις ότι τα άτομα με νοημοσύνη κάτω των 55 βαθμών δεν μπορούν να μάθουν να διαβάζουν. Επιπλέον, ότι τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν μόνο κάποιες λειτουργικές λέξεις παρά να αποκωδικοποιήσουν τη γνώση (Browder et al., 2009). Τέλος, τίθεται η υπόθεση ότι οι δυσκολίες των παιδιών στη γλώσσα και την επικοινωνία μπορεί να φανεί ότι εμποδίζουν και την ανάγνωση κάτι που επίσης στηρίζεται στην προκατάληψη (Browder et al., 2009). Πλέον, υπάρχουν προσδοκίες από την κοινωνία για τα παιδιά αυτά και τα σχολεία έχουν αναλάβει την ευθύνη για την εκπαίδευση τους (Browder et al., 2009).

1.2.4 Η σχέση της Φωνολογικής επίγνωσης με την Ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι η παραγωγή ορθογραφημένων λέξεων με γραφοφωνηματική αντιστοιχία και τη χρήση κανόνων (Κουτσουράκη, 2006). Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της ορθογραφικής δεξιότητας (Κουτσουράκη, 2006). Χρειάζονται σχεδόν οι ίδιες δεξιότητες για τη σωστή ορθογραφία και την ανάγνωση (Τζιβινίκου, 2015). «Η φωνολογική επεξεργασία των λέξεων σε συνδυασμό με τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων θεωρούνται παράγοντες πρόβλεψης της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας» (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001 όπ. παρ. Κουτσουράκη, 2006, σ. 105). Η ορθογραφημένη γραφή προϋποθέτει κάποιες δεξιότητες όπως είναι η ικανότητα ο μαθητής να διαβάζει τη λέξη, να

χρησιμοποιεί σωστά τα φωνήματα, να μπορεί να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, οπτική αναπαράσταση της λέξης και να μπορεί να την ανακαλεί από τη μνήμη του όταν χρειάζεται αλλά ωστόσο να έχει αποκτήσει και δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Ariel, 1992 όπ. παρ. Σπαντιδάκης, 2004).

Η μάθηση της ορθογραφίας έχει σχέση με την κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας αλλά και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Μουζάκη, 2010). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία επηρεάζονται αρνητικά και στην επικοινωνία τους μέσω του γραπτού λόγου. Η ορθογραφική μνήμη είναι αυτή που διαφοροποιεί αυτούς που γράφουν ορθογραφήματα και μη ορθογραφήματα. Τα παιδιά που γράφουν ορθογραφήματα έχουν ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες (Adams, 1990 όπ. παρ. Σπαντιδάκης, 2004). Υποστηρίζεται από τον Σπαντιδάκη (2004) ότι η γνώση συντακτικών κανόνων, σημασιολογίας, μορφολογίας καθώς και της φωνολογικής επίγνωσης συμβάλουν στη σωστή ορθογραφία.

Η Gentry (1982) υποστήριξε ότι υπάρχουν κάποια στάδια απόκτησης ορθογραφικών δεξιοτήτων. Το πρώτο είναι το προεπικοινωνιακό όπου αρχίζουν να συνδυάζουν γράμματα με σύμβολα, το δεύτερο στάδιο είναι το ημιφωνητικό όπου γράφουν ένα μεγάλο μέρος των λέξεων. Ένα τρίτο στάδιο είναι το φωνητικό όπου υπάρχει μια συστηματική ανάπτυξη κανόνων φωνογραφικής. Το τέταρτο στάδιο είναι το μεταβατικό στάδιο όπου δείχνουν όλο και καλύτερες γνώσεις ενώ το πέμπτο στάδιο είναι το στάδιο της ορθογραφήμενης γραφής.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Νικολόπουλο (2002 όπ. παρ. Σπαντιδάκης, 2004), παιδιά που είχαν δυσκολίες στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης αντιμετώπιζαν δυσκολίες και στην ορθογραφία τους. Η φωνολογική επίγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στην ορθογραφήμενη γραφή, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και είναι σημαντικός για τα διαφανή και λιγότερο διαφανή συστήματα γραφής (Αϊδίνης, 2012). Η γνώση ορθογραφήμενης γραφής απαιτεί ποικίλες διαδικασίες καθώς εμπλέκονται και είναι απαραίτητες ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες όπως είναι η μορφολογική και η φωνολογική επίγνωση αλλά και η γνώση κανόνων ορθογραφικού συστήματος (Διαμαντή, 2010 όπ. παρ. Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Η ελληνική γλώσσα στην περίπτωση της ορθογραφήμενης γραφής μπορεί να χαρακτηριστεί φωνολογικά ημιδιαφανής καθώς υπάρχουν κάποιες ασυνέπειες στην αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων (Πόρποδας, 2002).

Οι Rohl και Tunmer (1988) υποστήριξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι απαραίτητη για τη μάθηση της ορθογραφίας. Οι Lerner και Lonigan (2016) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν την αμφίδρομη αυτή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης

των γραμμάτων αλλά και τη συμβολή του λεξιλογίου στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης συνδέεται με την ανάπτυξη της γνώσης των γραμμάτων. Επιπλέον, παιδιά που είχαν μεγάλη ανάπτυξη γνώσεων των γραμμάτων είχαν και μεγαλύτερη βελτίωση στη φωνολογική τους επίγνωση ενώ παιδιά που είχαν μεγαλύτερη ανάπτυξη στη φωνολογική τους επίγνωση είχαν μεγαλύτερη βελτίωση και στην γνώση των γραμμάτων. Τα παιδιά προκειμένου να καταλάβουν τη σχέση ήχου-γράμματος, για να μπορέσουν να το αξιολογήσουν στην ανάγνωση, χρειάζονται ένα ελάχιστο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης (Tunmer, 1988 · Treiman, 1988 όπ. παρ. Μανωλίτσης, 2004). Άλλες έρευνες βέβαια, όπως υποστηρίζει ο Μανωλίτσης (2004, σ. 54), έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι εφικτό να βελτιωθεί και χωρίς την εκπαίδευση στη γνώση των γραμμάτων (βλ. Ball & Blachman, 1991).

Στην έρευνα των Αϊδίνη και Δαλακλή (2006) εξετάστηκε η κατάκτηση της ορθογραφικής γραφής και η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην κατάκτηση αυτή. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι μεγάλο μέρος των λαθών σχετιζόταν με τη χρήση φωνολογικών στρατηγικών για τη γραφή των λέξεων. Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ορθογραφική γραφή καθώς και με την μορφοσυντακτική επίγνωση (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Ευρήματα δείχνουν ότι η συνεκτικότητα ορθογραφικών σχέσεων σε μια γλώσσα επηρεάζει το ρυθμό με τον οποίο οι ομιλητές της αναπτύσσουν φωνολογική επίγνωση (Anthony & Francis, 2005). Οι Παπαδόπουλος και Γεωργίου (2010) αναφέρουν ότι οι επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις στην ορθογραφία ανεξάρτητα από το βαθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου και της ταχείας κατονομασίας.

Οι μειωμένες επιδόσεις στην ορθογραφία δεν σημαίνει απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ανησυχητικό θα είναι όταν υπάρχουν ταυτόχρονα και άλλες δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015). Για να αντιμετωπιστούν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή συνίσταται η πρώιμη παρέμβαση σε μαθητές που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου όπως είναι παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης αλλά και ορθογραφίας (Τζιβινίκου, 2015). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν στον γραπτό τους λόγο ορθογραφικά λάθη (Baillet, 1990). Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό τους λόγο (Σταμούλη, 2015). Υποστηρίζεται ότι η κεντρική δυσλειτουργία της μνήμης επηρεάζει την επίδοση στο γραπτό λόγο στα παιδιά αυτά (Σταμούλη, 2015). Η φωνολογική επίγνωση, όπως αναφέρεται από τον Κωτούλα (2007), είναι μια δεξιότητα απαραίτητη για την κατάκτηση και

το χειρισμό του αλφαβητικού συστήματος γραφής και τυχόν ελλείψεις και δυσκολίες στην κατάκτηση οφείλονται πιθανότατα σε ελλείψεις στη φωνολογική επίγνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

2.1 Αναπτυξιακές Διαταραχές

Ένα ποσοστό 8-11% παιδιών σχολικής ηλικίας χρήζουν ειδικής αγωγής (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Στην Ελλάδα θεωρείται ότι υπάρχουν 300.000 παιδιά και ενήλικες που εντάσσονται σε κάποια κατηγορία ειδικών αναγκών.

Στις ΗΠΑ περίπου 1 στα 6 παιδιά έχουν κάποια αναπτυξιακή διαταραχή, ενώ ένα ποσοστό 4,6% των ενηλίκων έχουν σοβαρές νοητικές δυσλειτουργίες (SAMHSA, 2012 όπ. παρ. Song, Mailick, & Greenberg, 2018). Οι αναπτυξιακές διαταραχές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα παιδιών με δυσκολίες όπως είναι τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, εγκεφαλική παράλυση, επιληψία, σύνδρομο Down, νοητική υστέρηση, εγκεφαλική βλάβη, Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα καθώς και παιδιά με διαταραχές ψυχικής υγείας όπως είναι η σχιζοφρένεια, η διπολική διαταραχή ή η κατάθλιψη (Song, Mailick. & Greenberg, 2018). Τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν καθημερινά προκλήσεις σε πολλά επίπεδα (Potts & Jennings, 2007).

2.2 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αναφέρεται στα άτομα τα οποία έχουν ελλιπή κοινωνική συμπεριφορά, λόγο, επικοινωνία, γενική συμπεριφορά, ενδιαφέροντα αλλά και δραστηριότητες (Γενά, 2017). Συμβαδίζουν με πολλές δυσκολίες σε πολλούς τομείς (Γενά, 2002). Ο όρος διάχυτες δηλώνει μια έκπτωση η οποία επηρεάζει τη λειτουργικότητα του παιδιού (Γενά, 2017). Ο όρος αναπτυξιακή χρησιμοποιείται για να δηλώσει την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού (Γενά, 2017). Ενώ, ο όρος διαταραχές χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει ότι πρόκειται για μια διαταραχή και όχι απλά μια καθυστέρηση (Γενά, 2017). Ο όρος αυτός υπάρχει στα έγκυρα εγχειρίδια της Παγκόσμιας Οργάνωσης υγείας το ICD-10 και το DSM-IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (Νότας, 2005). Στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές συμπεριλαμβάνονται ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας, ο άτυπος αυτισμός, το σύνδρομο Rett, αποργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, διαταραχή υπερδραστηριότητας σχετιζόμενη με

νοητική καθυστέρηση και στερεότυπες κινήσεις, σύνδρομο Asperger, άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή (Νότας, 2005, σ. 16).

Αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή (Νότας, 2005), μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή (American Psychiatric Association, 2013) και εμπίπτει στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.) (Βάρβογλη, 2007) που χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας και κοινωνικής λειτουργίας (American Psychiatric Association, 2013). Εμφανίζεται με μεγάλη ανομοιογένεια γιατί τα συμπτώματα εμφανίζονται με μεγάλη μεταβλητότητα (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2014). Περίπου 1 από τα 150 παιδιά έχουν αυτισμό και είναι κυρίως αγόρια (Yeargin-Allsopp, Rice, & Karapurkar, 2003 όπ. παρ. Parish-Morris, Hirsh-Pasek, Hennon, Golinkoff, & Tager-Flusberg, 2007). Ο αυτισμός μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες (Κυπριωτάκης, 2009). Ασθένειες ή επιπλοκές κατά την προγεννητική, περιγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο μπορεί να οφείλονται στην εμφάνιση του αυτισμού (Κυπριωτάκης, 2009). Τα άτομα με αυτισμό έχουν διαφορετικού βαθμού δυσκολίες και οι δυσκολίες αυτές αποτελούν διάχυτα χαρακτηριστικά της λειτουργικότητας των ατόμων (Νότας, 2005). Οι διαταραχές στη γλώσσα είναι κοινές στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Hus, Pickles, Cook, Risi, & Lord, 2007 όπ. παρ. Sandbank, Yoder, & Key, 2017, σ. 1) και παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της γλώσσας είτε στην γλωσσική κατανόηση, είτε στην έκφραση και τη λεκτική επικοινωνία (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2014) την κατάκτηση του λεξιλογίου και τις μεταγλωσσικές ικανότητες (Rapin & Dunn, 2003 όπ. παρ. Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2014). Πολλά παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο, ενώ άλλα καταφέρνουν και αναπτύσσουν ικανοποιητικές γλωσσικές δεξιότητες (Tager-Flusberg, 2006 όπ. παρ. Parish-Morris et al., 2007). Τα μισά περίπου παιδιά που έχουν αυτισμό δεν αποκτούν ποτέ την ικανότητα για λειτουργική χρήση της γλώσσας (Rapin & Dunn, 2003 όπ. παρ. Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2014). Αν καταφέρουν και κατακτήσουν τη γλώσσα τους δεν θα τη χρησιμοποιήσουν με στόχο την επικοινωνία τους (Rapin & Dunn, 2003 όπ. παρ. Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2014). Επιπλέον, η κατανόηση της γλώσσας φαίνεται να είναι μειωμένη από τη γλωσσική παραγωγή (Charman, Drew, Baird, & Baird, 2003 όπ. παρ. Sandbank et al., 2017). Μελέτες στο πεδίο του φάσματος του αυτισμού έχουν δείξει ότι ο βαθμός κατανόησης της γλώσσας αποτελεί προγνωστικό δείκτη για τις κοινωνικές λειτουργίες κατά την ενηλικίωση (Rutter, Mawhood, & Howlin, 1992 όπ. παρ. Sandbank et al., 2017).

Ο αυτισμός μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες καταστάσεις όπως είναι σύνδρομο, νοητική υστέρηση ή και άλλες αναπηρίες (Νότας, 2005 · Βάρβογλη, 2007 · Westerveld, Trembath,

Shellshear, & Paynter, 2016). Παιδιά με αυτισμό μπορεί να εκδηλώσουν από ήπια έως και σοβαρή νοητική υστέρηση αλλά και άλλες αναπηρίες (Wing & Gould 1979 όπ. παρ. Frith & Harpe, 1994). Σε μικρά παιδιά είναι δύσκολη η πρόωρη αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης καθώς τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν υψηλότερα γνωστικά επίπεδα (Βάρβογλη, 2007). Ο Kanner (1957 όπ. παρ. Κυπριωτάκης, 2009, σ. 75) υποστηρίζει ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν υστερούν νοητικά αντιθέτως, η νοημοσύνη των παιδιών αυτών μπορεί να είναι πάνω από το μέσο όρο. Η νοημοσύνη αυτή μπορεί να φτάσει σε κανονικά επίπεδα επιδεικνύοντας ορισμένες ικανότητες που έχουν τα παιδιά αυτά και με κατάλληλες ψυχοθεραπευτικές τεχνικές τα εμπόδια που συντελούν στην ανάσχεση της νοημοσύνης τους να εξαφανιστούν (Κυπριωτάκης, 2009). Για να θεωρηθεί ότι υπάρχει συννοσηρότητα Διαταραχής αυτιστικού φάσματος και διανοητικής αναπηρίας χρειάζεται βάση αναπτυξιακού επιπέδου η κοινωνική επικοινωνία να είναι περιορισμένη (Γενά, 2017).

2.2.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Η γλώσσα των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ακολουθεί μια διαφορετική πορεία από αυτόν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Αρκετά παιδιά παραμένουν χωρίς λόγο για όλη την πορεία της ζωής τους (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Αυτά τα παιδιά συνήθως χρησιμοποιούν άλλη μορφή επικοινωνίας είτε με νοηματική, είτε με εικόνες και οπτικά σημάδια (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Για την επικοινωνιακή διαταραχή των παιδιών προτάθηκε ο όρος «Πραγματολογική Γλωσσική Διαταραχή» (Pragmatic Language Disorder) (Bishop, 2000 όπ. παρ. Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Χρησιμοποιείται ο όρος αυτός για να δηλώσει δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών, στη γραμματική, στη σύνταξη, στην προσωδία, στη γλώσσα του σώματος, στη βλεμματική επαφή, στις χειρονομίες και στο κοινωνικό πλαίσιο (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Η γλώσσα τους συχνά αποτελείται από απομνημονευμένες φράσεις και τραγούδια χωρίς απαραίτητα να κατανοούν το νόημα και τη σημασία (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν τη γλώσσα με έναν ασυνήθιστο τρόπο και συχνά επαναλαμβάνουν συνεχώς αυτά που ακούνε, εμφανίζουν δηλαδή ηχολαλία (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Έχουν ελλείψεις στον προφορικό τους λόγο όπως ακατάληπτη άρθρωση, ακατάλληλοι κυματισμοί φωνής, ακατάλληλη ένταση φωνής, ασυνάρτητος λόγος και επαναληπτικός

λόγος (Γενά, 2002). Ορισμένα βέβαια παιδιά αποκτούν πλούσιο λεξιλόγιο και κατανοούν επαρκώς τη γλώσσα (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013). Πολλές φορές δεν αναπτύσσουν διάλογο και η επικοινωνία τους είναι ελλιπής (Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές περιέχει αρκετές διδακτικές ενότητες γνωστικές αλλά και διαβίωσης. Μια από τις διδακτικές ενότητες είναι αυτή της γλώσσας η οποία υποστηρίζει ότι πρέπει να προσφέρονται ποικίλες στρατηγικές προσέγγισης γραπτού λόγου. Οι Jordan και Powell (2000 όπ. παρ. Συριοπούλου Δελλή & Κασίμος, 2013) υποστήριζαν ότι οι στρατηγικές εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης που εφαρμόζονται σε παιδιά με δυσλεξία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε παιδιά με αυτισμό με κάποιες παραλλαγές και προσαρμογές.

2.3 Νοητική υστέρηση

Η νοητική υστέρηση είναι «ένας όρος που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει άτομα τα οποία λειτουργούν νοητικά σε επίπεδο σημαντικά πιο χαμηλό από το μέσο επίπεδο των πολιτών της κοινωνίας» (Thomas & Woods, 2008). Ο ορισμός που έδωσε η Αμερικανική εταιρεία για τη Νοητική υστέρηση είναι ότι (1992 όπ. παρ. Thomas & Woods, 2008, σ. 26) «η νοητική υστέρηση αφορά κάποιους σημαντικούς περιορισμούς της λειτουργικότητας και χαρακτηρίζεται από απόκλιση της νοητικής λειτουργίας από το μέσο όρο, η οποία συνυπάρχει με συναφείς περιορισμούς σε δύο ή περισσότερους τομείς προσαρμοστικών δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση, η αυτόνομη διαβίωση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η χρήση των δημόσιων υπηρεσιών, η αυτονομία, η υγεία, η ασφάλεια, οι λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η αναψυχή και η εργασία. Επιπλέον, η νοητική υστέρηση εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών». Απόκλιση από το μέσο όρο έχουμε όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι 70-75 μονάδες (Thomas & Woods, 2008). Όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι μεταξύ 70-80 μονάδων χαρακτηρίζεται ως οριακή. Στην περίπτωση αυτή το άτομο έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Ήπια χαρακτηρίζεται όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι μεταξύ 50-69 μονάδων. Μέτρια από την άλλη χαρακτηρίζεται όταν είναι μεταξύ 35-49 μονάδων. Όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι μεταξύ 20-34 μονάδων χαρακτηρίζεται ως σοβαρή και στην περίπτωση αυτή το άτομο μπορεί να χρίζει από συνεχή υποστήριξη. Τέλος, βαριά χαρακτηρίζεται όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι χαμηλότερος των 20 μονάδων (Grossman, 1983 όπ. παρ. Thomas & Woods, 2008) και αποτελούν μικρό ποσοστό περίπου 1% (Πολυχρονοπούλου, 2010). Στην περίπτωση

αυτή το άτομο μπορεί να έχει σοβαρά ελλείμματα σε πολλαπλά επίπεδα (Grossman, 1983 όπ. παρ. Thomas & Woods, 2008). Κάθε παιδί με νοητική υστέρηση χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση με ιδιαίτερη προσωπικότητα, ενδιαφέροντα, ανάγκες καθώς και προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 1999).

Τα αίτια της νοητικής υστέρησης μπορεί να είναι γενετικά ή περιβαλλοντικά (AAMR, 1992 όπ. παρ. Thomas & Woods, 2008). Προκαλείται είτε πριν τη γέννηση (Thomas & Woods, 2008) διαταραχές κατά τη σύλληψη, χρωμοσωμικά δηλαδή σφάλματα μπορεί να προκαλέσουν διάφορα προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 1999) είτε κατά τον τοκετό είτε κατά την παιδική ηλικία (Thomas & Woods, 2008). Από την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής Καθυστέρησης ταξινομούνται τα αίτια σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες (Heward, 2011). Τα αίτια μπορεί να έχουν σχέση με γενετικές διαταραχές, Χρωμοσωμικές αποκλίσεις, κρανιακές δυσλειτουργίες ή και με περιγεννητικούς παράγοντες (Thomas & Woods, 2008). Το σύνδρομο Down και το σύνδρομο του εύθραστου X είναι δύο γενετικά αίτια της νοητικής καθυστέρησης (Roberts et al., 2005 όπ. παρ. Heward, 2011 · Βασιλείου, 1998) όπως και το σύνδρομο Cat Cry, το σύνδρομο Turner και το Klinefelter (Πολυχρονοπούλου, 1999). Περιβαλλοντολογικά αίτια μπορεί να είναι οι μολυσματικές ασθένειες της μητέρας, οι χρόνιες μολύνσεις και δηλητηριάσεις των γονέων, η λήψη φαρμάκων, η ασυμφωνία Ρέζους, οι ακτινοβολίες, ο υποσιτισμός και το κάπνισμα (Πολυχρονοπούλου, 1999) όπως και η ερυθρά της μητέρας (Κρασανάκης, 2009). Γενικά, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει περισσότερα από 350 αίτια της νοητικής υστέρησης (Heward, 2011). Οι αιτιολογικοί παράγοντες δεν συνιστούν νοητική υστέρηση αλλά σχετίζονται με τη νοητική υστέρηση (Heward, 2011).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν πολλές δυσκολίες γνωστικής λειτουργίας (Πολυχρονοπούλου, 1999). Τα εξελικτικά στάδια είναι ίδια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά ο ρυθμός ανάπτυξης τους είναι πιο αργός (Πολυχρονοπούλου, 1999). Επιπλέον, τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν προβλήματα προσοχής και δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε κάτι συγκεκριμένο (Πολυχρονοπούλου, 1999). Η μνήμη είναι ένας σημαντικός παράγοντας της μάθησης κι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα μνήμης (Πολυχρονοπούλου, 1999). Η επικοινωνία τους καθώς και η γλωσσική τους ανάπτυξη είναι αργή (Πολυχρονοπούλου, 1999). Τα παιδιά αυτά συνήθως παρουσιάζουν περιορισμένες φυσικές και κινητικές ικανότητες, έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 1999). Ο αριθμός των ατόμων με νοητική υστέρηση υπολογίζεται περίπου ανάμεσα στο 1- 3% του γενικού πληθυσμού (Βασιλείου, 1998).

2.3.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με νοητική υστέρηση

Υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και του επιπέδου νοημοσύνης (Πολυχρονοπούλου, 1999). Υπάρχουν διαφορετικά προφίλ γλωσσικών δυσκολιών και δυνατοτήτων (Σταυρούση, 2014). Κάθε προφίλ συνδέεται και με κάποιο συγκεκριμένο σύνδρομο και έτσι στρέφεται σε διαφορετικά σημεία η διερεύνηση των πιθανών ομοιοτήτων ή και διαφορών στη γλωσσική ανάπτυξη μεταξύ διαφορετικών γενετικών συνδρόμων νοητικής καθυστέρησης (Σταυρούση, 2014). Όπως και η αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας (Σταυρούση, 2014). Οι δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν στη συμπεριφορά συνάδουν και με τις δυσκολίες στη γλώσσα (Σταυρούση, 2014). Άτομα με βαριά ή σοβαρή νοητική υστέρηση συχνά χρησιμοποιούν συγκεκριμένες λέξεις, σύντομες προτάσεις και ήχους για να σχηματίζουν λέξεις (Thomas & Woods, 2008). Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν συχνά δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτών κειμένων καθώς και στη γραφή. Συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες της καθημερινής ζωής (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, & Μαρνελάκης, 2007).

2.4 Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization) χαρακτηρίζει την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ως διαταραχή της συμπεριφοράς και του συναισθήματος με 4 τύπους (Αγαπητού- Χαλμπέ, 2010). Ο πρώτος τύπος είναι η διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, ο δεύτερος τύπος είναι η διαταραχή της διαγωγής υπερκινητικού τύπου, ο τρίτος περιλαμβάνει άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου και ο τέταρτος τύπος είναι η διαταραχή υπερκινητικού τύπου μη καθοριζόμενη (Αγαπητού- Χαλμπέ, 2010). Στη ΔΕΠ-Υ συνήθως συνυπάρχουν 3 χαρακτηριστικά που είναι η παρορμητικότητα, η έλλειψη προσοχής και η υπερκινητικότητα (Αγαπητού- Χαλμπέ, 2010). Η ΔΕΠ-Υ έχει την έναρξη της στην παιδική και την εφηβική ηλικία (Αγαπητού- Χαλμπέ, 2010). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν μια σειρά από συμπτώματα απροσεξίας ή παρορμητικότητας- υπερκινητικότητας δυσανάλογο για την ηλικία τους γι' αυτό φαίνεται να έχουν περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, ρύθμιση της συμπεριφοράς και συγκράτηση των παρορμήσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Συνοδά προβλήματα παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, οι αναπτυξιακές δυσκολίες, διαταραχές γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης αλλά και μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Επιπροσθέτως, παιδιά με

ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανίζουν και συμπτώματα Asperger (Attwood, 2005) ή και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016). Επιπλέον, συνήθως παρουσιάζουν χαμηλότερες κατά 7- 15 μονάδες στις βαθμολογίες των τεστ νοημοσύνης από το μέσο όρο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συχνά μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Τα ποσοστά συνύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ είναι από 8-60%. Η μεγάλη διακύμανση οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούνται διαφορετικά διαγνωστικά εργαλεία για τη ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Συνήθως, αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση οπότε σε αυτή την περίπτωση ονομάζεται Διαταραχή της Ανάγνωσης (δυσλεξία) και αυτά τα δύο αποτελούν τις δύο συχνότερες διαταραχές της παιδικής ηλικίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012 · Gooch, Snowling, & Hulme, 2011). Οι σχέσεις τους είναι αμφίδρομες και συχνά διαπιστώνεται συννοσηρότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Οι ειδικοί εκτιμούν ότι η συχνότητα της ΔΕΠ-Υ είναι περίπου το 3-5% του παιδικού πληθυσμού (American Psychiatric Association, 1994 όπ. παρ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Πρακτικά, σε μια τάξη με 25-30 μαθητές πρέπει να υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής με ΔΕΠ-Υ αν υπολογιστεί στατιστικά (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016). Επιπλέον, εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000 · Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016 · Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004). Η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική τα αίτια είναι κυρίως γενετικά και νευρολογικά. Αλλά υπάρχουν και άλλα αίτια όπως είναι τα ψυχοκοινωνικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

2.4.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν προβλήματα στην γλωσσική τους ανάπτυξη ενώ και η έναρξη της ομιλίας πολλών παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται να είναι καθυστερημένη (Tannock & Schachar, 1996 όπ. παρ. Παπαηλιού, 2012). Συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες με διάφορους τομείς της γλώσσας και γλωσσικές διαταραχές. Πολλά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διάκριση φωνημάτων, στην παραγωγή φωνημάτων και στην επεξεργασία ή παραγωγή σύνθετων δομών (βλ. Korkman et al., 1998 όπ. παρ. Παπαηλιού, 2012) αν και τα ευρήματα στον τομέα της φωνολογίας είναι περιορισμένες (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016).

Επιπλέον, πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν συχνά προβλήματα στην άρθρωση αλλά και στην ακουστική διάκριση κάποιων φωνημάτων. Συχνά δυσκολεύονται στην προφορά ορισμένων φωνημάτων, αντιστρέφουν φωνήματα ή συλλαβές και έχουν δυσκολίες στα συμφωνικά συμπλέγματα και στις πολυσύλλαβες λέξεις. Οι δυσκολίες στην άρθρωση συνήθως υποχωρούν στην σχολική ηλικία αλλά παραμένουν οι δυσκολίες ακουστικής διάκρισης (Παπαηλιού, 2012). Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στο σημασιολογικό και στο πραγματολογικό τομέα αλλά και στη γραμματική (Παπαηλιού, 2012). Στον πραγματολογικό τομέα βέβαια υπάρχουν διαβαθμίσεις στη σοβαρότητα των γλωσσικών προβλημάτων (Παπαηλιού, 2012). Υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών ή συγκεκριμένα αναγνωστικών δυσκολιών (Αγαπητού, 2014). Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στην προσχολική ηλικία τους επηρεάζουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας (Αγαπητού, 2014).

2.5 Εγκεφαλική Παράλυση

Η εγκεφαλική παράλυση αποτελεί μια ομάδα διαταραχών με ποικίλα αίτια και ανήκει στις εγκεφαλοπάθειες. «Καθορίζεται ως η μόνιμη, μη προοδευτική αλλά ούτε αναστρέψιμη βλάβη κινητικών κυρίως κέντρων του εγκεφάλου, που συμβαίνει κατά την περίοδο ανάπτυξης του εγκεφάλου, κυρίως τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής και εκδηλώνεται με διαταραχές στην κινητικότητα και τη στάση καθώς και αδυναμία του πάσχοντα να χρησιμοποιήσει βουλητικά τους μυς του. Συνυπάρχει συχνά επιληψία, νοητική υστέρηση, διαταραχές της ομιλίας, της όρασης, της ακοής καθώς και διαταραχές της συμπεριφοράς» (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004, σελ. 195). Η εγκεφαλική παράλυση δεν αποτελεί ασθένεια ενώ ο βαθμός βλάβης της περιοχής καθορίζει και τις δυσλειτουργίες (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2006).

Τα αίτια της εγκεφαλικής παράλυσης μπορεί να είναι είτε προγεννητικά, είτε περιγεννητικά ή και μεταγεννητικά (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004). Προγεννητικά μπορεί να προκληθούν ενδομήτριες λοιμώξεις ή ανοξία, εγκεφαλική αιμορραγία, πολύδυμη κύηση αλλά και μπορεί να οφείλονται και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Περιγεννητικά αίτια μπορεί να είναι η προωρότητα, το χαμηλό βάρος του βρέφους, τα τραύματα, η ασφυξία, ενδοκράνια αιμορραγία, αναπνευστικά προβλήματα και ισχαιμία (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004). Μεταγεννητικά αίτια μπορεί να είναι οι λοιμώξεις του κεντρικού νευρικού συστήματος, όγκοι, τραύματα, αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια καθώς και αντικοκκυτικός εμβολιασμός και πυρηνικός ίκτερος (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004). Στις αναπτυγμένες χώρες περίπου το 1,5- 3% των ζώντων

νεογνών παρουσιάζει εγκεφαλική παράλυση και υπολογίζεται το 2% του μαθητικού πληθυσμού. Η συχνότητα της εγκεφαλικής παράλυσης σε παγκόσμιο επίπεδο είναι 2,5 ανά 1000 γεννήσεις. Στα πρόωρα μωρά η πιο συχνή μορφή εγκεφαλικής παράλυσης είναι η σπαστική διπληγία και μετά η σπαστική ημιπληγία (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004). Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κινητικότητα, στο νοητικό δυναμικό, στην όραση, στο λόγο, στην ακοή καθώς και μαθησιακά, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2006 · Τζίφα, 2017). Τα παιδιά αυτά συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στην γραφή και στην ανάγνωση αλλά και στη μνήμη και στον οπτικοκινητικό συντονισμό κάτι που δημιουργεί με τη σειρά της και άλλες δυσκολίες (Τζίφα, 2017). Πολλά παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν και συνοδά συμπτώματα όπως είναι η χαμηλή νοημοσύνη κάτω του 70, σπασμούς ή επιληψία και διαταραχές στην ομιλία τους (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2006).

2.5.1 Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με εγκεφαλική παράλυση

Μια υπόθεση που επικρατεί είναι ότι η ανικανότητα να μιλάμε προβλέπει μια αδυναμία κατανόησης της ομιλούμενης γλώσσας. Οι Liberman, Cooper, Shankweiler και Studdert-Kennedy (1967 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006) πρότειναν ότι η αποκωδικοποίηση των ακουστικών ερεθισμάτων του λόγου εξαρτάται άμεσα από τη μεσολάβηση των νευρικών μηχανισμών που είναι βασικοί για την παραγωγή του. Η θεωρία προβλέπει επομένως ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση που δεν μιλούν θα πρέπει να έχουν μειωμένη αντίληψη της ομιλίας, επειδή δεν θα είχαν ποτέ την ευκαιρία να αποκτήσουν έναν αρθρωτό κώδικα λόγω της κινητικής δυσκολίας τους για παραγωγή ομιλίας (Liberman & Mattingley, 1985 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006). Ωστόσο, τα μεγαλύτερα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση που δεν μιλούν έχουν άθικτη (ή μόνο μετρίως μειωμένη) γλώσσα (Bishop & Robson, 1989· Bishop, Byers-Brown & Robson, 1990· Du 1995 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006). Παρ'όλα αυτά, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά μπορεί να είναι σε μειονεκτική θέση στην επεξεργασία της προφορικής και γραπτής γλώσσας (βλ. Dahlgren Sandberg, 2001· Vandervelden & Seigel, 1999 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006). Γενικότερα, παιδιά με εγκεφαλική παράλυση αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, όπως είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία, στην ομιλία καθώς και στο λόγο (Clarke & Price, 2012). Συχνά έχουν γνωστικά ελλείμματα και δυσαρθρία και ως αποτέλεσμα μη κατανητό λόγο (Clarke & Price, 2012). Πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολι-

κής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζουν χαμηλότερες δεξιότητες αντίληψης της ομοιοκαταληξίας (Peeters, Verhoeven, van Balkom, & de Moor, 2008 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Γενικά, υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που εξετάζουν τους προγνωστικούς παράγοντες της κατανόησης της ανάγνωσης σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση διατρέχουν τον κίνδυνο δυσκολιών ανάγνωσης και, ειδικότερα, στις πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης, έναν κρίσιμο παράγοντα πρόβλεψης της απόκτησης ανάγνωσης. Δεν είναι σαφές εάν, ή σε ποιο βαθμό, οι συσχετίσεις της ανάπτυξης των πρώιμων ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση διαφέρουν από εκείνες των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων. Ομοίως, λίγα είναι γνωστά για τους βασικούς παράγοντες πρόβλεψης της κατανόησης της ανάγνωσης στα παιδιά σχολικής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση (Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Τα παιδιά αυτά συνήθως αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν σωστά τις γραμματικές δομές (Eisenberg, 2013).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Μελέτες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές

Υπάρχει σημαντική ετερογένεια στην αναγνωστική δεξιότητα παιδιών σχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Hudson et al., 2017). Έχουν αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση (Hudson et al., 2017) και παρατηρείται ότι έχουν καλύτερες δεξιότητες γραπτού λόγου αλλά σχετικά περισσότερες δυσκολίες στη γλώσσα και στη φωνολογική επίγνωση (Davidson & Weismer, 2014 όπ. παρ. Hudson et al., 2017). Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να προβλέψει τη μελλοντική επιτυχία στην αποκωδικοποίηση στο νηπιαγωγείο όπως αναφέρουν η Dynia και οι συνεργάτες της (2017 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) και ίσως να είναι πιο προγνωστικοί για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η κοινή ανάγνωση βιβλίων έχει δείξει ότι βοηθάει γενικότερα στην ανάπτυξη της γλώσσας, (Wasik & Bond, 2001 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) στη φωνολογική επίγνωση, (Mol, Bus, & de Jong, 2009 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και τη νοημοσύνη (Stevenson & Fredman, 1990 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οφέλη από την κοινή ανάγνωση έχουν σημειωθεί στην προφορική γλώσσα αλλά και στο λεξιλόγιο των παιδιών (Hudson et al., 2017). Επειδή η κοινή ανάγνωση βιβλίων επηρεάζει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη μελλοντική κατανόηση της ανάγνωσης, είναι πιθανό τέτοιες παρεμβάσεις να μπορούν να βοηθήσουν στην βελτίωση των δυσκολιών κατανόησης σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Cain & Oakhill, 2008). Οι Hudson και συνεργάτες (2017) αναφέρουν ότι τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δείχνουν καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά τις γνώσεις για τον γραπτό λόγο παρά την προφορική γλώσσα και τη φωνολογική επίγνωση. Μέχρι τώρα έχουν δημοσιευτεί ελάχιστες μελέτες όσον αφορά τη μελέτη της διαλογικής ανάγνωσης σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι ελάχιστες όμως αυτές μελέτες έδειξαν θετικά αποτελέσματα και βελτίωση στα παιδιά αυτά.

Ο Smith Gabig (2010 όπ. παρ. Westerveld et al., 2016) διερεύνησε τη φωνολογική επίγνωση και αναγνώριση λέξεων σε 14 νεαρά παιδιά σχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και βρήκε σημαντικά φτωχότερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση σε σχέση

με τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του βαθμού δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών και της φωνολογικής επίγνωσης υποδεικνύοντας ότι το μειωμένο λεξιλόγιο μπορεί να παρεμποδίσει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Αναφέρουν οι Whalon, Al Otaiba και Delano (2008) ότι μελέτες που έχουν εξετάσει παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και εξέτασαν τις δεξιότητες ανάγνωσης τους και την αποκωδικοποίηση αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη γλώσσα αλλά και στην κατανόηση της ανάγνωσης (βλ. Calhoon, 2001· Frith, 2003· Lord & Paul, 1997· Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006). Παρόμοια ήταν και η μελέτη των Nation, Clarke, Wright και Williams (2006 όπ. παρ. Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2008) οι οποίοι εξέτασαν παιδιά με αυτισμό και τους αξιολόγησαν στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, στην ακρίβεια ανάγνωσης κειμένου και στην κατανόηση κειμένου. Κατά μέσο όρο, επέδειξαν καλή ικανότητα ανάγνωσης λέξεων αλλά κακή κατανόηση. Το λεξιλόγιο τους και η κατανόηση της γλώσσας συσχετιζόνταν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματά τους στο μέτρο κατανόησης ανάγνωσης. Ωστόσο, σημειώθηκαν ατομικές διαφορές στην απόδοση, με μερικά παιδιά να σημειώνουν πολύ υψηλότερο από το μέσο όρο επιδόσεις και άλλα παιδιά αδυνατούσαν να ολοκληρώσουν αυτό που τους ζητήθηκε. Αυτό το επίπεδο διακύμανσης καταδεικνύει την ετερογένεια στην ικανότητα ανάγνωσης σε όλο το φάσμα του αυτισμού και προτείνει ότι κατά την ερμηνεία των μέσων βαθμολογιών για αυτόν τον πληθυσμό των μαθητών χρειάζεται μεγάλη προσοχή.

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε εξετάστηκε κατά πόσο παιδιά με αυτισμό μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε κανόνες με φωνήματα. Ο Calhoon (2001 όπ. παρ. Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2008) εξέτασε 10 παιδιά με αυτισμό τα οποία είχαν βαθμό νοημοσύνης από 60-100. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η κατανόηση των τμημάτων των λέξεων, τα γραφήματα, τα φωνήματα, η ομοιοκαταληξία και η αναγνώριση λέξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν αναπτύξει ικανοποιητικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Ο ερευνητής πρότεινε ότι η φωνολογική διδασκαλία λέξεων, τμημάτων των λέξεων και η δομική ανάλυση μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό.

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Bailey και Arciuli (2018) εξέτασαν αν η φωνολογική επίγνωση προέβλεπε ορθότητα ορθογραφίας λέξεων για μια ομάδα παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και μια ομάδα τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας ορθο-

γραφικής ακρίβειας για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αλλά και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά συναντούν παρόμοιες φωνολογικές προκλήσεις κατά την ορθογραφία. Οι δύο αυτές ομάδες παιδιών δεν διαφέρουν από την άποψη της ικανότητάς τους να κωδικοποιούν φωνολογικές, ορθογραφικές και μορφολογικές πληροφορίες.

Η Dynia και οι συνεργάτες της (2014 όπ. παρ. Dynia, Bean, Justice, & Kaderavek, 2019) στην έρευνα τους συνέκριναν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης 35 παιδιών προσχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, με μέσο όρο ηλικίας 4 ετών και 5 μηνών, και τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Μέσω του τεστ TOPEL (Lonigan, Wagner, Torgesen, & Rashotte, 2007 όπ. παρ. Dynia, Bean, Justice, & Kaderavek, 2019) εξέτασαν τη φωνολογική τους επίγνωση. Η επίδοση των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στη φωνολογική επίγνωση ήταν αισθητά φτωχότερη από ότι των συνομηλίκων τους. Μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dynia, Bean, Justice και Kaderavek (2019) εξέτασαν 125 παιδιά εκ των οποίων τα 28 παιδιά είχαν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και τα 70 ήταν τυπικής ανάπτυξης ενώ τα υπόλοιπα είχαν γλωσσικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είχαν χαμηλότερη μη λεκτική νοημοσύνη και κοινωνικές δεξιότητες από τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης, ενώ τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και γλωσσικές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη προφορική γλώσσα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Μια άλλη έρευνα των Barton-Hulsey, Sevcik και Ronski (2017) έδειξε ότι η μελέτη συνέβαλλε στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη αυτή είχε η συμβολή της ικανότητας ομιλίας στην ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι η ικανότητα ομιλίας δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην φωνολογική επίγνωση. Η γνώση από τα παιδιά του γραπτού λόγου, των γραμμάτων και των ήχων φάνηκε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη φωνολογική επίγνωση για τα παιδιά αυτά. Από την άλλη οι Nash και Arciuli (2016) εξέτασαν τη σημασία και τη συμβολή της προσωδιακής επίγνωσης στην ανάγνωση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Συμπεριλήφθηκαν 29 παιδιά 5-11 ετών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν εργασίες που αφορούσαν τη λεκτική και μη λεκτική ολοκλήρωση εργασιών καθώς και μετρήσεις στην προσωδιακή επίγνωση. Επιπλέον, ολοκλήρωσαν εργασίες φωνολογικής επίγνωσης, προφορικής γλώσσας, λεξιλογίου, γνώση

γραμμάτων και τη μη λεκτική νοημοσύνη. Βασικό συμπέρασμα ήταν ότι υπήρχε σχέση μεταξύ προσωδιακής επίγνωσης και ανάγνωσης λέξεων.

Άλλες μελέτες που εξέτασαν παιδιά με σύνδρομο Down έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά φαίνεται να γνωρίζουν τις ονομασίες και τους ήχους των γραμμάτων αλλά μπορεί να μην καταφέρουν να αναπτύξουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Cossu, Rossini, & Marshall, 1993 όπ. παρ. Calhoon, 2001). Στην προφορική τους γλώσσα έχουν συχνά ελλείμματα (Chapman, 1995 όπ. παρ. Calhoon, 2001). Αυτά τα ελλείμματα έχουν συσχετιστεί με καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της γνώσης φωνολογικής επίγνωσης και αναγνώρισης λέξεων σε παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις, όπως η δυσλεξία και η συγκεκριμένη γλωσσική δυσλειτουργία (Olson, Forsberg, & Wise, 1995 όπ. παρ. Calhoon, 2001).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Kroese, Hynd, Knight, Hiemenz και Hall (2000) εξετάστηκαν συνολικά 78 παιδιά εκ των οποίων τα 34 είχαν αναγνωστικές δυσκολίες ενώ τα 31 ΔΕΠ-Υ και 13 τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν στην ανάγνωση, στη συλλαβοποίηση, τη φωνημική επίγνωση και τη φωνολογική μνήμη. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τις επιπτώσεις της φωνημικής επίγνωσης και της φωνολογικής μνήμης στις δεξιότητες ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική μνήμη συσχετίζεται σημαντικά με τα μέτρα αναγνώρισης, ορθογραφίας και ανάγνωσης και είναι ένας σημαντικός συντελεστής στη διακύμανση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Οι 3 αυτές ομάδες είχαν χαμηλή μέση βαθμολογία στο επίπεδο φωνημικής ακρίβειας. Στην ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνονταν μερικά παιδιά που εμφάνιζαν ήπια προβλήματα ανάγνωσης/ ορθογραφίας που δεν χαρακτηρίζονταν όμως ως "αναγνωστική δυσκολία".

Σε μια πρόσφατη μελέτη που πραγματοποίησαν οι De Groot, Van den Bos, Van der Meulen και Minnaert (2016) σε 1.262 Ολλανδία παιδιά 8- 13 ετών εξέτασαν παιδιά με αναγνωστικές διαταραχές, ΔΕΠΥ και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια ανάγνωσης πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων, την ταχεία ονομασία αντικειμένων και στη φωνολογική επίγνωση αξιολογήθηκε η φωνημική απάλειψη και η φωνημική αντικατάσταση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και ΔΕΠΥ είχαν σοβαρές ελλείψεις στην ταχεία ονομασία και στη φωνολογική επίγνωση. Η ομάδα παιδιών με ΔΕΠΥ βρέθηκε ότι είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου και στην ανάγνωση λέξεων αλλά και στην ταχεία ονομασία. Όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση βρέθηκε ότι και οι 3 ομάδες είχαν δυσκολίες στη μνήμη.

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλους τους τομείς που οδηγούν σε αναγνωστικές ικανότητες (Τζίφα, 2017). Εκτιμάται ότι ένα ποσοστό 50% των παιδιών με σπαστική εγκεφαλική παράλυση έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αν και δεν είναι ιδιαίτερα γνωστές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γραμματισμό (Schenker, Coster, & Parush, 2005 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Η αποτυχία στην ανάγνωση σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη στα παιδιά που διαγιγνώσκονται με εγκεφαλική παράλυση (Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Αν στα παιδιά αυτά προσφερθούν υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης και κατάλληλης ειδικής εκπαίδευσης αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας (Blauw-Hospers & Hadders-Algra, 2005 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Τα προβλήματα στην ομιλία των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση δεν εμποδίζουν απαραίτητως την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Μεταξύ παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και προβλήματα ομιλίας εκείνα τα παιδιά που μπορούσαν να διαβάσουν φαίνεται να είχαν καλύτερη φωνολογική επεξεργασία από τα παιδιά που δεν μπορούσαν να διαβάσουν (Sandberg & Hjelmquist, 1997 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε συγκεκριμένες εργασίες φωνολογικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των εργασιών ομοιοκαταληξίας (Larsson & Dahlgren Sandberg, 2008 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Η ομοιοκαταληξία είναι μία από τις πρώτες πτυχές της φωνολογικής επεξεργασίας που αναπτύσσεται (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και δυσαρθρία έχουν δείξει ότι παρουσιάζουν συγκεκριμένες βλάβες στην ανίχνευση ομοιοκαταληξίας σε γραπτά λόγια, στη σύνθεση των συλλαβών και στο χειρισμό των φωνημάτων (Card & Dodd, 2006 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010).

Η μελέτη των Asbell, Donders, Van Tubbergen και Warschausky (2010) εξέτασε τις ομαδικές διαφορές στους παράγοντες πρόβλεψης της κατανόησης της ανάγνωσης σε παιδιά με και χωρίς εγκεφαλική παράλυση. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιελάμβαναν μέτρα φωνημικής επίγνωσης, δεκτικό λεξιλόγιο και έλεγχο γενικού συλλογισμού. Παρόλο που η φωνημική επίγνωση σχετίζεται ειδικά με δεξιότητες ανάγνωσης. Εξετάστηκαν επίσης οι ηλικιακές επιδράσεις. Στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση εξετάστηκαν και οι άμεσες και έμμεσες λειτουργικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των κινητικών δεξιοτήτων και της ομιλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά 6-12 ετών. Συγκεκριμένα, 41 παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και 74 παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία έπαιζε ρόλο στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης και κατανόησης της ανάγνωσης μόνο για την ομάδα παιδιών

τυπικής ανάπτυξης. Στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση οι κινητικές ικανότητες δεν επηρεάζαν την ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης αλλά υπήρχε η έμμεση επίδραση της λεκτικής εκφραστικής ικανότητας του παιδιού, κάτι που λειτούργησε ως διαμεσολαβητής στη φωνημική επίγνωση. Ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να γνωρίζει τους ήχους της γλώσσας αλλά οι ικανότητες που έχει στην άρθρωση επηρεάζουν την κατανόηση στην ανάγνωση. Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση που είναι σε θέση να επικοινωνούν έχουν χαμηλή ή μεσαία αλλά όχι διαταραγμένη φωνημική επίγνωση.

Σε μια έρευνα τους οι Larsson και Dahlgren Sandberg (2008) εξέτασαν τη φωνολογική επίγνωση παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και παιδιών με πολύπλοκες επικοινωνιακές ανάγκες. Οι δοκιμασίες που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν τη σύνθεση φωνημάτων, τη διαγραφή, την αναγνώριση, την κατάτμηση των μεσαίων φωνημάτων και την ανάλυση λέξεων. Η διαδικασία της σύνθεσης φαίνεται να ήταν πιο εύκολη για τα παιδιά με πολύπλοκες επικοινωνιακές δυσκολίες ενώ για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση φαίνεται να ήταν πιο εύκολη η ομοιοκαταληξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με πολύπλοκες επικοινωνιακές ανάγκες είχαν ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα παιδιών με εγκεφαλική παράλυση.

Η έρευνα των Bishop, Byers-Brown και Robson (1990 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006) διερεύνησε τις ικανότητες αντίληψης της ομιλίας των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση που δεν μπορούσαν να μιλήσουν κατάφερναν παρόλο αυτά να διακρίνουν τους ήχους που δεν μπορούσαν να παράγουν. Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδων μειωμένης ομιλίας και ομάδων ελέγχου σε μια μελέτη που ερεύνησε την κρίση ομοιοκαταληξίας και την έκφραση της λέξης στη βραχυχρόνη μνήμη (Bishop & Robson, 1989 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006). Η Bishop και οι συνεργάτες της (1990 όπ. παρ. Card & Dodd, 2006) συνέκριναν την ικανότητα των ομιλούντων και μη ομιλούντων παιδιών με εγκεφαλική παράλυση να διακρίνουν τα φωνήματα. Τα παιδιά έπρεπε να κρίνουν αν ένα προφορικό όνομα αντιστοιχούσε σε μια εικόνα όταν η προφορά ορισμένων λέξεων αντικαταστάθηκε από έναν άλλο ήχο. Τα παιδιά με προβλήματα ομιλίας καθώς και τα παιδιά χωρίς τέτοιες δυσκολίες ανταποκρίθηκαν σε αυτό που τους ζητήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σε μια άλλη μελέτη οι Peeters, Verhoeven, de Moor και van Balkom (2009) εξέτασαν την πρώιμη αναγνωστική ανάπτυξη 52 παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και 65 παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αξιολογήθηκε η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων για να διαπιστωθούν οι πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης, ενώ η φωνολογική επίγνωση, η φωνολογική βραχυπρόθεσμη

μνήμη, η αντίληψη του λόγου, η παραγωγή ομιλίας και η μη λεκτική νοημοσύνη θεωρήθηκε σαν ότι προβλέπουν την ανάγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση υστερούν σε όλους τους προβλεπτικούς παράγοντες της ανάγνωσης στην αρχή του δεύτερου έτους του νηπιαγωγείου. Οι πρώτες δεξιότητες ανάγνωσης στο πρώτο έτος του νηπιαγωγείου στα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες μπορούν να προβλεφθούν από τη φωνολογική επίγνωση και τη φωνολογική μνήμη, ενώ η παραγωγή ομιλίας ήταν ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας της επιτυχίας της πρώιμης ανάγνωσης για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Επιπλέον, για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, η φωνητική παραγωγή φαίνεται να κυριαρχεί στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, καθώς η παραγωγή ομιλίας που μετρήθηκε στην αρχή του δεύτερου έτους του νηπιαγωγείου αποτελούσε την απόλυτη πρόβλεψη όλων των δεξιοτήτων για το δεύτερο έτος νηπιαγωγείου. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και με διαταραχές στην ομιλία τους βρίσκονται σε κίνδυνο περιορισμένης γραμματικής ανάπτυξης.

Σκοπός της μελέτης των Peeters, Verhoeven, van Balkom και de Moor (2008) ήταν να εξετάσει τη φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας με εγκεφαλική παράλυση και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που αποτέλεσαν και την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είχαν χαμηλότερα σκορ από την ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης και στη φωνολογική επίγνωση αλλά και στην αξιολόγηση της νοημοσύνης. Επιπλέον, η νοημοσύνη και η ικανότητα ομιλίας μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί παράγοντες διευκόλυνσης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση. Η νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, ειδικά όταν οι ικανότητές τους στην ομιλία είναι επίσης μειωμένες. Ωστόσο, η γενική νοημοσύνη δεν είναι αρκετή για να προβλέψει τη φωνολογική επίγνωση, καθώς άλλα μέτρα θεωρούνται επίσης σημαντικά.

Στην έρευνα της η Dahlgren Sandberg (2006) εξέτασε την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αξιολόγησε 6 παιδιά με διαταραχές στην ομιλία τους και εγκεφαλική παράλυση. Οι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν σχετίζονταν με την νοητική ανάπτυξη και τις φωνολογικές ικανότητες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά είχαν δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, αν και με βάση το νοητικό επίπεδο και τη φωνολογική τους ικανότητα προβλεπόταν διαφορετικά. Έτσι, η φωνολογική ικανότητα δεν φαίνεται να έχει την ίδια προγνωστική δύναμη για την ανάπτυξη γραμματισμού σε παιδιά με δυσλειτουργίες ομιλίας και εγκεφαλική παράλυση, όπως σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Σκοπός της μελέτης των Di Blasi, Buono, Cantagallo, Di Filippo και Zoccolotti, (2019) ήταν να εξεταστούν διάφορες παράμετροι ανάγνωσης, ακρίβειας και κατανόησης σε 168 παιδιά (7-14 ετών) μέτριας έως οριακής νοητικής λειτουργίας. Τους δόθηκε μια σειρά από δοκιμές που αξιολογούσαν την ακρίβεια των λέξεων, ψευδολέξεων και της ανάγνωσης κειμένων, καθώς και την κατανόηση κειμένων. Τα παιδιά με μέτρια νοημοσύνη γενικά παρουσίασαν χαμηλές βαθμολογίες. Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση είχαν περισσότερες δυσκολίες από τα παιδιά με οριακή. Επιπλέον, η δυσκολία ήταν μεγαλύτερη στην ταχύτητα ανάγνωσης απ' ό, τι για τα μέτρα ακρίβειας. Επιπλέον, αντιμετώπισαν περισσότερη δυσκολία στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων παρά ψευδολέξεων. Γενικότερα και οι δύο αυτές ομάδες είχαν δυσκολίες.

Στη μελέτη τους οι Sermier Dessemontet και Chambrier (2015) εξέτασαν 129 παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση 6-8 ετών καθώς και ένα ή δύο σχολικά έτη μεγαλύτερα. Διερεύνησαν αν η φωνολογική επίγνωση καθώς και η γνώση των ήχων των φωνημάτων θα μπορούσαν να προβλέψουν τις αναγνωστικές επιδόσεις παιδιών με νοητική υστέρηση. Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των ήχων των φωνημάτων στην ηλικία 6-8 ετών προέβλεψε την πρόοδο στην κατανόηση της ανάγνωσης μετά από ένα ή δύο σχολικά έτη.

3.2 Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές

Οι περισσότερες έρευνες φωνολογικής επίγνωσης έχουν επικεντρωθεί σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (NICHD, 2000 όπ. παρ. Hudson et al., 2017). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση σε παιδιά με δυσλειτουργίες (Bowyer-Crane et al., 2008 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) έδειξαν θετικά αποτελέσματα βελτίωσης μετά τις παρεμβάσεις. Οι Hudson και συνεργάτες (2017) ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να ερευνούν τη φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αλλά δεδομένης της σημασίας της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των σχετικών αδυναμιών των μικρών παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στη φωνολογική επίγνωση η παρέμβαση στον τομέα αυτό μπορεί να φανεί χρήσιμη. Δεδομένου ότι διακυβεύονται πολλά στην αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, απαιτούνται επιπλέον έρευνες για τη διευκρίνιση της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση

και τη διδασκαλία για παιδιά σε αυτόν τον πληθυσμό (Bailey & Arciuli, 2018). Οι προηγούμενες έρευνες επικεντρώθηκαν κυρίως στην ανάγνωση. Ωστόσο, η ορθογραφία των παιδιών αυτών μπορεί να είναι αποκαλυπτική (Bailey & Arciuli, 2018).

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν ο Lundberg και οι συνεργάτες του (1980, 1988β όπ. παρ. Μούσιου-Μυλωνά, 2004) ενίσχυσαν με κατάλληλες παρεμβάσεις τη φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά έλαβαν ενίσχυση σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις αργότερα από τα παιδιά που δεν είχαν λάβει ενίσχυση και επιπλέον είχαν καλύτερες επιδόσεις στις πρώιμες ασκήσεις ανάγνωσης από τα παιδιά που δεν είχαν λάβει ενίσχυση.

Μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Hudson και συνεργάτες (2017) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης φωνολογικής επίγνωσης στη βελτίωση του αναδυόμενου γραμματισμού και του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι αναπτυξιακώς κατάλληλες και δομημένες παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο να συμβάλλουν στη βελτίωση του αναδυόμενου γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη τους. Συνολικά στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 133 παιδιά. Στα παιδιά έγιναν παρεμβάσεις που αφορούσαν τη διαλογική ανάγνωση βιβλίων και τη φωνολογική επίγνωση. Οι παρεμβάσεις γίνονταν ατομικά, 3- 4 φορές την εβδομάδα με διάρκεια 7- 15 λεπτά η κάθε μία. Χρησιμοποιήθηκαν κάποια τεστ για να εξετάσουν το λεξιλόγιο αλλά και την ακουστική κατανόηση. Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποίησαν το τεστ «Test of Preschool Early Literacy» (Lonigan, Wagner, & Torgesen, 2007 όπ. παρ. Hudson et al., 2017) και επιπλέον, έγιναν μια σειρά από παρατηρήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν βελτίωση στο εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών και στη φωνολογική τους επίγνωση. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι εάν δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της ακουστικής κατανόησης στην προσχολική εκπαίδευση, ίσως να αποφευχθούν αργότερα οι δυσκολίες ή να περιοριστούν.

Μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε από τις Δρόσου και Παλαμίδα (2014) σε παιδί με ΔΕΠ-Υ και χορηγήθηκε το «Αθηνά Τεστ» διαπίστωσαν ότι το παιδί αυτό είχε ελλείμματα στην ολοκλήρωση προτάσεων, στη διάκριση φθόγγων καθώς και στην αντιγραφή σχημάτων ενώ ικανοποιητικές επιδόσεις είχε στην ολοκλήρωση λέξεων, στην διάκριση γραφημάτων και στη σύνθεση φθόγγων.

Όπως αναφέρεται από την Τζίφα (2017), πρακτικές που ακολουθήθηκαν για την ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με εγκεφαλική παράλυση ήταν η ανάγνωση ιστορίας από τον

εκπαιδευτικό με εικόνες στη σειρά, δόθηκαν ανακατεμένες εικόνες και ζητήθηκε με μία πρόταση η εύρεση της αντίστοιχης εικόνας, τοποθέτηση εικόνων στη σωστή σειρά, επαναδιήγηση της ιστορίας βλέποντας τις εικόνες και επαναδιήγηση χωρίς τις εικόνες. Επιπλέον, μια δεύτερη πρακτική ακολουθήθηκε με τις εξής δραστηριότητες: περιγραφή ενός πίνακα, χωρικός προσανατολισμός και τοποθέτηση εικόνων στο κατάλληλο σημείο, αναζήτηση αρχικής συλλαβής των λέξεων και αναζήτηση λέξεων που να ξεκινούν με μια συγκεκριμένη συλλαβή, κατονομασία χρωμάτων και ζωγραφική. Σε μια τρίτη πρακτική που ακολούθησε δόθηκε έμφαση στην περιγραφή και στη συζήτηση. Τα παιδιά έφεραν τροφές και στην τάξη ακολούθησε περιγραφή, συζήτηση και δοκιμή των τροφών. Μια τέταρτη και τελευταία πρακτική που ακολούθησε έδωσε έμφαση στις προμαθηματικές δεξιότητες και στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν από τις παρεμβάσεις αυτές. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν δυσκολίες σε παιδιά με καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης στην ανταπόκριση και στην κατανόηση κάποιων δραστηριοτήτων ή οδηγιών.

Στην μελέτη τους οι Raghavendra και Oaten (2007) εξέτασαν ένα 11 χρονών αγόρι με εγκεφαλική παράλυση. Ακολούθησαν μια σειρά από παρεμβάσεις και χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ LiberatorTM το οποίο περιέχει μια λίστα από λέξεις για συλλαβισμό και κάποιες εικόνες. Επιπλέον, εξετάστηκε και η ομιλία του παιδιού με το SPEECH-PRINT. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, ο αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν σωστά αυξήθηκε σε κριτήριο για όλες τις λέξεις σε όλες τις συνθήκες. Υπήρξε μια σταδιακή και σταθερή αύξηση του αριθμού των σωστών γραμμάτων κάτω από τις συνθήκες PRINT και SPEECH. Ο αριθμός των σωστών γραμμάτων κάτω από την κατάσταση SPEECH-PRINT παρέμεινε πίσω και είχε μια πιο αργή αύξηση έως τη συνεδρία 20 και έπειτα έφτασε να γράφει μεταξύ 9 και 11 γράμματα σωστά. Τελικά κατάφερε να γράψει όλα τα γράμματα σωστά. Επιπλέον, γρήγορα αποκτήθηκε και η ορθογραφημένη γραφή.

Σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Hegarty, Titterington, McLeod και Taggart (2018) εξέτασαν λογοθεραπευτές που πραγματοποιούσαν καθημερινές συνεδρίες με παιδιά 0-18 ετών με φωνολογική ανεπάρκεια από το Ηνωμένο Βασίλειο. Τους ζητήθηκε ηλεκτρονικά να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων και κλήθηκαν να επιλέξουν την προσέγγιση που χρησιμοποιούν στις παρεμβάσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με φωνολογικές ελλείψεις συχνά υπήρχαν παρέλειπαν φωνήματα. Αναλύθηκαν συνολικά 166 απαντήσεις. Για την αποκατάσταση της φωνολογικής βλάβης, συχνά χρησιμοποιούσαν μεθόδους για την διάκριση λόγου, θεραπεία φωνολογικής επίγνωσης και θεραπεία άρθρωσης. Όσον αφορά την ένταση της

παρέμβασης, οι συμμετέχοντες παρείχαν μέσο όρο παρέμβασης μία φορά την εβδομάδα για συνολικά 9-12 συνεδρίες που διαρκούσαν 21-30 λεπτά.

Στη μελέτη τους οι Rvachew και Brosseau-Lapré (2015) εξέτασαν τη σχετική αποτελεσματικότητα διαφορετικών συνδυασμών προσεγγίσεων παρέμβασης που στοχεύουν στην ακρίβεια της παραγωγής ομιλίας και στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα τους 65 τετράχρονα παιδιά με αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές οι οποίοι έλαβαν για 12 εβδομάδες διαφορετικούς συνδυασμούς παρεμβάσεων και κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 ομάδες. Η μία ομάδα έλαβε ατομικές παρεμβάσεις άρθρωσης και παραγωγής λόγου στο σπίτι ενώ η δεύτερη ομάδα έλαβε ατομικές παρεμβάσεις και παρακολούθησε πρόγραμμα διαλογικής ανάγνωσης στο σπίτι. Η τρίτη ομάδα συμμετείχε πρόγραμμα ατομικών παρεμβάσεων άρθρωσης στο σπίτι και η τέταρτη ομάδα συμμετείχε σε πρόγραμμα διαλογικής ανάγνωσης στο σπίτι. Μετά την 6^η εβδομάδα όλα τα παιδιά έλαβαν τις ίδιες παρεμβάσεις φωνολογικής επίγνωσης και κάθε συνεδρία είχε διάρκεια 15 λεπτά. Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης που πραγματοποιήθηκαν ήταν η αναγνώριση συλλαβών, η αντιστοίχιση, η επιλογή και η ομοιοκαταληξία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και μια σειρά από άλλα τεστ για τον έλεγχο του λεξιλογίου, αλλά και πρακτικές για την εκπαίδευση των γονέων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι 4 ομάδες έδειξαν βελτίωση στην άρθρωση τους αλλά και στη φωνολογική τους επίγνωση. Επιπλέον, όταν εφαρμόζονται σύντομες παρεμβάσεις, όλα τα στοιχεία μαζί μπορούν να συμβάλουν για ένα καλύτερο αποτέλεσμα.

Οι Prelock και Hutchins (2018) υποστηρίζουν ότι στις οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες ή διαταραχές προτείνονται μια σειρά από κοινές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν με τα παιδιά τους για να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης τους. Προτείνουν κοινή ανάγνωση βιβλίων, δραστηριότητες με ερωτήσεις, προβλέψεις, κατανόηση ιστοριών, ενίσχυση του περιβάλλοντα έντυπου λόγου, ψηφιακά μέσα και ηλεκτρονικές εφαρμογές για την ενίσχυση του περιβάλλοντα έντυπου λόγου με γραφή και ανάγνωση.

Στη μελέτη τους οι Ricketts, Dockrell, Patel, Charman και Lindsay (2015) διερεύνησαν αν τα παιδιά με δυσλειτουργίες επωφελούνται στην ορθογραφία κατά την εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Συμπεριλήφθηκαν 27 παιδιά με γλωσσικές δυσλειτουργίες, 27 παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και 27 παιδιά τυπικής ανάπτυξης μεταξύ 7- 13 ετών. Τα παιδιά διδάχθηκαν μια σειρά από δεξιότητες. Τα μισά θέματα ήταν με ορθογραφημένες λέξεις ενώ οι υπόλοιπες μη ορθογραφημένες. Οι ομάδες δεν διέφεραν στην ικανότητα εκμάθησης νέου λεξιλογίου

παρόλο που τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές φαίνονταν να είναι πιο αργά. Οι τρεις ομάδες επωφελήθηκαν στον ίδιο βαθμό στην ορθογραφία από τις παρεμβάσεις.

Στην έρευνα των Pears, Kim, Fisher και Yoerger (2016) συμπεριλήφθηκαν 209 παιδιά που λάμβαναν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης πρώιμης παιδικής ηλικίας για αναπτυξιακές αναπηρίες ή καθυστερήσεις που είχαν επίσης συμπεριφορικές, κοινωνικές ή ατομικές δυσκολίες για την αύξηση της σχολικής ετοιμότητας, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση είχε σημαντική θετική επίδραση στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών από την έναρξη έως το τέλος του καλοκαιριού πριν από την έναρξη του νηπιαγωγείου. Η παρέμβαση είχε επίσης, σημαντικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Επιπλέον, όταν συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που έλαβαν την παρέμβαση πέρασαν από το στάδιο υψηλού κινδύνου εμφάνισης δυσκολιών σε ένα στάδιο χαμηλού κινδύνου. Συνολικά, αυτή η μελέτη αποδεικνύει ότι μια παρέμβαση σχολικής ετοιμότητας που χορηγήθηκε πριν από την έναρξη του νηπιαγωγείου μπορεί συμβάλλει στην αύξηση των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Παρόμοια ήταν και η μελέτη των Pentimonti, Murphy, Justice, Logan και Kaderavek (2015) όπου εξετάστηκε η σχολική ετοιμότητα των παιδιών με γλωσσική δυσλειτουργία. Συμμετείχαν 136 παιδιά προσχολικής ηλικίας με γλωσσικές δυσλειτουργίες. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με μέτρα γραμματισμού, κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, ανάγνωση καθώς και ορθογραφία στην προσχολική ηλικία. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι η σχολική ετοιμότητα για αυτό το δείγμα παιδιών προβλέπει τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Με την έγκαιρη αξιολόγηση μπορούν να εφαρμοστούν και κατάλληλοι μέθοδοι παρεμβάσεων.

Είκοσι παιδιά με νοητική υστέρηση ηλικίας 7-12 ετών συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ικανοτήτων φωνολογικής ανάγνωσης για 10 εβδομάδες που διεξήχθη από τους Connors, Rosenquist, Sligh, Atwell και Kiser (2006). Οι παρεμβάσεις αφορούσαν τη σύνθεση φωνημάτων, σύνδεση ήχου-γράμματος και συνδυασμός αυτών των δύο. Επιπλέον, τα παιδιά αξιολογήθηκαν και μετά την διδασκαλία. Μετά τις παρεμβάσεις τα παιδιά που δέχθηκαν την ενίσχυση είχαν αναπτύξει καλύτερες ικανότητες προφοράς και επεξεργασίας λέξεων από την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η διδασκαλία κατάφερε να αντισταθμίσει τις αδυναμίες της φωνημικής επίγνωσης και της ομιλίας, αλλά ευνόησε εκείνους που είχαν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες.

Στη μελέτη που διεξήγαγε το National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000 όπ. παρ. Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2008) αναφέρει ότι κάθε μαθητής χρειάζεται συστηματική διδασκαλία πέντε βασικών στοιχείων που θα βοηθήσουν στην ανάγνωση δηλαδή διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης, φωνημάτων, ευχέρεια στην προφορική ανάγνωση, του λεξιλογίου και των στρατηγικών κατανόησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα παραπάνω κεφάλαια έγινε μια εκτενής ανάλυση και επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν και αποσαφηνίστηκαν σημαντικές έννοιες για τη μελέτη αυτή και επιπλέον παρουσιάστηκαν μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες εμφανίζονται από μικρή ηλικία αλλά το καθένα ακολουθεί μια διαφορετική αναπτυξιακή πορεία. Διαφορετική αναπτυξιακή πορεία φαίνεται να ακολουθεί και το κάθε παιδί καθώς οι δυνατότητες και οι ανάγκες του είναι διαφορετικές. Τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά είναι πολλαπλά και παρουσιάζονται αναλυτικά στα παραπάνω κεφάλαια. Είναι αξιοσημείωτο ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε πολλαπλά επίπεδα στη μαθησιακή και γλωσσική του πορεία. Λόγω γλωσσικών και άλλων γενικότερων δυσκολιών τα παιδιά με διαταραχές υστερούν ή καθυστερούν στην ανάπτυξη κάποιων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικότερα φωνολογικών. Η ενίσχυση από την άλλη μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών από μικρές ηλικίες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και επιπλέον, μπορεί να «προλάβει» προβλήματα και δυσκολίες στην μετέπειτα τους πορεία όπως έχει δείξει διεθνώς η βιβλιογραφία. Να υπογραμμιστεί ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να ενισχύσει τις προσπάθειες των παιδιών στην Ορθογραφία, στην Ανάγνωση ακόμη και στο Γραπτό λόγο. Συνεπώς, υπογραμμίζεται η ανάγκη ανάπτυξης και ενίσχυσης φωνολογικών ικανοτήτων.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να αξιολογήσει αλλά και να ενισχύσει τις ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας για ευρήματα και τέτοιες μελέτες. Για τα ελληνικά δεδομένα η μελέτη αυτή είναι καθοριστικής σημασίας καθώς είναι γεγονός ότι υπάρχουν ελάχιστες ελληνικές έρευνες και μελέτες που να επιχειρούν να βελτιώσουν, να αξιολογήσουν και να ενισχύσουν φωνολογικές ικανότητες παιδιών με διαταραχές. Οι ελληνικές μελέτες μέχρι τώρα έχουν εστιάσει κυρίως στην ανάπτυξη φωνολογικών ικανοτήτων παιδιών με δυσλεξία και αναγνωστικές δυσκολίες στο κομμάτι της ειδικής αγωγής (βλ. Ζαχάκου, 2016 · Τσάκος, 2017). Υπάρχουν πολλές μελέ-

τες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (βλ. Μανωλίτσης, 2000) αλλά στην περίπτωση των παιδιών με διαταραχές οι μελέτες είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Στη διεθνή βέβαια βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και μελέτες για την εύρεση κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών που θα μπορέσουν να ενισχύσουν τις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών με διαταραχές, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Rvachew και Brosseau-Lapré, 2015 · Hudson et al., 2017). Έχουν γίνει προσπάθειες εύρεσης κατάλληλων πρακτικών που φέρουν θετικά αποτελέσματα. Πολλές από τις μελέτες αυτές εμφανίζουν ελπιδοφόρα αποτελέσματα και υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των φωνολογικών ικανοτήτων και των παιδιών αυτών (Bailey & Arciuli, 2018 · Hudson et al., 2017).

Οπότε στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης των ικανοτήτων των παιδιών με διαταραχές και ενίσχυση με κατάλληλα διαμορφωμένες πρακτικές ώστε να απαντηθούν ερωτήματα όπως: πως τελικά αναπτύσσουν τα παιδιά αυτά ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης, αν οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες και αποτελεσματικές για τα παιδιά αυτά, αν οι πρακτικές επέφεραν βελτιώσεις και αλλαγές στις επιδόσεις τους, αν οι πρακτικές λειτούργησαν θετικά στις επιδόσεις τους, αν είναι ωφέλιμες τελικά οι ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης και για τα παιδιά με διαταραχές και αν αποτελούν προγνωστικό δείκτη για την ανάγνωση και την ορθογραφία. Στη μελέτη αυτή αξιολογούνται τα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα και αξιολογείται επίσης σε ένα συνεχόμενο και ορισμένο διάστημα η επίδοσή τους μετά από την τακτική και συνεχόμενη ενίσχυση τους.

Ο σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών με διαταραχές και η κατανόηση της φύσης μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες είναι απαραίτητη και για τα ελληνικά δεδομένα. Καθώς πρακτικές που ακολουθούνται σε άλλες χώρες δεν μπορούν να υιοθετηθούν χωρίς έλεγχο και για τα ελληνικά δεδομένα λόγω διαφορετικής γλώσσας και εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, χρειάζεται έλεγχος και υπάρχει ανάγκη διερεύνησης της μορφής μεταγλωσσικής ανάπτυξης στα ελληνόπουλα με διαταραχές και δυσκολίες.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη μελέτη εφαρμόστηκαν μια σειρά από δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια πραγματοποιήθηκαν με παιγνιώδη τρόπο και πλούσιο εποπτικό υλικό κάτι που ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών αλλά και την καλύτερη κατανόηση.

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

5.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής που μπορεί να έχει η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές στην ίδια τη φωνολογική επίγνωση και σε δεξιότητες ανάγνωσης και Ορθογραφίας. Σκοπός είναι να εξεταστεί εάν μέσω της διδακτικής εφαρμογής μιας σειράς από φωνολογικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχυθεί η φωνολογική επίγνωση των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπλέον, να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο μπορεί η διδακτική ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης να βελτιώσει τις επιδόσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές στην Ανάγνωση και στην Ορθογραφία.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης είναι τα εξής:

- Θα υπάρξει βελτίωση των παιδιών στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις;
- Οι δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης θα συμβάλουν στη βελτίωση της ανάγνωσης πραγματικών λέξεων και ανάγνωση ψευδολέξεων;
- Οι δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης θα συμβάλουν στη βελτίωση της ορθογραφικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου;

5.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης αυτής είναι οι εξής:

- Οι διδακτικές παρεμβάσεις και οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης θα βελτιώσουν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών του δείγματος.

- Οι δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης θα συμβάλουν θετικά τόσο στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων όσο και στην ανάγνωση ψευδολέξεων.
- Οι δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης θα συμβάλουν θετικά στις δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε ένας πειραματικός ερευνητικός σχεδιασμός μεμονωμένου υποκειμένου. Αρχικά, επιλέχθηκε το δείγμα και δόθηκαν οι απαραίτητες συγκαταθέσεις από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η διαδικασία με μια αρχική αξιολόγηση του κάθε παιδιού και χορηγήθηκαν όλα τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης αλλά και ένα κριτήριο για τον έλεγχο της νοημοσύνης το οποίο επαναχορηγήθηκε και στην τελική αξιολόγηση. Είχαν προγραμματιστεί να γίνουν 5 εβδομάδες παρέμβασης και 4 εβδομάδες αξιολόγησης. Στο σύνολο η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε 2 μήνες και 1 εβδομάδα (9 εβδομάδες). Πραγματοποιήθηκαν με κάθε παιδί στο σύνολο 28 συναντήσεις μέσα σε αυτούς τους δύο μήνες. Τις εβδομάδες των παρεμβάσεων υπήρχε καθημερινή συνάντηση μεμονωμένα και ατομικά με τα παιδιά για 15-20' της ώρας. Σε αυτό το διάστημα πραγματοποιούνταν οι προ-σχεδιασμένες πρακτικές φωνολογικές δραστηριότητες. Οι παρεμβάσεις λάμβαναν χώρα σε κάποιο ήσυχο χώρο για να αποφευχθεί η διάσπαση της προσοχής από ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η σειρά των δραστηριοτήτων δεν μεταβλήθηκε σε καμία περίπτωση και ακολουθήθηκε πιστά το χρονοδιάγραμμα. Τις εβδομάδες των αξιολογήσεων έγινε συνάντηση μόνο μία φορά μέσα στην εβδομάδα με το κάθε παιδί για να χορηγηθούν τα φωνολογικά κριτήρια για αξιολόγηση. Η διαδικασία των αξιολογήσεων διαρκούσε περίπου 20 λεπτά με κάθε παιδί. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε 5 φορές (5 χρονικές περιόδους).

Πίνακας 1: Ερευνητικός Σχεδιασμός

1η Αξιολόγηση (1 ^η χρονική περίοδος)	Κριτήριο ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Απάλειψης, Σύνθεσης, Ταχύτητας Ανάγνωσης Πραγματικών Λέξεων και Ψευδολέξεων
Εβδομάδα Παρέμβασης	1 ^η - 5 ^η Παρέμβαση-Ομοιοκαταληξία
Εβδομάδα Παρέμβασης	6 ^η – 10 ^η Παρέμβαση- Ανάλυση και Σύνθεση συλλαβών, Αρχικό Φώνημα

2 ^η Αξιολόγηση (2 ^η χρονική περίοδος)	Κριτήριο ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Απάλειψης, Σύνθεσης, Ταχύτητας Ανάγνωσης Πραγματικών Λέξεων και Ψευδολέξεων
Εβδομάδα Παρέμβασης	11 ^η - 15 ^η Παρέμβαση- Κοινό Αρχικό Φώνημα, Ανάλυση λέξεων σε Φωνήματα
3 ^η Αξιολόγηση (3 ^η χρονική περίοδος)	Κριτήριο ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Απάλειψης, Σύνθεσης, Ταχύτητας Ανάγνωσης Πραγματικών Λέξεων και Ψευδολέξεων, Ορθογραφικής Επιλογής και Ορθογραφημένης Γραφής
Εβδομάδα Παρέμβασης	16 ^η - 20 ^η Παρέμβαση- Ανάλυση λέξεων σε Φωνήματα, Σύνθεση συλλαβών από φωνήματα, Σύνθεση λέξεων από φωνήματα, Προσθήκη συλλαβής και σύνθεση λέξεων, Προσθήκη αρχικού φωνήματος
4 ^η Αξιολόγηση (4 ^η χρονική περίοδος)	Κριτήριο ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Απάλειψης, Σύνθεσης, Ταχύτητας Ανάγνωσης Πραγματικών Λέξεων και Ψευδολέξεων, Ορθογραφικής Επιλογής και Ορθογραφημένης Γραφής
Εβδομάδα Παρέμβασης	21 ^η – 28 ^η Παρέμβαση- Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής, Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος, Αφαίρεση αρχικής συλλαβής, Αφαίρεση τελευταίας συλλαβής, Αφαίρεση αρχικού φωνήματος, Εντοπισμός και απαλοιφή μεσαίας συλλαβής- σύνθεση νέας «ψευδολέξης»
5 ^η Αξιολόγηση (5 ^η χρονική περίοδος)	Κριτήριο ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Απάλειψης, Σύνθεσης, Ταχύτητας Ανάγνωσης Πραγματι-

6.2 Δείγμα και Δειγματοληψία

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (βλ. Creswell, 2016) καθώς στόχος ήταν η επιλογή συγκεκριμένης κατηγορίας παιδιών και συγκεκριμένα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ο πληθυσμός από τον οποίο λήφθηκε το δείγμα είναι παιδιά ειδικού δημοτικού σχολείου. Λήφθηκαν 7 παιδιά μεταξύ ηλικιών 8-12 για να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα Φωνολογικής επίγνωσης. Το δείγμα λήφθηκε από μια αστική πόλη της περιφέρειας. Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν 5 κορίτσια και 2 αγόρια. Τα 7 παιδιά του δείγματος αντιμετωπίζουν διαφόρων τύπων αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες είχαν επίσημα διαγνωσθεί από αρμόδιες υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα παιδιά του δείγματος έχει διάγνωση σοβαρής νοητικής καθυστέρησης, τέσσερα παιδιά του δείγματος έχουν διάγνωση αναπτυξιακών διαταραχών και καθυστερήσεων στην ανάπτυξη τους, ένα παιδί του δείγματος έχει διάγνωση Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας και μαθησιακών δυσκολιών και ένα παιδί έχει διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης. Οι παραπάνω περιπτώσεις παιδιών, αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής. Τα παιδιά παρακολούθησαν 24 ατομικές παρεμβάσεις/ συνεδρίες ενίσχυσης φωνολογικής επίγνωσης διάρκειας 15 λεπτών, από 5 παρεμβάσεις την εβδομάδα και ενδιάμεσα κενές εβδομάδες για αξιολόγηση, σε διάστημα 2 μηνών σε 1 εβδομάδας από τα τέλη Ιανουαρίου έως τα τέλη Μαρτίου. Η επιλογή της εντατικής παρέμβασης έγινε για να υποστηρίξει ότι οι βελτιώσεις και οι αλλαγές στις επιδόσεις θα οφείλονταν στο πρόγραμμα αυτό της παρέμβασης και όχι σε εξωγενείς παράγοντες όπως θα ήταν η φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών και η απόκτηση περαιτέρω γνώσεων που θα συνεπηρεάζαν την εξέλιξη τους. Επιπλέον, το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε ώστε να έχουν λάβει από τους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς και από το σχολικό τους περιβάλλον ερεθίσματα ώστε να ελεγχθεί το επίπεδο τους με μια αρχική αξιολόγηση και στη συνέχεια να ενισχυθεί με φωνολογικές δραστηριότητες ώστε να καταγραφούν τυχόν μεταβολές ή βελτιώσεις αλλά και να διαπιστωθεί αν ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό και για τα παιδιά με διαταραχές και δυσκολίες.

Παρακάτω στον πίνακα παρουσιάζονται κάποια στοιχεία του δείγματος. Στην παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται αριθμοί ταυτότητας για τον προσδιορισμό των παιδιών οι οποίοι παρουσιάζονται και στην πρώτη στήλη του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Στοιχεία Δείγματος

Κωδικός Παιδιού	Φύλο	Ηλικία	Διαταραχή
1	κορίτσι	12 ετών	Μικτή Αναπτυξιακή Καθυστέρηση
2	κορίτσι	12 ετών	Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή
3	κορίτσι	12 ετών	Σοβαρή Νοητική Καθυστέρηση
4	αγόρι	12 ετών	ΔΕΠΥ Μαθησιακές Δυσκολίες
5	αγόρι	8,5 ετών	Αναπτυξιακή Καθυστέρηση
6	κορίτσι	12 ετών	Αναπτυξιακή Καθυστέρηση- Αναπτυξιακή Διαταραχή
7	κορίτσι	8,5 ετών	Σπαστική Τετραπληγία
Σύνολο: 7	5 κορίτσια 2 αγόρια		

Το πρώτο κορίτσι του δείγματος έχει διάγνωση μικτής Αναπτυξιακής Καθυστέρησης σε ψυχοκινητικότητα και λόγο. Ο λόγος της και το λεξιλόγιο της είναι κατανοητός και αρκετά αναπτυγμένος αλλά έχει αρθρωτικές δυσκολίες καθώς και κάποιες δυσκολίες στη συγκέντρωση της. Το δεύτερο κορίτσι του δείγματος έχει διάγνωση Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής. Αντιμετωπίζει δυσκολίες με τη χρήση της γλώσσας λόγω δίγλωσσου περιβάλλοντος αλλά και γενικότερων δυσκολιών.

Το τρίτο κορίτσι του δείγματος έχει διαγνωστεί με σοβαρή νοητική υστέρηση. Αντιμετωπίζει δυσκολίες σε πολλαπλά επίπεδα. Το τέταρτο παιδί του δείγματος είναι αγόρι και έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ και μαθησιακές δυσκολίες. Ένα πέμπτο παιδί του δείγματος είναι αγόρι και έχει διαγνωστεί με Αναπτυξιακή Καθυστέρηση.

Το έκτο παιδί του δείγματος είναι κορίτσι και έχει διάγνωση Αναπτυξιακής Καθυστέρησης, Αναπτυξιακή διαταραχή μικτού τύπου. Τέλος, ένα έβδομο παιδί του δείγματος είναι κορίτσι και έχει διαγνωστεί με Σπαστική Τετραπληγία. Έχει δυσκολίες με τη χρήση της γλώσσας λόγω δίγλωσσου περιβάλλοντος αλλά και λόγω γενικότερων δυσκολιών.

6.3 Μετρήσεις και συλλογή δεδομένων

Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από Κριτήρια αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν Κριτήρια για τον έλεγχο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, Κριτήρια για τον έλεγχο της νοημοσύνης και κριτήρια για τον έλεγχο της Ορθογραφίας και της Ανάγνωσης.

6.3.1 Κριτήριο Αξιολόγησης Νοημοσύνης

Για τον έλεγχο της Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Raven's Progressive Matrices» και η παραλλαγή που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι το «Coloured Progressive Matrices» για παιδιά 4-12 ετών (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη, & Σίμος, 2015). Είναι ένα κριτήριο το οποίο σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη και Σίμος (2015). Περιέχει 3 ομάδες των 12 δοκιμασιών η κάθε μία, δηλαδή σύνολο 36 δοκιμασίες. Η κάθε δοκιμασία περιέχει έγχρωμα σχήματα από τα οποία λείπει πάντα είτε ένα μέρος του σχήματος είτε κάποιο κομμάτι. Από κάτω δίνονται 6 επιλογές από τα οποία το ένα μόνο αντιστοιχεί στο σχήμα. Η κάθε δοκιμασία είναι λίγο δυσκολότερη από την προηγούμενη και η κάθε ομάδα είναι δυσκολότερη από αυτή που προηγείται. Το τεστ αυτό εξετάζει την ικανότητα του ατόμου στην πραγματοποίηση αναλογικών συγκρίσεων και στην οργάνωση των αντιλήψεων του χώρου σε λειτουργικά σύνολα (Δράκος, 2011). Το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα ομιλίας (Δράκος, 2011). στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μία φορά στην αρχική αξιολόγηση και μία φορά στην τελική αξιολόγηση σε κάθε παιδί μεμονωμένα. Σε αυτό το κριτήριο ο ερευνητής

ζητάει από τον εξεταζόμενο να του υποδείξει ποιο από τα παρακάτω σχήματα θα ταίριαζαν και θα συμπλήρωναν καλύτερα το πρώτο σχήμα. Να διευκρινιστεί ότι ο ερευνητής παρέχει βοήθεια μόνο στα παραδειγματικά θέματα ενώ για το υπόλοιπο τεστ σημειώνεται στο φύλλο καταγραφής απαντήσεων οι απαντήσεις των παιδιών χωρίς να του επισημανθούν αν είναι σωστές ή λανθασμένες.

6.3.2 Κριτήρια Φωνολογικής επίγνωσης

Επιπλέον, χορηγήθηκαν μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε το «Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος» (Α-ΚΑΦ) το οποίο σχεδίασε ο Μανωλίτσης (2000). Καλείται δηλαδή το παιδί να αναγνωρίσει ότι δύο λέξεις ξεκινάνε από το ίδιο αρχικό φώνημα. Το κριτήριο αυτό εφαρμόζεται με έναν παιγνιώδη τρόπο. Είναι ένα κριτήριο το οποίο περιέχει 10 δοκιμασίες με έγχρωμες εικόνες και το παιδί καλείται να επιλέξει την εικόνα/ λέξη που ξεκινάει με το ίδιο φώνημα που ξεκινάει και η λέξη στόχος. Παρουσιάζονται οι εικόνες στα παιδιά με τη μορφή ενός τετραδίου και κάθε φύλλο περιέχει 4 έγχρωμες εικόνες γνωστών αντικειμένων. Η λέξη στόχος βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας στο κέντρο ενώ οι υπόλοιπες 3 στο κάτω μέρος της σελίδας η μία δίπλα στην άλλη. Στην αρχή ονομάζονται οι εικόνες που βρίσκονται στο φύλλο και ζητείται από το παιδί να διαλέξει ποια από τις κάτω εικόνες ξεκινάει με την ίδια φωνούλα που ξεκινάει και η λέξη στόχος. Στο κριτήριο αυτό βρίσκονται 2 δοκιμαστικά θέματα για να κατανοήσει το παιδί τη διαδικασία. Στη χορήγηση δοκιμαστικών θεμάτων παρέχεται ανατροφοδότηση από τον ερευνητή μετά τα δοκιμαστικά θέματα ο ερευνητής δέχεται οποιαδήποτε απάντηση του παιδιού χωρίς να διορθώνει. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στο φύλλο αξιολόγησης και βαθμολογούνται μετά τη χορήγηση του τεστ. Να υπογραμμιστεί ότι οι λέξεις στο κριτήριο αυτό ξεκινάνε όλες με σύμφωνο και ακολουθούν για την αρχική συλλαβή τουλάχιστον το μοτίβο σύμφωνο-φωνήεν. Για κάθε σωστή απάντηση ο εξεταστής σημειώνει τη βαθμολογία 1 ενώ για κάθε λάθος το 0. Το συγκεκριμένο κριτήριο έχει ελεγχθεί και για την αξιοπιστία του. Ελέγχθηκε για την εσωτερική συνέπεια του και ο δείκτης αξιοπιστίας προέκυψε ότι είναι 0,68 (Μανωλίτσης, 2000).

Ένα δεύτερο Κριτήριο που χορηγήθηκε είναι το «Κριτήριο Συλλαβικής Κατάτμησης» (ΣΥΚ) το οποίο σχεδίασε ο Μανωλίτσης (2000). Στο κριτήριο αυτό καλείται το παιδί να αναλύσει τις λέξεις που αναγράφονται στο κριτήριο σε συλλαβές. Περιέχονται 10 δοκιμασίες, 10

λέξεις και 3 δοκιμαστικά θέματα. Στα δοκιμαστικά θέματα δίνονται οδηγίες και ανατροφοδότηση από τον ερευνητή. Μόλις απαντήσει το παιδί ο εξεταστής σημειώνει τη βαθμολογία στο φύλλο εξέτασης. Για κάθε λέξη που χωρίζει το παιδί σωστά παίρνει το βαθμό 1 ενώ για κάθε λέξη που δεν χωρίζει σωστά παίρνει βαθμό 0. Επιπλέον, το κριτήριο αυτό εμφανίζει ικανοποιητικό συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (0,73) (Μανωλίτσης, 2000).

Το επόμενο Κριτήριο που χορηγήθηκε είναι το Κριτήριο της «Φωνολογικής Απάλειψης» όπως προσαρμόστηκε από Manolitsis και Georgiou (2015). Το κριτήριο αυτό μετράει την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μία λέξη χωρίς κάποιο φώνημα της, να ακούν μια λέξη που παρουσίασε ο εξεταστής και στη συνέχεια να λένε τη λέξη χωρίς έναν από τους ήχους της λέξης. Περιέχονται μια σειρά από λέξεις και το παιδί καλείται να απαλείψει κάποιο κομμάτι της λέξης που του δίνεται. Οι ερωτήσεις έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία και η διαδικασία σταματάει μετά από 3 συνεχόμενα λάθη. Υπήρχαν τρία στοιχεία εξάσκησης και 29 στοιχεία εξέτασης. Από αυτά τα τέσσερα στοιχεία που απαιτούσαν από τον συμμετέχοντα να λείπει τη λέξη χωρίς να λείπει μία από τις συλλαβές και τα υπόλοιπα 25 στοιχεία απαιτούσαν από τον συμμετέχοντα να λείπει μια λέξη χωρίς να λείπει έναν καθορισμένο ήχο της λέξης. Η θέση του φωνήματος που αφαιρείται ποικίλει μεταξύ των 25 στοιχείων (στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της λέξης). Η βαθμολογία ενός συμμετέχοντα ήταν ο αριθμός των σωστών στοιχείων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha του Cronbach στο δείγμα μας ήταν 0,94 (Manolitsis & Georgiou, 2015).

Επιπλέον, χορηγήθηκε το κριτήριο «Blending Task» το οποίο είναι ένα κριτήριο Σύνθεσης και αποτελείται από μια σειρά λέξεων, όπως προσαρμόστηκε από Manolitsis και Georgiou (2015). Δίνονται στο παιδί τα φωνήματα των λέξεων και εκείνο προσπαθεί να καταλάβει ποια λέξη είναι συνθέτοντας τους ήχους. Η διαδικασία διακόπτεται μετά από 4 συνεχόμενα λάθη. Αυτή η εργασία απαιτεί από τα παιδιά να ακούν μια σειρά ξεχωριστών ήχων και στη συνέχεια να βάζουν τους ξεχωριστούς ήχους μαζί για να κάνουν μια ολόκληρη λέξη. Στο κριτήριο αυτό υπάρχουν 28 δοκιμασίες. Οι 3 πρώτες δοκιμασίες είναι δοκιμαστικές και απαιτούν από τον συμμετέχοντα να συνθέσει κάποια φωνήματα για να σχηματίσει τις λέξεις (Manolitsis & Georgiou, 2015).

6.3.3 Κριτήρια Ανάγνωσης και Ορθογραφίας

Για τον έλεγχο της Ανάγνωσης χορηγήθηκαν τα Κριτήρια «TOWRE». Είναι ένα προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα τεστ ανάγνωσης «Test of Word Reading Efficiency» (TOWRE),

όπως προσαρμόστηκε από Manolitsis και Georgiou (2015). Το πρώτο περιέχει πραγματικές λέξεις και το παιδί έχει στη διάθεση του 45 δευτερόλεπτα για να διαβάσει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί. Στο δεύτερο Κριτήριο ακολουθείται η ίδια διαδικασία αλλά αυτή τη φορά με ψεύτικες λέξεις τις «ψευδολέξεις». Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται ο χρόνος ανάγνωσης αλλά και η ακρίβεια ανάγνωσης των λέξεων. Το κριτήριο ανάγνωσης πραγματικών λέξεων αποτελείται από 100 λέξεις ενώ το κριτήριο ανάγνωσης ψευδολέξεων περιέχει 63 ψευδολέξεις για ανάγνωση. Το κριτήριο αυτό δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν οι ικανότητες ανάγνωσης λέξεων εκτός πλαισίου κειμένων. Στην αρχή των δύο αυτών κριτηρίων περιέχονται κάποια δοκιμαστικά θέματα όπου ο εξεταστής δίνει στον εξεταζόμενο την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Μετά τα δοκιμαστικά θέματα καλείται το παιδί να διαβάσει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί μέσα σε 45 δευτερόλεπτα. Τα θέματα των δύο αυτών κριτηρίων είναι παρόμοιας δυσκολίας.

Εν συνεχεία, για την αξιολόγηση της Ορθογραφίας χορηγήθηκαν δύο Δοκιμασίες οι οποίες εντάχθηκαν στην αξιολογική διαδικασία από την 3^η αξιολόγηση (3^η χρονική περίοδο) καθώς θεωρούνται πιο απαιτητικές δοκιμασίες και ήταν αρχικά ωφέλιμο να εξεταστεί η πορεία του παιδιού. Το πρώτο είναι το «Orthographic Choice Task» (Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής) στο οποίο υπάρχουν μια σειρά από λέξεις γραμμένες από τη μία στήλη ορθογραφημένα και από την άλλη μη ορθογραφημένα και το παιδί καλείται να δει τη λέξη να τη διαβάσει και να επιλέξει αυτήν που είναι γραμμένη σωστά. Το κριτήριο αυτό προσαρμόστηκε στα ελληνικά (βλ. Georgiou et al., 2008) από το έργο του Olson και συναδέλφων του (π.χ. Olson, Forsberg, Wise, & Rack, 1994· Olson, Wise, Connors, Rack, & Fulker, 1989). Σε μια σελίδα Α4 υπάρχουν τριάντα ζεύγη λέξεων που ακούγονται όμοια, αλλά γράφονται σε μία σωστή και σε μια λανθασμένη (ψευδομοφωνική) μορφή (π.χ. «αγόρι» - «αγόρη»). Κλήθηκαν τα παιδιά να κυκλώσουν τη λέξη που ήταν γραμμένη ορθογραφημένα. Λόγω της συνέπειας της ελληνικής ορθογραφίας, οι επιλεγμένες σωστές λέξεις διέφεραν μόνο στα φωνήεντα (ι, ε, ο). Η βαθμολογία ενός συμμετέχοντα ήταν ο αριθμός των ορθών κυκλικών πραγματικών λέξεων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha του Cronbach έχει βρεθεί σε ελληνικό δείγμα να είναι 0,72 (Manolitsis & Georgiou, 2015).

Στο δεύτερο κριτήριο αξιολογήθηκε η ορθογραφημένη γραφή με τη «Δοκιμασία Ορθογραφίας» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2010). Στη δοκιμασία αυτή δίνεται αρχικά στο παιδί μια κενή αριθμημένη σελίδα και δίνονται οι απαραίτητες οδηγίες για τη δοκιμασία που θα ακολουθήσει και στη συνέχεια δίνονται μια σειρά από προτάσεις και λέξεις προφορικά και ζητείται από τον εξεταζόμενο να γράψει είτε κάποια γράμματα είτε κάποιες λέξεις όπως

αναφέρονται στις οδηγίες. Μετά τα 6 διαδοχικά λάθη η διαδικασία διακόπτεται. Στο συγκεκριμένο κριτήριο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας δεν είναι οι αναλύσεις των λαθών των μαθητών αλλά η καταγραφή της βαθμολογίας κάθε μαθητή ώστε να διαπιστωθεί αν σταδιακά βελτιώνεται. Το συγκεκριμένο κριτήριο πληροί τα βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά όπως είναι η υψηλή εσωτερική συνέπεια, υψηλή σταθερότητα στον χρόνο, μονοδιάστατη δομή, ικανοποιητική διάταξη των λέξεων κατά σειρά δυσκολίας, αξιοσημείωτη προβλεπτική σχέση με επιδόσεις σε αναγνωστικές δοκιμασίες και ειδικότερα με την δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας (Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, & Σίμος, 2008 όπ. παρ. Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2010).

Για την ανάλυση, τη συσχέτιση και τη σύγκριση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος ήταν αδύνατο να διεξαχθούν αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής σχετικά με τη βελτίωση στις επιδόσεις. Οπότε, ακολουθήθηκε για την ερμηνεία των επιδόσεων ένας σχεδιασμός περιγραφικός και εντάχθηκαν γραφήματα που δείχνουν τις επιδόσεις και τη βελτίωση κάθε παιδιού χωριστά, όπως συνηθίζεται σε πειραματικές μελέτες μεμονωμένου υποκειμένου (Creswell, 2016). Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft office Excel 2016 για να εξαχθούν πίνακες βασισμένοι στα στατιστικά στοιχεία των δεδομένων.

Όλα τα παραπάνω κριτήρια έλαβαν χώρα σε ένα ήσυχο χώρο χωρίς οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα ή παρουσία τρίτων προσώπων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία. Πάντα με φιλική διάθεση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών.

6.4 Περιγραφή της Πειραματικής Παρέμβασης

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί εξ' αρχής και σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα. Η έρευνα διήρκεσε 2 μήνες και πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από παρεμβάσεις και δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες (βλ. Παράρτημα Ι). Αρχικά, έγινε μια αρχική αξιολόγηση (1^η χρονική περίοδος) και χορηγήθηκαν όλα τα Κριτήρια (ΑΚΑΦ, ΣΥΚ, Κριτήριο Σύνθεσης, Κριτήριο Απάλειψης, Tower πραγματικές λέξεις και Tower Ψευδολέξεις) σε όλα τα επιλαχόντα παιδιά. Την ίδια εβδομάδα χορηγήθηκε το Raven τεστ για να γίνει μια εκτίμηση της νοημοσύνης των παιδιών. Στη συνέχεια, ακολούθησαν δύο εβδομάδες παρεμβάσεων όπου πραγματοποιήθηκαν μεμονωμένα με κάθε παιδί μια σειρά από προσχεδιασμένες, φωνολογικές δραστηριότητες. Την

πρώτη εβδομάδα των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 1 έως 5 (βλ. Παράρτημα Ι) σε καθημερινή βάση και μεμονωμένα με κάθε παιδί για 10-15 λεπτά της ώρας. Ακολούθησε μια δεύτερη εβδομάδα παρεμβάσεων και πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 6-10 (βλ. Παράρτημα Ι). Μετά τις δύο εβδομαδιαίες παρεμβάσεις ατομικά σε κάθε παιδί ακολουθούσε μια εβδομάδα κενή για αξιολόγηση. Οπότε πραγματοποιήθηκε η δεύτερη αξιολόγηση (2^η χρονική περίοδος) όπου χορηγήθηκαν και πάλι όλα τα Κριτήρια που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε 4 φορές και στο σύνολο πραγματοποιήθηκαν 28 παρεμβάσεις. Στο δεύτερο σετ παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 11-15 (βλ. Παράρτημα Ι). Ακολούθησε η κενή εβδομάδα τρίτης αξιολόγησης (3^η χρονική περίοδος) όπου και πάλι χορηγήθηκαν όλα τα παραπάνω Κριτήρια και εντάχθηκαν και δύο Κριτήρια Ορθογραφίας, ένα κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής και ένα κριτήριο Ορθογραφικής γραφής. Ακολούθησε ένα τρίτο σετ παρεμβάσεων όπου πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 16-20 (βλ. Παράρτημα Ι). Χορηγήθηκαν ξανά όλα τα Κριτήρια μαζί με τα Κριτήρια Ορθογραφίας για μια τέταρτη αξιολόγηση (4^η χρονική περίοδος). Στη συνέχεια ακολούθησε ένα τελευταίο σετ παρεμβάσεων όπου πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες 21-28 (βλ. Παράρτημα Ι). Επομένως, την εβδομάδα που ακολούθησε χορηγήθηκαν ξανά όλα τα Κριτήρια για μια πέμπτη και τελευταία αξιολόγηση (5^η χρονική περίοδος). Την ίδια εβδομάδα επαναχορηγήθηκε το ίδιο τεστ νοημοσύνης για να διαπιστωθούν τυχόν μεταβολές ή βελτιώσεις.

Όλες οι παραπάνω παρεμβάσεις και αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια μεμονωμένα σε κάθε παιδί. Οι δραστηριότητες είχαν διάρκεια περίπου 15 λεπτά της ώρας ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα και να καταφέρουν να διατηρήσουν την προσοχή τους. Ενώ, οι αξιολογήσεις είχαν διάρκεια περίπου 20 λεπτά της ώρας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αλλά στις δυνατότητες των μαθητών. Όλες πραγματοποιήθηκαν με παιγνιώδη τρόπο και με πλούσιο εποπτικό υλικό όπως είναι οι εικόνες και τα τουβλάκια. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 28 δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης με διαβαθμισμένη δυσκολία. Συγκεκριμένα, στην αρχή πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από παρεμβάσεις και δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες σε επίπεδο συλλαβών και συγκεκριμένα ανάλυση και σύνθεση συλλαβών, καθώς και ομοιότητα αρχικών συλλαβών. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες για την κατανόηση φωνημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες αφορούσαν την ομοιότητα αρχικών φωνημάτων, την ανάλυση συλλαβών σε φωνήματα, τη σύνθεση συλλαβών σε φωνήματα και τη σύνθεση λέξεων από φωνήματα. Ακολούθησαν δραστηριότητες που αφορούσαν το επίπεδο

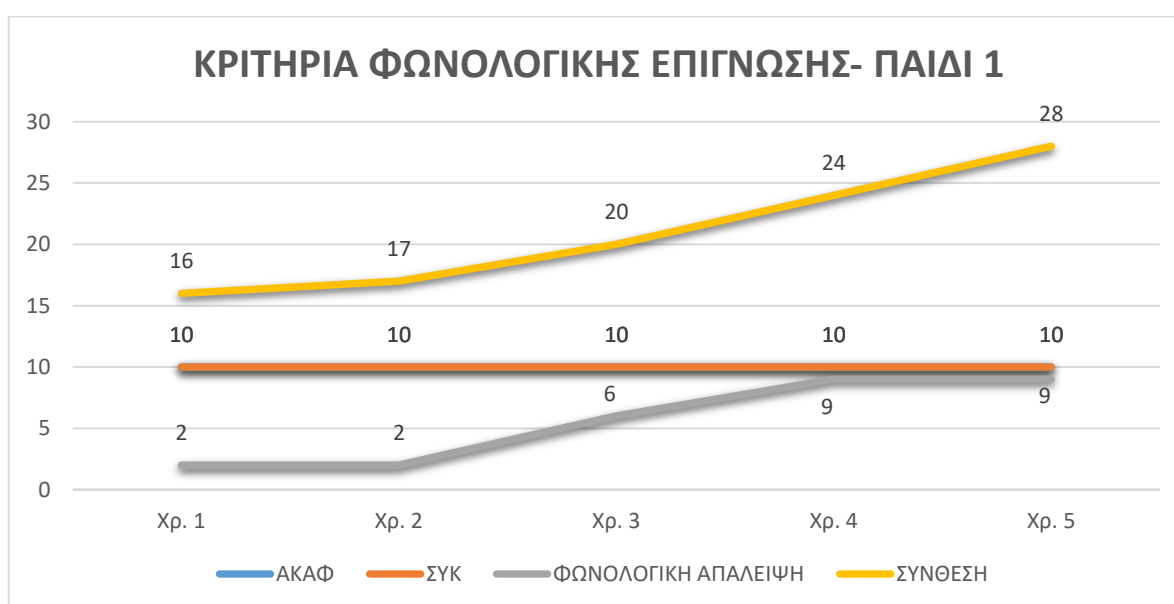
χειρισμού. Πιο αναλυτικά, προσθήκη συλλαβών, προσθήκη φωνημάτων, αντικατάσταση αρχικών συλλαβών, αντικατάσταση αρχικών φωνημάτων, αφαίρεση αρχικής, μεσαίας και τελικής συλλαβής και τέλος αφαίρεση αρχικού φωνήματος. Για καθένα από τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες για να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα κάθε παιδιού μεμονωμένα καθώς και η συνολική επίδοση του συνόλου των παιδιών για κάθε κριτήριο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή γραφημάτων καθώς ακολουθεί και η αναλυτική παρουσίαση και ερμηνεία κάθε γραφήματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς τη φωνολογική επίγνωση για κάθε παιδί μεμονωμένα καθώς και για το σύνολο των παιδιών. Ακριβώς η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τα κριτήρια Αναγνωστικής ικανότητας αλλά και Ορθογραφικής επεξεργασίας γραπτού λόγου. Τέλος, ακολουθεί ένας πίνακας με τα αποτελέσματα για το κριτήριο μέτρησης της νοημοσύνης.

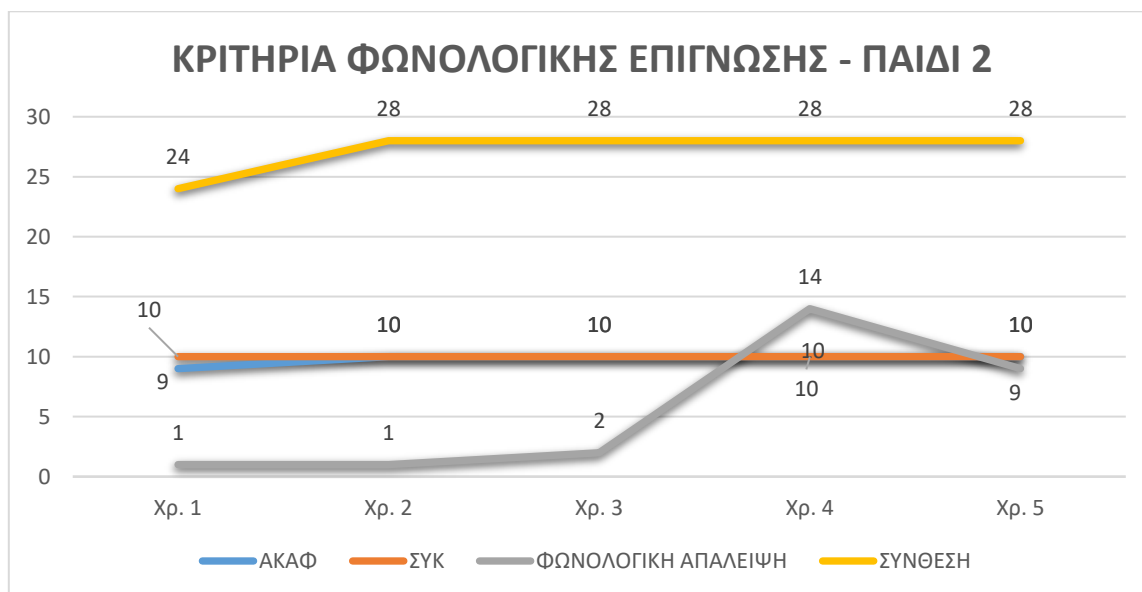
7.1 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς τη φωνολογική επίγνωση



Γράφημα 1: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης-Παιδί 1

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου παιδιού. Το πρώτο παιδί του δείγματος όπως αναφέρεται και στο υποκεφάλαιο 6.2 είναι κορίτσι και έχει διάγνωση μικτής αναπτυξιακής καθυστέρησης. Το παιδί αυτό όπως φαίνεται από τα δύο πρώτα Κριτήρια στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ) και στη συλλαβική κατάτμηση (ΣΥΚ) είχε μια σταθερή και μέγιστη δυνατή απόδοση, από την πρώτη μέτρηση, πριν την εισαγωγή της

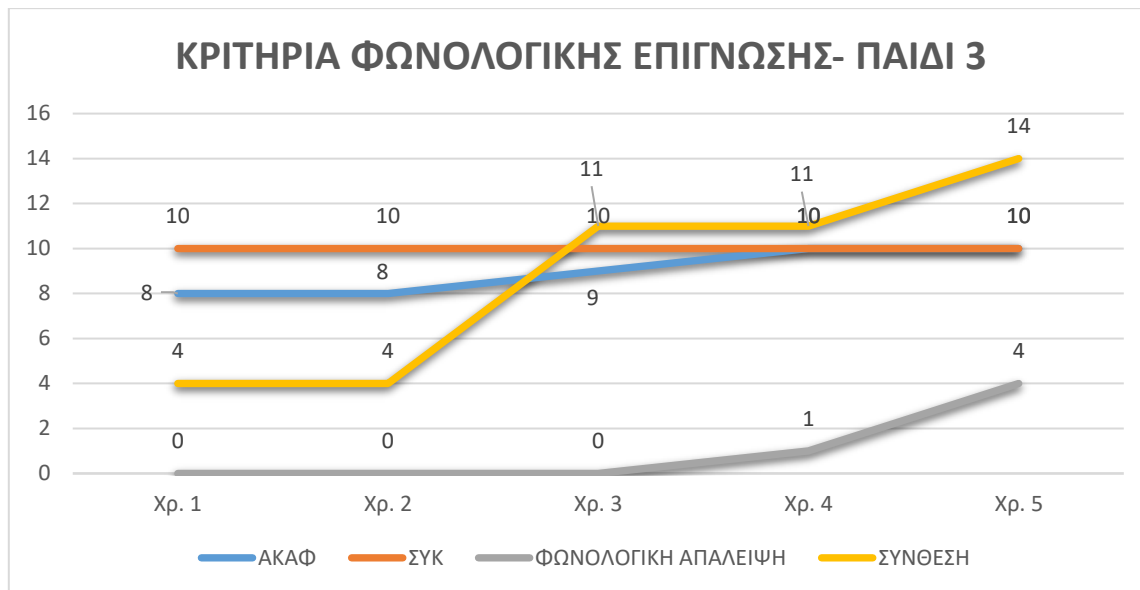
παρέμβασης. Ξεκίνησε δηλαδή από ένα σκορ 10, το μέγιστο σκορ των δύο αυτών κριτηρίων και κατάφερε να το διατηρήσει. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι όσον αφορά τις παρεμβάσεις που αφορούσαν τη συλλαβοποίηση και την αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος δεν υπάρχει γνώση αν ωφέλησαν το παιδί καθώς είχε ήδη πολύ υψηλά σκορ. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα επόμενα δύο Κριτήρια καθώς όπως φαίνεται από το Κριτήριο της Φωνολογικής απάλειψης το παιδί είχε πολύ χαμηλά σκορ και μετά την 2^η αξιολόγηση φαίνεται αυτό το σκορ να αυξάνεται ώσπου σταθεροποιείται στην 4^η και 5^η αξιολόγηση. Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να υπογραμμιστεί ότι μάλλον το παιδί αυτό για τις δυνατότητες του έφτασε στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα και σταθεροποιήθηκε σε αυτό, οπότε οι παρεμβάσεις είχαν θετική επιρροή στην επίδοσή του. Τυχόν παραπάνω παρεμβάσεις δεν είναι βέβαιο ότι θα μπορούσαν να μεταβάλλουν το αποτέλεσμα αυτό. Ανοδική πορεία φαίνεται να είχε και στο κριτήριο της σύνθεσης. Το παιδί ξεκίνησε από μια μέση θετική επίδοση και κατάφερε έως την 5^η αξιολόγηση να φτάσει το μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου οπότε συμπεραίνεται ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κριτήριο είχε μια σταθερά αυξανόμενη πορεία, όσο προχωρούσαν δηλαδή οι παρεμβάσεις τόσο πιο πολύ τη βοήθησαν να εξελιχθεί.



Γράφημα 2: Επίδοσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 2

Το δεύτερο παιδί του δείγματος είναι επίσης κορίτσι, είναι 12 ετών και έχει διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις του στα Φωνολογικά Κριτήρια. Στα δύο πρώτα Κριτήρια που είναι η αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ) και η συλλαβική κατάτμηση (ΣΥΚ) φαίνεται και αυτό το παιδί να έχει πολύ καλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα στο κριτήριο συλλαβικής κατάτμησης φαίνεται ότι το παιδί ξεκίνησε

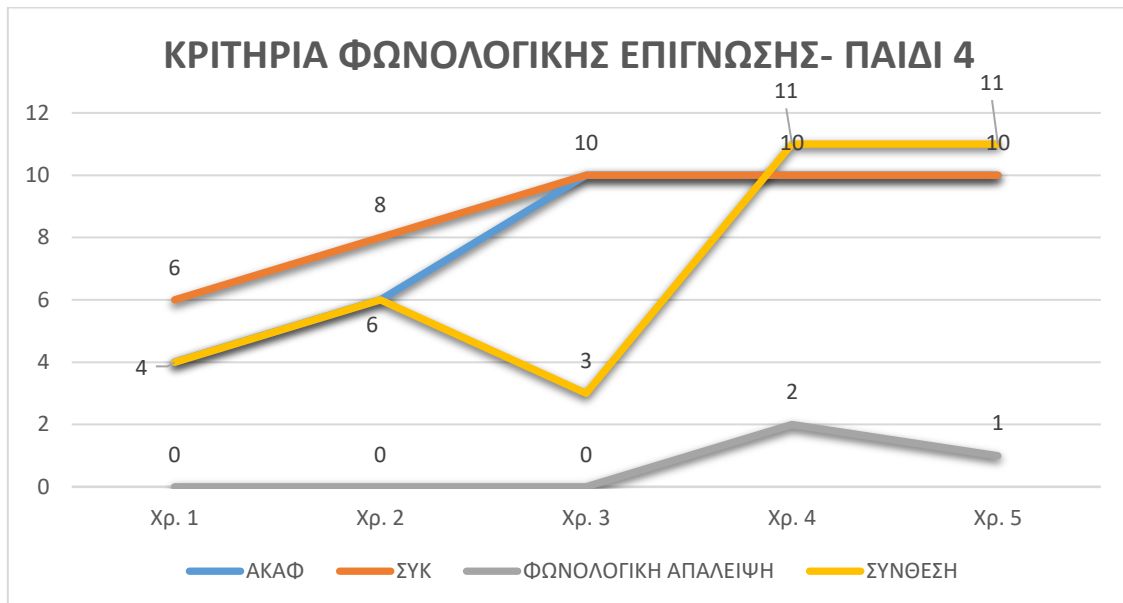
από το υψηλότερο σκορ και καταφέρνει να το διατηρήσει έως και στην τελευταία αξιολόγηση οπότε οι παρεμβάσεις που αφορούσαν το κριτήριο συλλαβοποίησης μάλλον δεν ήταν απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στο συγκεκριμένο παιδί γιατί φαίνεται ότι είχε ήδη τις απαραίτητες ικανότητες. Βέβαια, είναι θετικό ότι διατηρεί τη σταθερότητα του κάτι το οποίο μπορεί να μην συνέβαινε σε περίπτωση που αποσυρόταν η ενίσχυση στο κομμάτι αυτό. Στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος φαίνεται να έχει επίσης πολύ υψηλά σκορ. Μόνο στην αρχική αξιολόγηση φαίνεται να είχε σκορ 9 από τα 10 κάτι το οποίο σταθεροποιείται στο 10 στις επόμενες αξιολογήσεις. Οπότε, σε αυτό το κομμάτι είχε το παιδί περιθώριο βελτίωσης και μόλις ενισχύθηκε η διαδικασία αυτή, το παιδί βελτιώθηκε και έφτασε σε ένα μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου και σταθεροποιήθηκε. Με αυτό συμπεραίνεται ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά για το παιδί αυτό. Το ίδιο φαίνεται και στο Κριτήριο της σύνθεσης. Το παιδί βρισκόταν ήδη σε ένα αρκετά υψηλό σκορ το 24 από τα 28 του κριτηρίου αλλά όπως φαίνεται είχε κάποια περιθώρια για βελτίωση. Μετά την αρχική αξιολόγηση φαίνεται ότι το παιδί βελτιώθηκε και έφτασε σε ένα μέγιστο δυνατό σκορ και σταθεροποιήθηκε. Σημαντικό είναι, ότι είναι σταθερά υψηλή η βελτίωση της και δεν παρατηρείται καμία πτώση. Οπότε συμπεραίνεται ότι, το παιδί αυτό έφτασε και για τα 3 αυτά κριτήρια στα μέγιστα δυνατά σκορ και αποτελέσματα . «Εκμεταλλεύτηκε» τις παρεμβάσεις και την ενίσχυση και βελτιώθηκε. Δεν συμβαίνει βέβαια το ίδιο με το κριτήριο φωνολογικής απάλειψης. Στο συγκεκριμένο κριτήριο είχε αρκετά χαμηλές επιδόσεις. Το μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου είναι το 24 και το παιδί αυτό στις δύο πρώτες αξιολογήσεις είχε σκορ 1, ενώ σε μια τρίτη αξιολόγηση σημείωσε σκορ 2. Μια εκτίναξη φαίνεται σε μια τέταρτη αξιολόγηση με σκορ 14 κάτι όμως που στην επόμενη αξιολόγηση πέφτει στα 9. Θετικό είναι ότι το παιδί σημείωσε ανοδική πορεία και κατάφερε να βελτιωθεί έστω και σε μικρό βαθμό. Το σκορ 14 στην τέταρτη αξιολόγηση οφείλεται στο ότι εκείνη την περίοδο είχαν πραγματοποιηθεί οι παρεμβάσεις που αφορούσαν την σύνθεση και την ανάλυση συλλαβών κάτι που ίσως να λειτούργησε θετικά στον καλύτερο χειρισμό των μονάδων της γλώσσας. Οπότε συμπεραίνεται ότι, οι παρεμβάσεις βοήθησαν το συγκεκριμένο παιδί να βελτιωθεί στη διαδικασία απάλειψης. Σε αυτό το σημείο τίθεται η υπόθεση ότι τυχόν παραπάνω παρεμβάσεις πιθανότατα θα βελτίωναν τις επιδόσεις του συγκεκριμένου παιδιού ακόμη περισσότερο.



Γράφημα 3: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 3

Το τρίτο παιδί του δείγματος είναι κορίτσι, είναι 12 ετών και έχει διάγνωση σοβαρής νοητικής υστέρησης. Στο 3^ο γράφημα φαίνονται οι επιδόσεις της στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης. Στο Κριτήριο συλλαβικής κατάτμησης (ΣΥΚ) φαίνεται να είχε μια σταθερή πορεία από την αρχή έως το τέλος των αξιολογήσεων. Οπότε οι παρεμβάσεις που αφορούσαν τη συλλαβή ίσως να μην χρειάζονταν για το παιδί αυτό. Βέβαια, όσον αφορά το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος φαίνεται (ΑΚΑΦ) να υπήρξε βελτίωση καθώς το παιδί ξεκίνησε στις δύο πρώτες παρεμβάσεις από το σκορ 8 και σημείωσε μια σταθερά ανοδική πορεία και έφτασε το σκορ 10 και σταθεροποιήθηκε. Οπότε συμπεραίνουμε ότι, οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά. Στο κριτήριο φωνολογικής απάλειψης φαίνεται ξεκάθαρα από τις 3 πρώτες αξιολογήσεις ότι αντιμετώπιζε αρκετές δυσκολίες αλλά κατάφερε έστω και σε μικρό βαθμό να βελτιωθεί. Δεδομένου ότι, την περίοδο που σημείωσε τη βελτίωση είχαν προηγηθεί δραστηριότητες ενίσχυσης της διαδικασίας ανάλυσης και σύνθεσης φωνημάτων και συλλαβών μάλλον αυτή η διαδικασία τη βοήθησε στο να χειρίζεται καλύτερα τα φωνήματα και τις συλλαβές. Αξίζει να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν θετικά στην βελτίωση και αυτού του παιδιού. Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι από το διάγραμμα φαίνεται ότι αυτό το παιδί είχε αρκετά περιθώρια βελτίωσης και σε περίπτωση που οι παρεμβάσεις και η ενίσχυση συνεχίζονταν είναι βέβαιο ότι θα σημείωνε ακόμη καλύτερα αποτελέσματα και βελτίωση. Το ίδιο συμβαίνει και με το Κριτήριο Σύνθεσης. Βέβαια, το παιδί σε αυτό το κριτήριο ξεκίνησε από μια καλύτερη βάση και φαίνεται ότι έκανε σταθερά ανοδικά βήματα. Πρώτα ίσως παγιώνεται η γνώση και μετά προχωράει στην κατάκτηση της καινούριας γνώσης. Θετικό είναι ότι βελτιώνεται σταθερά και ανοδικά και δεν σημειώνεται καμία πτώση. Απ' αυτό συμπεραίνεται ότι η

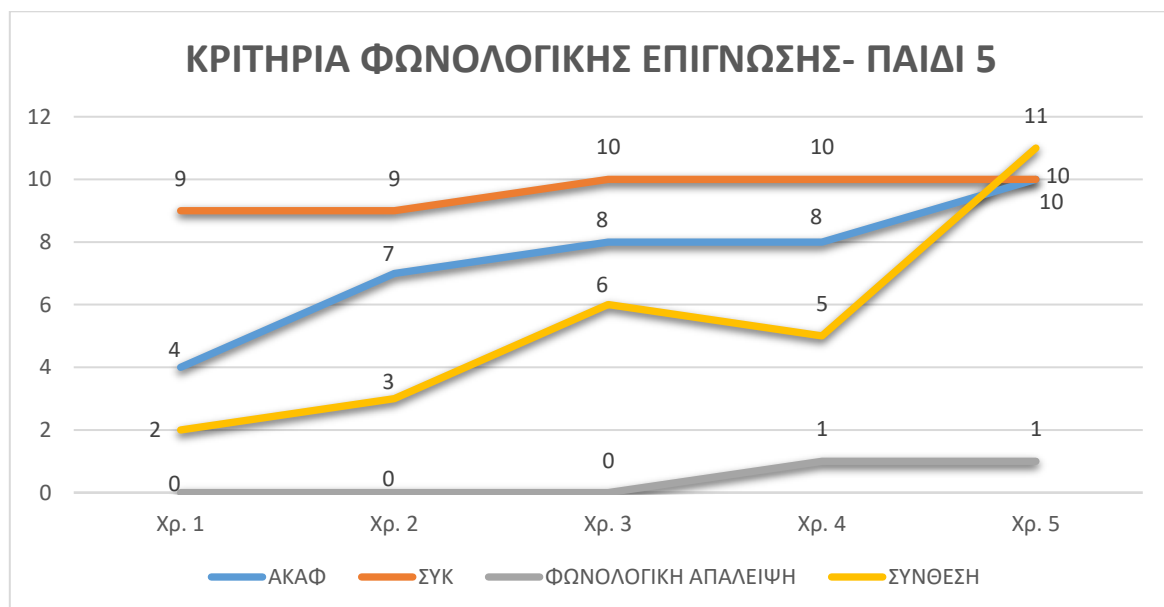
ενίσχυση λειτούργησε θετικά και αποτελεσματικά και στην περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού.



Γράφημα 4: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 4

Στο γράφημα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού 4 το οποίο είναι αγόρι, 12 ετών και έχει διάγνωση ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών. Το συγκεκριμένο παιδί στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ) φαίνεται να ξεκινάει από μια χαμηλή βαθμολογία που είναι το 4 καταφέρνει να αυξήσει το σκορ του στην επόμενη αξιολόγηση σημειώνοντας 6 σωστές απαντήσεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις επόμενες 3 αξιολογήσεις που ακολουθούν σημειώνει σκορ 10, το μέγιστο σκορ του κριτηρίου, και σταθεροποιείται. Το ίδιο ακριβώς παρατηρείται και στο κριτήριο συλλαβικής κατάτμησης (ΣΥΚ). Βέβαια, σε αυτό το κριτήριο ξεκινάει με μια μέση επίδοση και καταφέρνει να βελτιωθεί φτάνοντας στην 3^η αξιολόγηση το σκορ 10 όπου και σταθεροποιείται έως την τελική αξιολόγηση. Οπότε, σ' αυτά τα δύο κριτήρια συμπεραίνεται ότι τα παιδιά κατάφεραν να βελτιωθούν και η βελτίωση αυτή οφείλεται στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Στο κριτήριο φωνολογικής απάλειψης τα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο παιδί είναι αρκετά χαμηλά. Στις 3 πρώτες αξιολογήσεις σημείωσε σκορ 0 ενώ στην 4 αξιολόγηση φαίνεται να φτάνει το σκορ 2 αλλά δεν καταφέρνει να σταθεροποιηθεί ή να αυξήσει το σκορ του και στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση παρατηρείται πτώση και φτάνει στο σκορ 1. Δεδομένου ότι την περίοδο εκείνη πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής απάλειψης συλλαβών ή φωνημάτων

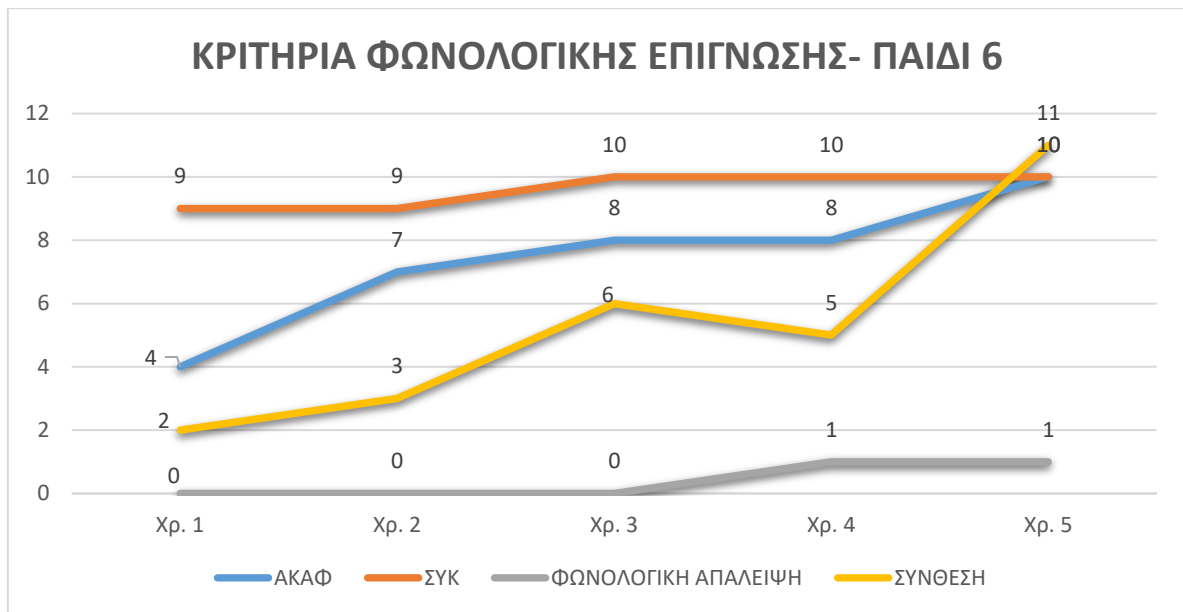
έστω η μικρή μεταβολή και αύξηση στο σκορ του θεωρείται θετική και ενθαρρυντική καθώς δείχνει ότι έχει περιθώρια για βελτίωση. Μόλις αποσύρθηκε η ενίσχυση στην τελευταία αξιολόγηση έπεσε λίγο το σκορ του αλλά δεν έφτασε στο 0 και αυτό σημαίνει ότι επωφελήθηκε από τις παρεμβάσεις έστω και σε πολύ μικρό βαθμό. Στο κριτήριο της σύνθεσης το παιδί αυτό ξεκινάει και πάλι με μια χαμηλή βαθμολογία που είναι το 4. Καταφέρνει στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση να αυξήσει το σκορ του κατά 2 μονάδες αλλά στην 3^η αξιολόγηση πέφτει το σκορ του πιο χαμηλά και από το σκορ με το οποίο ξεκίνησε. Βέβαια να σημειωθεί ότι στις 2 τελευταίες αξιολογήσεις παρατηρείται μια «εκτίναξη» για τα δεδομένα του συγκεκριμένου παιδιού και φτάνει το σκορ 11 και σταθεροποιείται. Η πτώση στο σκορ του στην 3 αξιολόγηση ίσως να οφείλεται σε τυχαιότητα καθώς όπως φαίνεται από προηγούμενες και επόμενες αξιολογήσεις ήταν γνώσεις τις οποίες ήδη κατείχε. Με την «εκτίναξη» στο σκορ του συμπεραίνεται ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά στην αύξηση των γνώσεων του για την σύνθεση. Βέβαια η σταθεροποίηση ίσως να δείχνει ότι για τις δυνατότητες του το παιδί την συγκεκριμένη χρονική περίοδο ίσως να έφτασε στο μέγιστο δυνατό του αποτέλεσμα. Σε τυχόν παραπάνω παρεμβάσεις ή αξιολογήσεις τίθεται η υπόθεση ότι πιθανότατα θα σημείωσε το ίδιο σκορ.



Γράφημα 5: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 5

Στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η επίδοση του παιδιού 5 στην φωνολογική επίγνωση. Το συγκεκριμένο παιδί είναι 8,5 ετών, είναι αγόρι και έχει διάγνωση Αναπτυξιακής Καθυστέρησης. Το πρώτο κριτήριο που είναι η αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ) ξεκινάει με μια χαμηλή βαθμολογία που είναι το 4 αλλά στις επόμενες αξιολογήσεις φαίνεται να σημειώνει

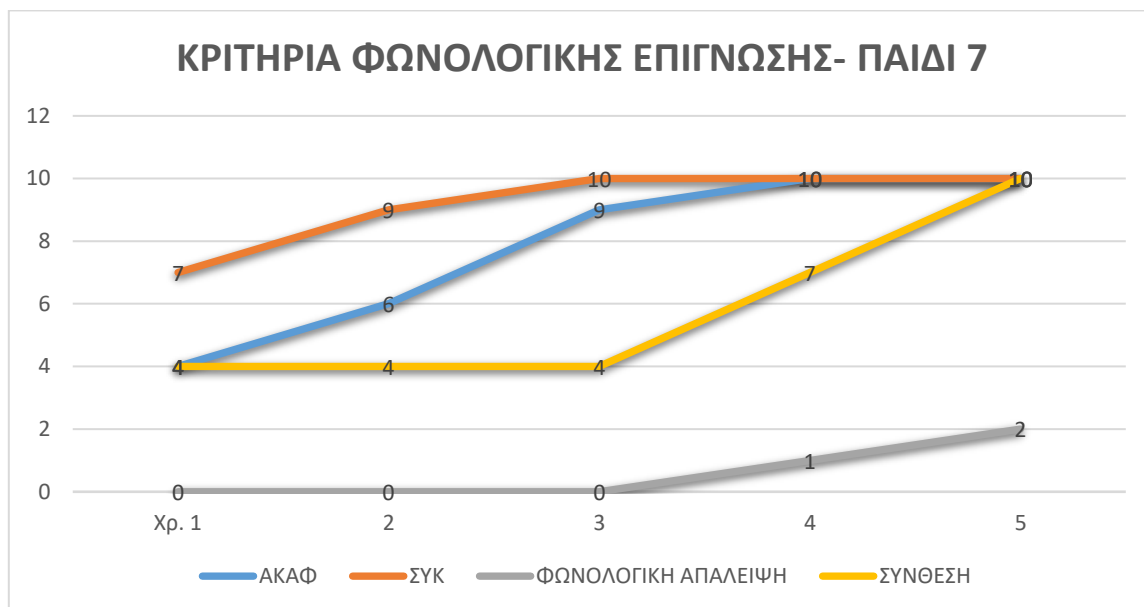
μια σταθερή βελτίωση μεταξύ 3^{ης} και 4^{ης} αξιολόγησης σταθεροποιείται στο σκορ 8 αλλά στην τελευταία αξιολόγηση καταφέρνει να φτάσει στο σκορ 10 που είναι και το μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου. Οπότε οι παρεμβάσεις φαίνεται να βοήθησαν το συγκεκριμένο παιδί όσον αφορά την αναγνώριση αλλά και τον εντοπισμό λέξεων που ξεκινούν από κοινά αρχικά φωνήματα. Στο επόμενο κριτήριο που είναι η συλλαβική κατάτμηση (ΣΥΚ) το παιδί ξεκινάει από ένα αρκετά υψηλό σκορ που είναι το 9 και δείχνει σταθερότητα και στην επόμενη αξιολόγηση. Από την 3^η έως την 5^η αξιολόγηση σημειώνει σκορ 10 και καταφέρνει να κρατήσει τη βαθμολογία του σταθερά υψηλή οπότε συμπεραίνεται ότι οι παρεμβάσεις κατάφεραν έστω και σε μικρό βαθμό να βελτιώσουν τις επιδόσεις του παιδιού αλλά και να την κρατήσουν σταθερά υψηλή. Οπότε παρατηρείται από την σταθερότητα του ότι το παιδί αυτό δεν χρειαζόταν πιθανότατα άλλες παρεμβάσεις που να αφορούν το συλλαβισμό των λέξεων αφού έφτασε στο μέγιστο των δυνατοτήτων του για το κριτήριο αυτό. Στο επόμενο κριτήριο που είναι κριτήριο φωνολογικής απάλειψης τα αποτελέσματα για το παιδί αυτό είναι αρκετά χαμηλά. Συγκεκριμένα, στις 3 πρώτες αξιολογήσεις σημείωσε σκορ 0 ενώ στις δυο τελευταίες αξιολογήσεις κατάφερε να αυξήσει το σκορ του κατά 1 βαθμό και να σταθεροποιηθεί. Πιθανότατα η ενίσχυση να λειτούργησε θετικά έστω και σε ένα πολύ μικρό βαθμό δεδομένου ότι την περίοδο εκείνη πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες απάλειψης συλλαβών και φωνημάτων ίσως αυτό να τον επηρέασε θετικά αλλά και πάλι δεν κατάφερε να μεταβάλλει το σκορ του παραπάνω. Οπότε τίθεται η υπόθεση ότι, αφού η ενίσχυση λειτούργησε θετικά πιθανότατα αν πραγματοποιούνταν παραπάνω παρεμβάσεις να συνέβαλαν θετικά στην περαιτέρω βελτίωση του παιδιού. Στο κριτήριο σύνθεσης παρατηρείται ότι το παιδί ξεκινάει από μια μικρή βαθμολογία που είναι το 2. Βέβαια, παρατηρείται ότι σημειώνει βελτίωση και άνοδο στα αποτελέσματα του και αυτό δείχνει ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά και επιπλέον και το ίδιο το παιδί είχε περιθώρια βελτίωσης. Μεταξύ της 3^{ης} και της 4^{ης} αξιολόγησης παρατηρείται μια μικρή πτώση από τους 6 βαθμούς στους 5 αλλά αυτό μάλλον οφείλεται σε τυχαιότητα καθώς τις γνώσεις αυτές φαίνεται ότι τις είχε κατακτήσει το παιδί αν λάβει κανείς υπόψη και την επόμενη αξιολόγηση όπου το παιδί σημειώνει μια «εκτίναξη» για τα δεδομένα του και φτάνει το σκορ 11 οπότε απ' αυτό συμπεραίνεται ότι το παιδί είχε περιθώρια βελτίωσης και πιθανότατα αν πραγματοποιούνταν παραπάνω παρεμβάσεις και συνεχιζόταν η ενίσχυση θα σημείωνε ακόμη καλύτερα αποτελέσματα.



Γράφημα 6: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 6

Στο 6^ο γράφημα φαίνονται οι επιδόσεις του παιδιού 6 στα φωνολογικά κριτήρια. Το 6^ο παιδί του δείγματος είναι κορίτσι είναι 12 ετών και έχει διάγνωση Αναπτυξιακής Καθυστέρησης και Διαταραχής. Στο κριτήριο της συλλαβικής κατάτμησης (ΣΥΚ) φαίνεται να ξεκίνησε με ένα πολύ καλό σκορ που είναι το 9 και αξιοσημείωτο είναι ότι κατάφερε να το διατηρήσει σταθερά υψηλό έως και την τελευταία αξιολόγηση. Οπότε, είχε ήδη γνώσεις σχετικά με την αναγνώριση και εύρεση λέξεων που περιέχουν όμοια φωνήματα ή συλλαβές και δεν είναι βέβια αν οι παρεμβάσεις κατάφεραν να λειτουργήσουν ενισχυτικά. Θετικό είναι βέβια ότι δεν παρατηρήθηκε πτώση οπότε οι παρεμβάσεις μάλλον τελικά κατάφεραν να λειτουργήσουν ενισχυτικά. Στο επόμενο κριτήριο που είναι η αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ), το παιδί φαίνεται να ξεκινάει από μία χαμηλή βάση που είναι το 4 και σταδιακά όσο περνούσαν οι εβδομάδες φαίνεται να βελτιωνόταν ακόμη περισσότερο ώσπου στην τελευταία αξιολόγηση έφτασε στο σκορ 10. Οπότε, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν λειτούργησαν θετικά για το παιδί και κατάφερε να βελτιωθεί. Το επόμενο κριτήριο είναι το κριτήριο φωνολογικής απάλειψης. Το συγκεκριμένο παιδί στις 3 πρώτες αξιολογήσεις φαίνεται να σημείωσε βαθμολογία 0. Στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις κατάφερε να σημειώσει μία μικρή άνοδο και κατάφερε να φτάσει το σκορ 1. Οποιαδήποτε άνοδος λαμβάνεται ως θετική ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη ότι την περίοδο που σημειώθηκε η άνοδος πραγματοποιούνταν δραστηριότητες που αφορούσαν τη σύνθεση και την ανάλυση συλλαβών και φωνημάτων οπότε η διαδικασία αυτή μάλλον λειτούργησε θετικά. Οπότε συμπεραίνεται ότι, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με το παιδί λειτούργησαν θετικά και βελτίωσαν έστω και σε ένα πολύ μικρό βαθμό τις επιδόσεις του. Συνεπώς, τίθεται η υπόθεση ότι πιθανότατα αν συνεχιζόταν η ενίσχυση και

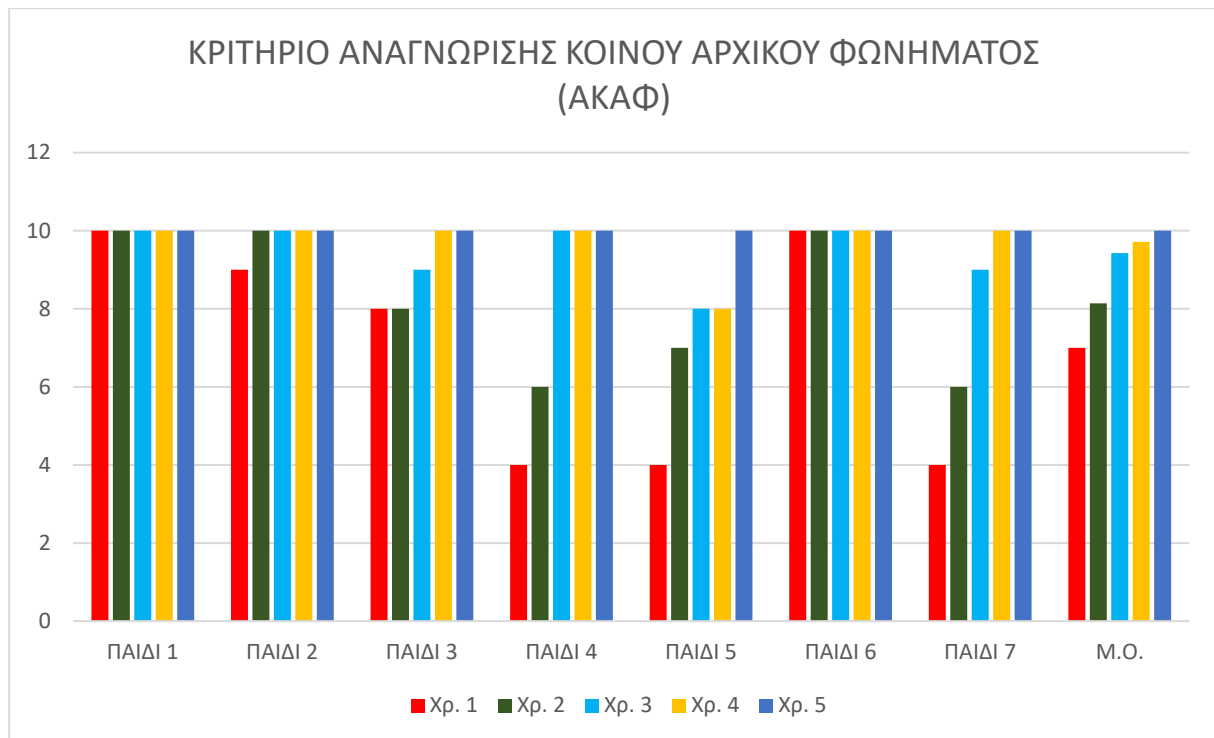
πραγματοποιούνταν περαιτέρω παρεμβάσεις και αξιολογήσεις θα λειτουργούσαν εξίσου θετικά στην μαθησιακή πορεία του παιδιού καθώς όπως παρατηρείται και από το διάγραμμα το παιδί σημειώνει μια αργή αλλά σταθερή άνοδο. Όσον αφορά το τελευταίο φωνολογικό κριτήριο που είναι το κριτήριο της σύνθεσης παρατηρείται από το διάγραμμα ότι το παιδί ξεκινάει από μια χαμηλή βαθμολογία που είναι το 3. Σημειώνει μικρή άνοδο όπως φαίνεται και από τον πίνακα, αλλά τα αποτελέσματα του είναι σταθερά ανοδικά. Αυτή η άνοδος πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτό το διάστημα υπήρξε ενίσχυση της διαδικασίας αυτής με φωνολογικές δραστηριότητες. Καταφέρνει τελικά στην τελευταία αξιολόγηση και φτάνει το σκορ 11. Τίθεται η υπόθεση ότι σε περίπτωση που συνεχίζονταν οι αξιολογήσεις μάλλον θα σημείωσε καλύτερα αποτελέσματα σε τυχόν επόμενες αξιολογήσεις. Επομένως, συμπεραίνεται ότι και για αυτό το παιδί οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά και ενισχυτικά.



Γράφημα 7: Επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης- Παιδί 7

Στο γράφημα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του 7^{ου} παιδιού του δείγματος. Το 7^ο παιδί του δείγματος είναι κορίτσι, 8,5 ετών και έχει διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης. Στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος (ΑΚΑΦ) φαίνεται να ξεκινάει από μια μικρή βαθμολογία που είναι το 4 αλλά σημειώνει μια σταθερά ανοδική πορεία καθώς στη 2^η αξιολόγηση σημειώνει σκορ 6, στην 3^η αξιολόγηση σκορ 9 και στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις καταφέρνει να φτάσει το σκορ 10 το οποίο είναι και το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα του κριτηρίου. Αυτή η σταδιακή και ανοδική βελτίωση του παιδιού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβά-

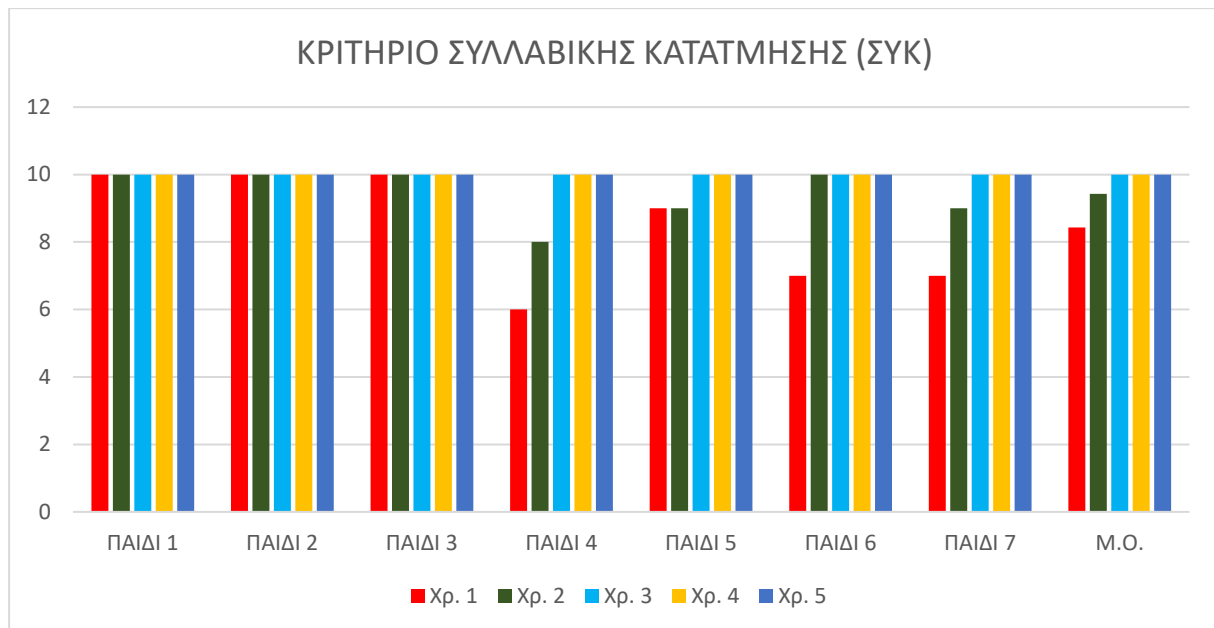
σεις λειτούργησαν θετικά για το παιδί αυτό και κατάφερε τελικά να φτάσει σε ένα υψηλό αποτέλεσμα και να σταθεροποιηθεί οπότε για το παιδί αυτό μάλλον χρειαζόταν να γίνουν όλες οι παρεμβάσεις και ο αριθμός των παρεμβάσεων μάλλον ήταν ιδανικός για να επιτευχθεί η βελτίωση του. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στο επόμενο κριτήριο το οποίο είναι το κριτήριο συλλαβικής κατάτμησης (ΣΥΚ) αλλά αυτή τη φορά το παιδί ξεκινάει με ένα καλύτερο σκορ μια μέση βαθμολογία που είναι το 7 και σταδιακά βελτιώνεται. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη αξιολόγηση σημειώνει σκορ 9 και από την 3^η αξιολόγηση έως την 5^η σημειώνει σκορ 10. Οπότε φαίνεται μια σταθερότητα στην επίδοση του παιδιού στο συγκεκριμένο κριτήριο. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι μάλλον οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν έως την 4^η αξιολόγηση ήταν αρκετές όσον αφορά τη συλλαβοποίηση και δεν χρειαζόντουσαν περαιτέρω. Στο επόμενο κριτήριο που είναι κριτήριο φωνολογικής απάλειψης τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Στις 3 πρώτες αξιολογήσεις το παιδί σημειώνει σκορ 0 ενώ στην 4^η αξιολόγηση φαίνεται μια μικρή μεταβολή στο αποτέλεσμα και σημειώνει σκορ 1 ενώ σε μια 5^η αξιολόγηση σημειώνει σκορ 2. Το παιδί αυτό σημειώνει μικρή, αργή αλλά σταθερή βελτίωση στις δεξιότητες φωνολογικής απάλειψης. Δεδομένου βέβαια ότι, εκείνο το διάστημα πραγματοποιήθηκαν και δραστηριότητες ενίσχυσης οπότε συμπεραίνεται ότι οι δραστηριότητες λειτούργησαν θετικά για το παιδί και βελτίωσαν τις γνώσεις του. Πιθανότατα αν πραγματοποιούνταν περισσότερες παρεμβάσεις οι επιδόσεις του παιδιού θα ανέβαιναν και θα βελτιωνόταν ακόμη περισσότερο. Στο τελευταίο φωνολογικό κριτήριο που είναι κριτήριο σύνθεσης το παιδί αυτό στις 3 πρώτες αξιολογήσεις σημειώνει μια σταθερότητα που είναι το σκορ 4. Αν και χαμηλό σκορ θετικό είναι ότι διατηρεί τη σταθερότητα της. Στην 4^η αξιολόγηση φαίνεται να κάνει μια άνοδο και φτάνει το σκορ 7 σχεδόν δηλαδή διπλασιάζεται το σκορ της. Στην τελευταία αξιολόγηση σημειώνει και πάλι άνοδο και φτάνει το σκορ 10 σχεδόν και πάλι ίδια βελτίωση. Οπότε οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά και σε αυτή την περίπτωση και ενίσχυσαν τις προσπάθειες του παιδιού. Δεδομένου βέβαια ότι την περίοδο εκείνη πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες ενίσχυσης της σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων σε λέξη και ανάλυση λέξεων σε φωνήματα και συλλαβές επομένως το παιδί κατανόησε τη διαδικασία αυτή και βελτιώθηκε. Συνεπώς, απ' αυτό συμπεραίνεται ότι το παιδί αυτό είχε περιθώρια βελτίωσης και σε περίπτωση που συνεχίζονταν οι παρεμβάσεις θα είχε πιθανότατα σημειώσει ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση.



Γράφημα 8: Κριτήριο ΑΚΑΦ συνολικό

Στο γράφημα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Κριτηρίου αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ) για το σύνολο των παιδιών καθώς και για κάθε παιδί μεμονωμένα. Όπως φαίνεται από την ανοδική γραμμή τα παιδιά σε αυτό το Κριτήριο βελτιώθηκαν. Αν και ξεκινάνε από μία μέση βαθμολογία που είναι το 7 καταφέρνουν και φτάνουν στη μέγιστη βαθμολογία που είναι το 10. Μετά την 3^η χρονική περίοδο φαίνεται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά κατάφεραν να απαντήσουν και στις 10 δοκιμασίες σωστά.

Αναλυτικότερα, τα καλύτερα αποτελέσματα φαίνεται να τα έχουν το πρώτο και το έκτο παιδί του δείγματος καθώς από την αρχή έως την τελική αξιολόγηση διατηρούν το μέγιστο δυνατό σκορ όπως και το δεύτερο παιδί του δείγματος. Τη μεγαλύτερη βέβαια βελτίωση φαίνεται να έκαναν το τέταρτο, το πέμπτο και το έβδομο παιδί του δείγματος ενώ το τρίτο παιδί του δείγματος δείχνει και αυτό βελτίωση και σταθεροποίηση.

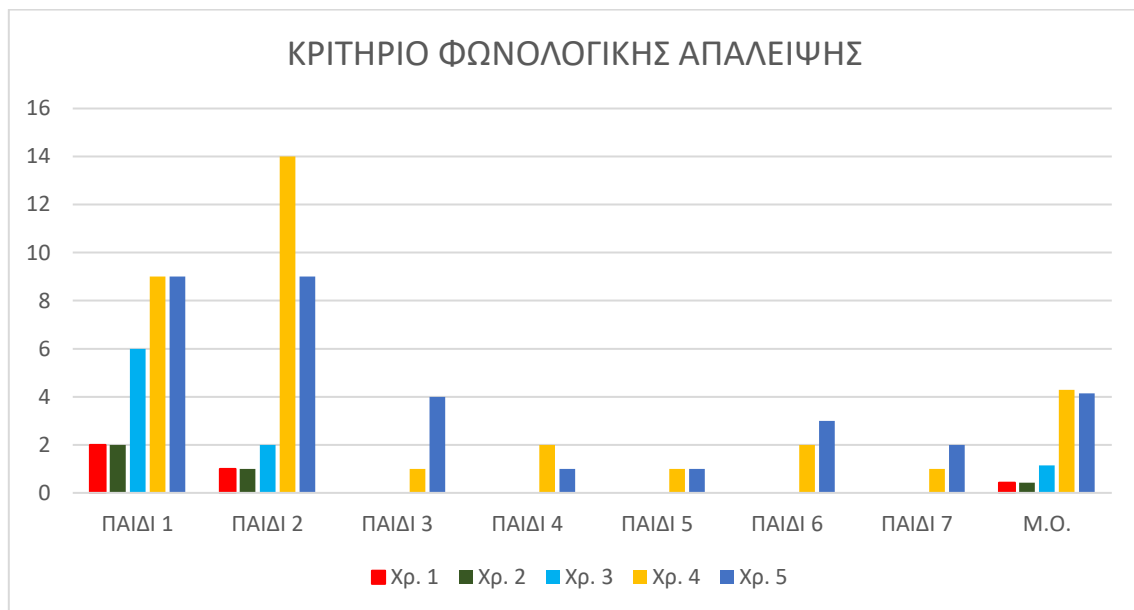


Γράφημα 9: Κριτήριο ΣΥΚ συνολικό

Το συγκεκριμένο διάγραμμα αφορά το Κριτήριο Συλλαβικής Κατάτμησης (ΣΥΚ) για το σύνολο των παιδιών καθώς παρουσιάζεται και ο μέσος όρος επίδοσης τους. Παρατηρείται ότι σε αυτό το τεστ τα παιδιά ξεκίνησαν από ένα πολύ καλό επίπεδο το οποίο είναι περίπου το 8,5 και από την 3^η αξιολόγηση έως την 5^η αξιολόγηση σταθεροποιήθηκαν στο σκορ 10 το οποίο είναι και το μέγιστο σκορ του Κριτηρίου. Ίσως από αυτό που παρατηρείται και στο διάγραμμα, από τη βελτίωση τους, για το συγκεκριμένο Κριτήριο να επαρκούν οι παρεμβάσεις που έγιναν έως την 3^η αξιολόγηση. Απ' αυτό θεωρείται ότι ίσως και να μην ήταν απαραίτητο να πραγματοποιηθούν παραπάνω παρεμβάσεις για το συγκεκριμένο κριτήριο καθώς και τα 7 παιδιά έφτασαν στο σκορ 10, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, και σταθεροποιήθηκαν. Θετικό είναι ότι οι παρεμβάσεις που συνεχίστηκαν κατάφεραν να κρατήσουν τη βελτίωση τους υψηλά και δεν παρατηρήθηκε πτώση άρα η περαιτέρω ενίσχυση λειτούργησε εξίσου θετικά και όχι αρνητικά. Σε περίπτωση που γινόταν διακοπή της ενίσχυσης μετά την 3^η αξιολόγηση ίσως να είχε παρατηρηθεί πτώση στις επόμενες αξιολογήσεις. Δεδομένου βέβαια, ότι οι παρεμβάσεις που ακολούθησαν μετά την 3^η αξιολόγηση αφορούσαν τον χειρισμό των συλλαβών και των φωνημάτων οπότε και πάλι τους ζητήθηκε να συλλαβίσουν τίθεται το συμπέρασμα ότι μάλλον και αυτές οι διαδικασίες βοήθησαν στην σταθεροποίηση τους.

Συγκεκριμένα, τα 3 πρώτα παιδιά του δείγματος είχαν από την αρχική έως την τελική αξιολόγηση σταθερό σκορ 10. Το τέταρτο παιδί του δείγματος δείχνει μια σταθερή και ανοδική βελτίωση και τη μεγαλύτερη βελτίωση απ' όλα τα παιδιά ενώ από την 3^η χρονική περίοδο έως την 5^η διατηρεί την μέγιστη δυνατή βελτίωση. Το πέμπτο παιδί του δείγματος ξεκινάει από μια

αρκετά καλή επίδοση και καταφέρνει να φτάσει και να σταθεροποιηθεί στο μέγιστο δυνατό σκορ στις 3 τελευταίες αξιολογήσεις. Το έκτο παιδί του δείγματος ξεκινάει μεν από μια μέση βαθμολογία καταφέρνει δε από τη δεύτερη χρονική περίοδο έως την 5^η να φτάσει το μέγιστο δυνατό σκορ. Το έβδομο παιδί του δείγματος ξεκινάει από μια μέση βαθμολογία και καταφέρνει από την 3^η χρονική περίοδο και έπειτα να φτάσει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Συνεπώς, το τρίτο, τέταρτο, πέμπτο, έκτο και έβδομο παιδί βελτιώθηκαν στη διαδικασία συλλαβικής κατάρτισης.

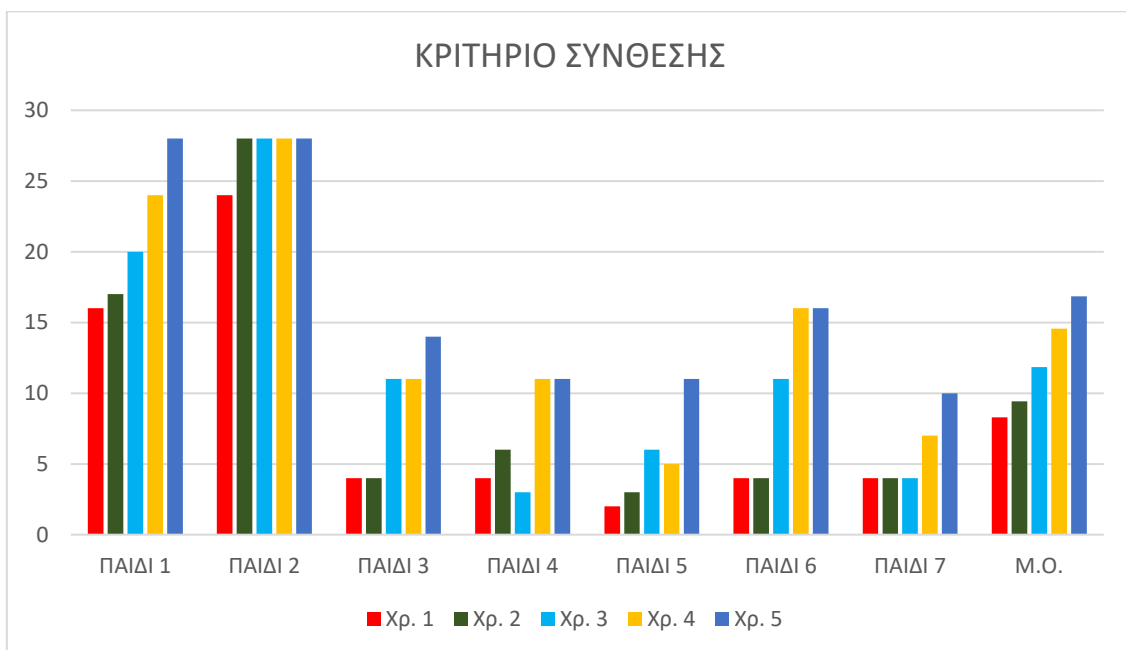


Γράφημα 10: Κριτήριο Φωνολογικής απάλειψης συνολικό

Στο γράφημα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το κριτήριο φωνολογικής απάλειψης συνολικά για τα παιδιά αλλά και ένας μέσος όρος επίδοσης. Συνολικά στο κριτήριο αυτό περιέχονται 24 δοκιμασίες. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω διάγραμμα όλα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στο κριτήριο αυτό. Τα σκορ τους ξεκινάνε από πολύ χαμηλά λίγο πιο πάνω από το μηδέν και φτάνουν στην 4 αξιολόγηση τα 4,5 αλλά στην 5^η αξιολόγηση παρατηρείται μια μικρή πτώση στο 4. Η απάλειψη συλλαβών ή φωνημάτων είναι μια σύνθετη διαδικασία που αφορά τον χειρισμό. Πολλά από τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά τον αποτελεσματικό χειρισμό συλλαβών ή φωνημάτων. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν φαίνεται να συνέβαλαν έστω και σε μικρό βαθμό στη βελτίωση τους. Δεδομένου ότι οι φωνολογικές παρεμβάσεις που αφορούσαν την απάλειψη συλλαβών ή φωνημάτων ξεκίνησαν μετά την 4^η αξιολόγηση (4^η χρονική περίοδο) όπου και παρατηρείται στο διάγραμμα βελτίωση και θεωρείται ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν στην κατανόηση και τη βελτίωση έστω και σε μικρό

βαθμό. Οπότε τίθεται η υπόθεση ότι για το συγκεκριμένο κριτήριο ίσως ήταν απαραίτητο να γίνουν παραπάνω παρεμβάσεις μιας και είναι μια απαιτητική διαδικασία. Θετικό είναι ότι η πτώση είναι ελάχιστη οπότε αν ενισχυθούν περαιτέρω θα έχουν και μεγαλύτερη βελτίωση.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο και το δεύτερο παιδί όπως φαίνεται και στον πίνακα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα και τη μεγαλύτερη βελτίωση. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι τα δύο αυτά κορίτσια χειρίζονται καλύτερα δραστηριότητες που αφορούν τη γλώσσα. Τα υπόλοιπα παιδιά ειδικά στις πρώτες αξιολογήσεις φαίνεται να έχουν σκορ 0 και στις επόμενες καταφέρνουν να απαντήσουν κάποιες δοκιμασίες σωστά. Θετικό θεωρείται το γεγονός ότι παρατηρούνται βελτιώσεις έστω και μικρές.



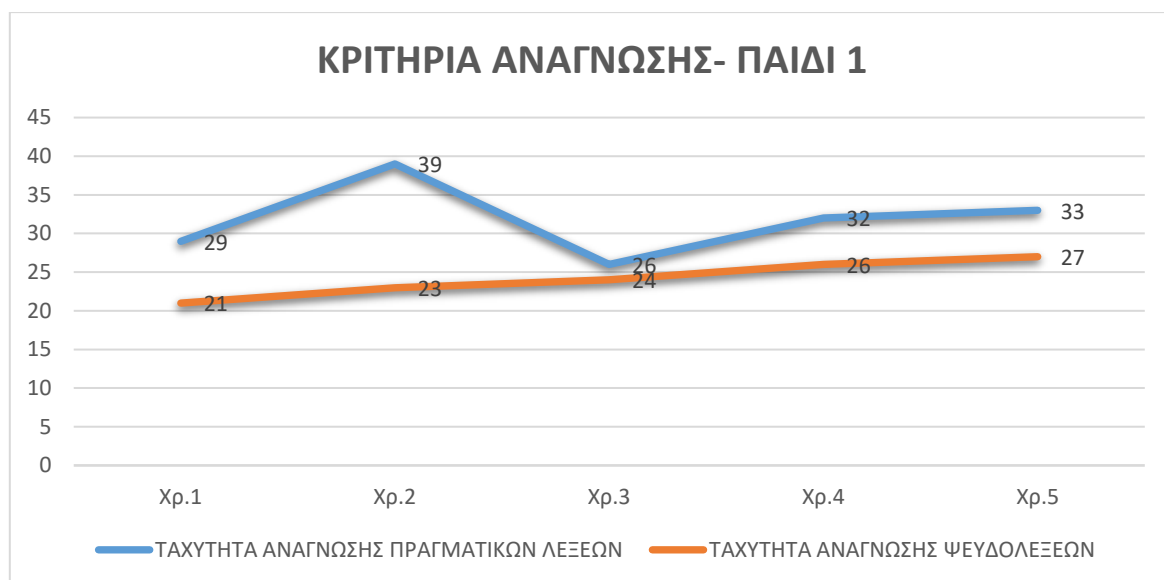
Γράφημα 11: Κριτήριο Σύνθεσης συνολικό

Τα αποτελέσματα του Κριτηρίου της Σύνθεσης παρουσιάζονται παραπάνω. Συνολικά, περιέχονται 28 δοκιμασίες. Οι αρχικές δοκιμασίες αφορούν τη σύνθεση λέξεων από δύο συλλαβές κάτι που μπορούν τα περισσότερα παιδιά να κάνουν με ευκολία. Όσο προχωρούν οι δοκιμασίες δυσκολεύουν και περιέχονται δοκιμασίες σύνθεσης λέξεων από φωνήματα οπότε και στις πιο δύσκολες δοκιμασίες ανταποκρίνεται και μικρότερος αριθμός παιδιών. Η γραμμή του διαγράμματος είναι μόνο ανοδική οπότε και η βελτίωση τους φαίνεται να είναι σταθερή δηλαδή κάθε εβδομάδα τα πήγαιναν ακόμη καλύτερα. Ξεκίνησαν από ένα σκορ 8 κατά μέσο όρο και έφτασαν τα 18 σωστά κατά μέσο όρο. Είναι σημαντική η βελτίωση τους σε αυτό το κομμάτι και φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν μόνο θετικά. Τίθεται το συμπέρασμα ότι μάλλον

οι παραπάνω παρεμβάσεις θα λειτουργούσαν εξίσου θετικά στο συγκεκριμένο Κριτήριο για να φτάσουν όλα τα παιδιά στο επίπεδο να απαντήσουν όλες τις δοκιμασίες σωστά. Η διαδικασία της σύνθεσης λέξεων από φωνήματα ή συλλαβές αν και απαιτητική διαδικασία εδώ φαίνεται ότι καταφέρνουν σε πολύ καλό βαθμό να κάνουν σύνθεση λέξεων. Επιπλέον, η βελτίωση τους είναι σταθερά ανοδική.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα δύο πρώτα παιδιά είχαν και τα καλύτερα σκορ από την αρχική έως και την τελική αξιολόγηση. Όλα παιδιά του δείγματος κατάφεραν να βελτιωθούν σε αρκετά καλό βαθμό. Το πρώτο και το έκτο παιδί του δείγματος είχαν τη μεγαλύτερη βελτίωση απ' όλα τα παιδιά. Ακολουθούν το τρίτο παιδί, το πέμπτο, το τέταρτο και το έβδομο παιδί. Το δεύτερο παιδί του δείγματος είχε ήδη πολύ καλά αποτελέσματα και με τη βελτίωση του έφτασε στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα του κριτηρίου.

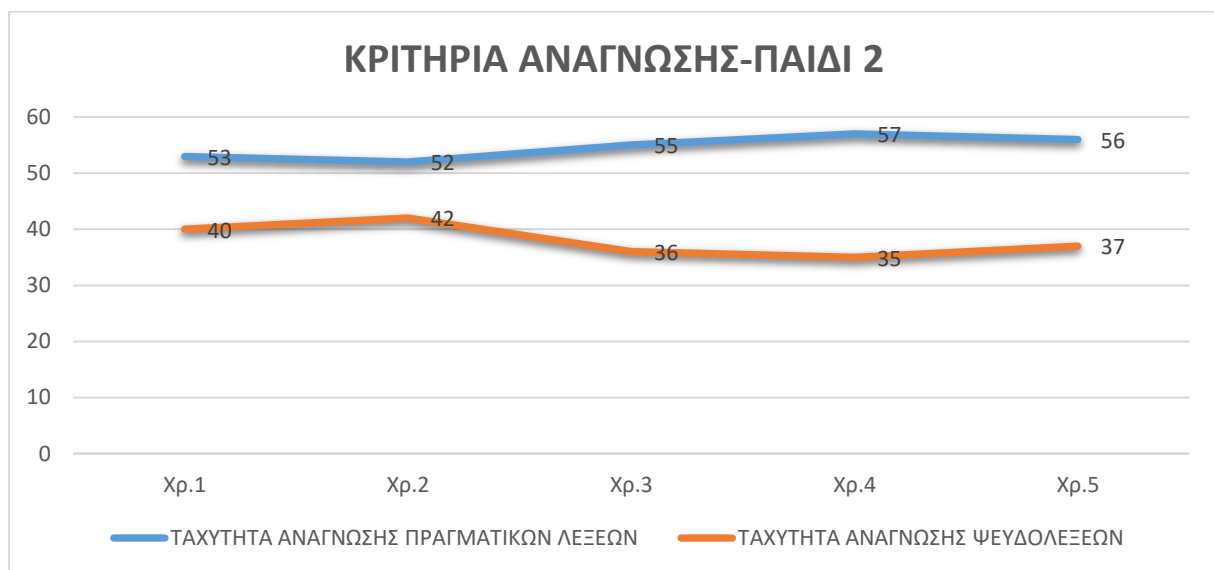
7.2 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Αναγνωστική Ικανότητα



Γράφημα 12: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 1

Στο γράφημα 12 εμφανίζονται τα αποτελέσματα του 1^{ου} παιδιού στα Κριτήρια Ανάγνωσης που είναι η ταχύτητα ανάγνωσης πραγματικών λέξεων και η ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων. Στην πρώτη αξιολόγηση στο κριτήριο πραγματικών λέξεων το παιδί σημείωσε σκορ 29 ενώ στο κριτήριο ψευδολέξεων σημείωσε σκορ 21. Το παιδί ξεκινάει από μια πολύ καλή βάση και στις πραγματικές αλλά και στις ψευδολέξεις. Στην επόμενη ακριβώς αξιολόγηση το σκορ των πραγματικών λέξεων «εκτινάσσεται» κατά 10 μονάδες και φτάνει στο σκορ 39 ενώ για τις ψευδολέξεις η άνοδος είναι σταθερή και σημειώνει σκορ 23. Στην 3^η αξιολόγηση είναι σταθερά

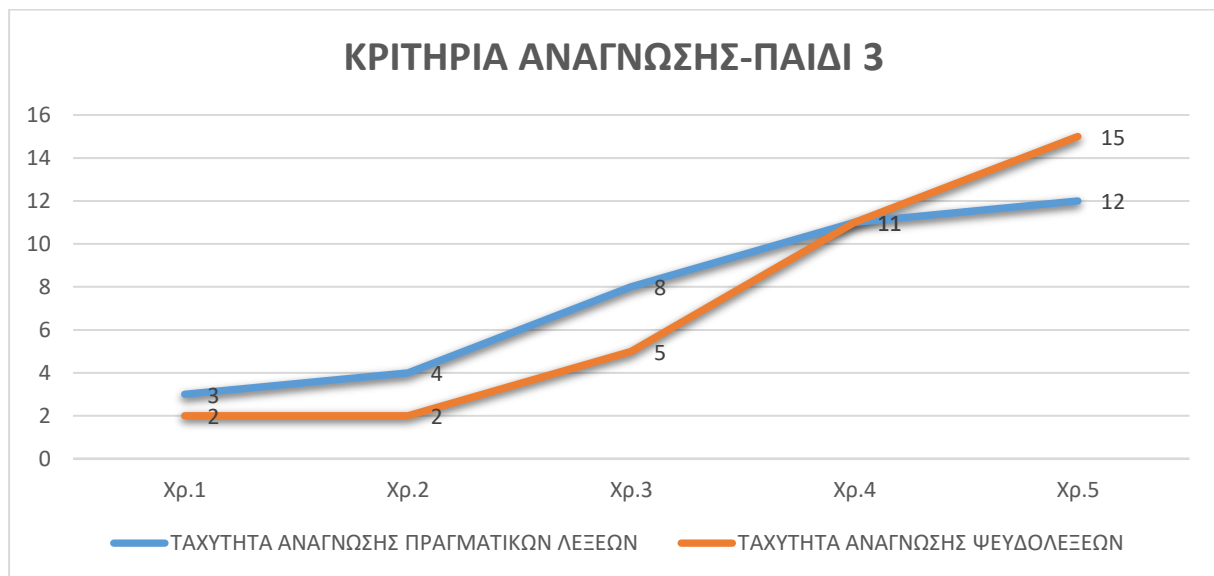
ανοδική η επίδοση του στην ανάγνωση ψευδολέξεων με σκορ 24. Ενώ, στις πραγματικές λέξεις παρατηρείται μια πτώση και το σκορ που σημειώνει είναι χαμηλότερο από το σκορ από το οποίο ξεκίνησε σημειώνοντας 26 βαθμούς. Στην 4^η αξιολόγηση το σκορ αυτό ανεβαίνει σημειώνοντας βαθμολογία 32 ενώ το σκορ για τις ψευδολέξεις είναι σταθερά ανοδική σημειώνοντας 26 βαθμούς. Στην 5^η και τελευταία αξιολόγηση σημειώνεται και για τα δύο κριτήρια μια ανοδική πορεία. Στο κριτήριο ψευδολέξεων σταθερά ανοδική πορεία ενώ για τις πραγματικές λέξεις σημειώνεται μια άνοδος από την αμέσως προηγούμενη αξιολόγηση σημειώνοντας 33 βαθμούς. Από την 1^η έως την 5^η αξιολόγηση σημειώθηκε άνοσος στα αποτελέσματα και στις επιδόσεις του συγκεκριμένου παιδιού. Μικρή βελτίωση φαίνεται να είχε τόσο στις ψευδολέξεις όσο και στις πραγματικές λέξεις. Οπότε, δεν μπορεί να εξαχθεί βέβαιο συμπέρασμα αν η φωνολογική επίγνωση συνέβαλε στην βελτίωση αυτή ή αν η βελτίωση επήλθε λόγω άλλων καταστάσεων. Θετικό βέβαια είναι ότι υπήρξε βελτίωση.



Γράφημα 13: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 2

Στο γράφημα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου παιδιού στα κριτήρια ανάγνωσης. Το συγκεκριμένο παιδί σημείωσε αποτελέσματα πολύ υψηλά. Ξεκίνησε από ένα ήδη πολύ υψηλό σκορ και κατάφερε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο στο κριτήριο ανάγνωσης πραγματικών λέξεων. Επιπλέον, παρατηρείται μια σταθερή πορεία στα αποτελέσματα των επιδόσεων του παιδιού ειδικά στο κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης πραγματικών λέξεων όπου σημειώνει βαθμολογίες 52, 55, 57 και 56. Στην ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων ξεκινάει με ένα υψηλό σκορ 40 βαθμών και στη δεύτερη αξιολόγηση σημειώνει άνοδο 2 βαθμών. Στην 3^η βέβαια αξιολόγηση παρατηρείται πτώση στη βαθμολογία αυτή με σκορ 36. Ενώ στην αμέσως

επόμενη αξιολόγηση σημειώνει σκορ 35 και σε μια τελευταία αξιολόγηση σημειώνει σκορ 37 βαθμών. Αν και μετά τις δύο πρώτες αξιολογήσεις παρατηρείται μια μικρή πτώση τελικά το παιδί καταφέρνει να κρατήσει σταθερή την πορεία του και η πτώση ή η άνοδος φαίνεται να είναι αρκετά μικρή για να θεωρηθεί σημαντική. Γενικότερα, το παιδί καταφέρνει να διατηρήσει μια σταθερή βαθμολογία και μια σταθερή επίδοση. Δεν είναι βέβαιο ότι οι φωνολογικές δεξιότητες συνέβαλαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης των ψευδολέξεων καθώς το παιδί από την 1^η έως και την τελευταία αξιολόγηση είχε περίπου τις ίδιες επιδόσεις.



Γράφημα 14: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 3

Στο γράφημα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των κριτηρίων ανάγνωσης για το τρίτο παιδί του δείγματος. Το παιδί αυτό σημειώνει μια ανοδική πορεία και στα δύο κριτήρια. Αν και ξεκινάει με πολύ χαμηλές βαθμολογίες και στα δύο κριτήρια καταφέρνει να αυξήσει το σκορ της κατά πολύ. Συγκεκριμένα, στην αρχική αξιολόγηση στην ταχύτητα ανάγνωσης πραγματικών λέξεων σημειώνει σκορ 3 ενώ στην επόμενη αξιολόγηση αυξάνει κατά μία μονάδα το σκορ του. Η άνοδος αυτή είναι πολύ μικρή αλλά θεωρείται θετική. Στην 3^η αξιολόγηση διπλασιάζει το σκορ του και σημειώνει μια ιδιαίτερα θετική άνοδο και πρόοδο. Στην 4^η αξιολόγηση συνεχίζει την άνοδο του και σημειώνει σκορ 11 και σε μια 5^η αξιολόγηση παρατηρείται μια σταθερότητα και το σκορ της ανεβαίνει κατά μία μόνο μονάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόοδος της είναι αρκετά μεγάλη και όπως φαίνεται και από την τελευταία αξιολόγηση το παιδί έχει δυνατότητες για ακόμη περισσότερη βελτίωση. Σε τυχόν παραπάνω αξιολογήσεις που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν πιθανότατα τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμη πιο υψηλά καθώς δείχνει μια σταθερή και σταδιακή βελτίωση. Το ίδιο παρατηρείται και στο κριτήριο ταχύτητας

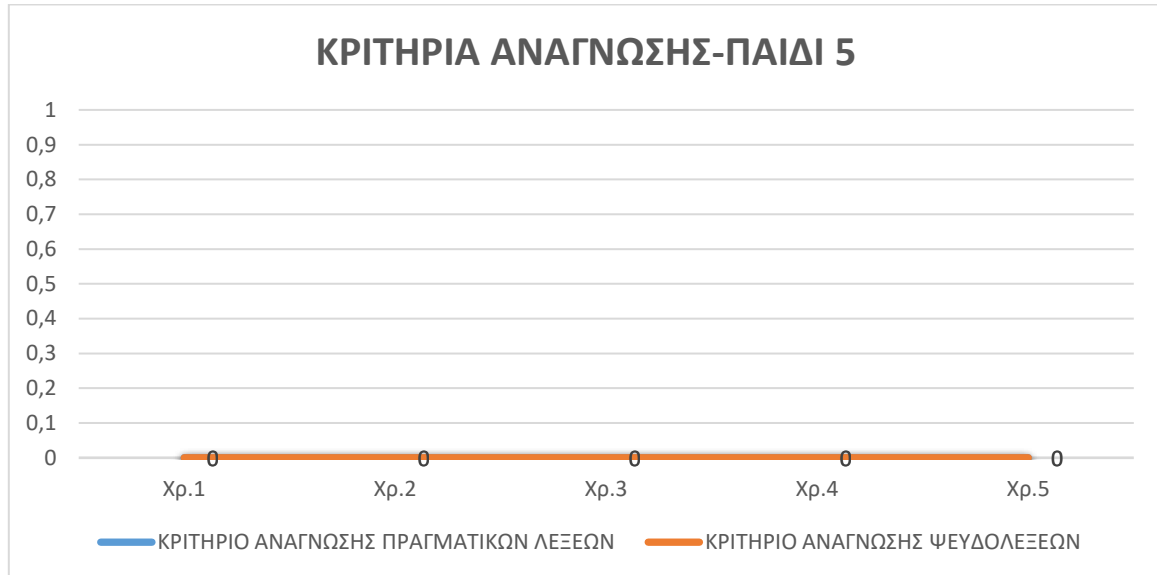
ανάγνωσης ψευδολέξεων όπου το παιδί ξεκινάει όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα από μια αρκετά χαμηλή βαθμολογία την οποία τη διατηρεί και στην επόμενη αξιολόγηση οπότε συμπεραίνεται ότι το σκορ 2 ήταν η βάση του παιδιού και με τις γνώσεις που είχε μέχρι τότε μπορούσε να διαβάσει μόνο 2 λέξεις. Το σκορ αυτό στην 3^η αξιολόγηση είναι παραπάνω από το διπλάσιο και σημειώνει σκορ 5, κάτι το οποίο δηλώνει μια βελτίωση που πιθανότατα να οφείλεται στις γνώσεις που ενισχύθηκαν. Στην 4^η αξιολόγηση παρατηρείται μια «εκτίναξη» στο αποτέλεσμα και σημειώνει σκορ παραπάνω από το διπλάσιο και στην 5^η αξιολόγηση παρατηρείται και πάλι άνοδος και σημειώνει σκορ 15. Το παιδί σημειώνει μια πολύ σημαντική βελτίωση και στα δύο κριτήρια ανάγνωσης. Η πορεία του είναι σταθερά και σταδιακά ανοδική και αφήνει και πολλά περιθώρια βελτίωσης. Οπότε συμπεραίνεται ότι, οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης βοήθησαν την βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Σε αυτό το σημείο τίθεται η υπόθεση ότι αν συνεχιζόταν η ενίσχυση με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης πιθανότατα το παιδί θα αποκτούσε καλύτερες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αυτό θα είχε σαν αποτέλεσμα να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο στην αναγνωστική του ικανότητα.



Γράφημα 15: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 4

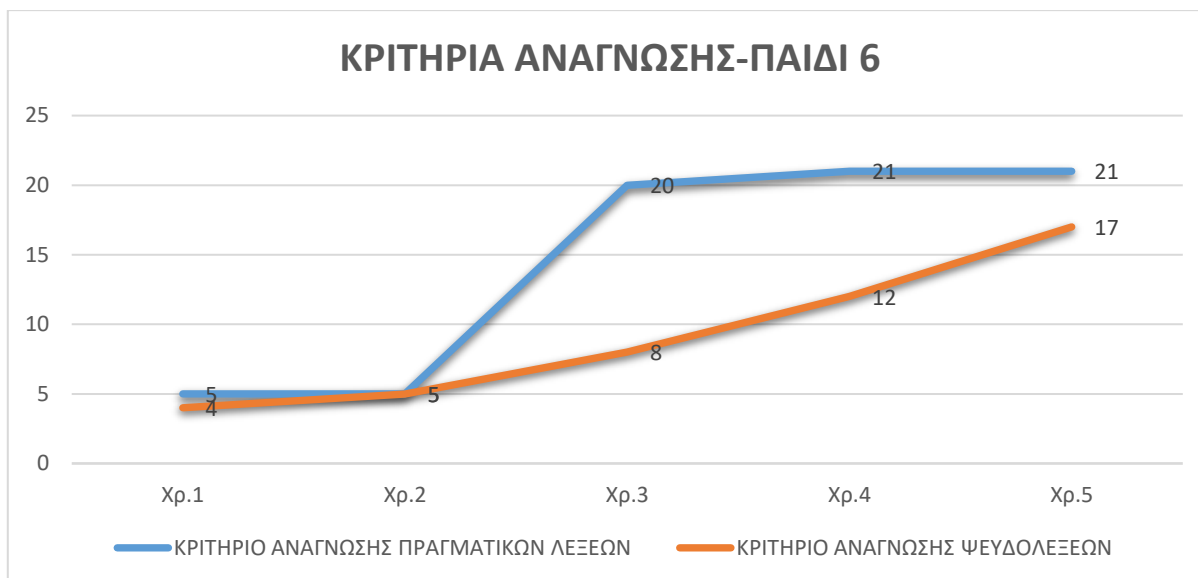
Στο γράφημα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τέταρτου παιδιού του δείγματος στα κριτήρια ανάγνωσης. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα το συγκεκριμένο παιδί και στις 5 αξιολογήσεις έχει σκορ 0 και για τα δύο κριτήρια. Δεν διάβασε καμία λέξη. Είχε γενικώς μια αρνητική στάση προς την ανάγνωση οπότε δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα για το αν όντως δεν μπορούσε να διαβάσει ή αν δεν ήθελε να διαβάσει. Σε κάθε περίπτωση δεν ασκήθηκε πίεση

παρά μόνο ζητήθηκε να διαβάσει οποιαδήποτε λέξη του άρεσε από την λίστα για να διαπιστωθεί αν όντως ήταν ζήτημα θέλησης ή έλλειψης δεξιοτήτων αλλά και πάλι δεν διάβασε καμία.



Γράφημα 16: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 5

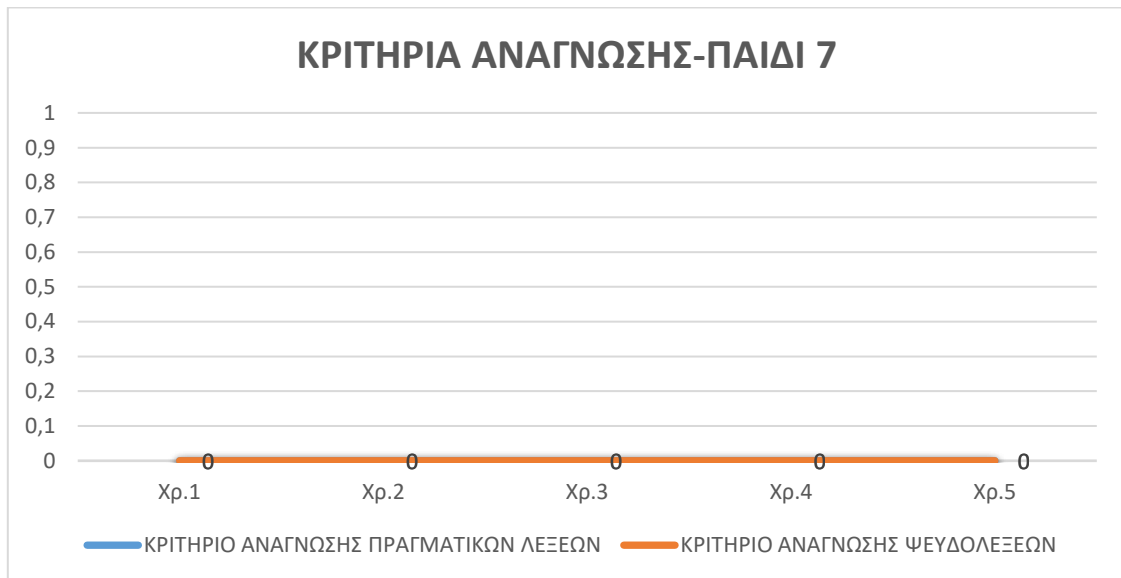
Στο γράφημα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πέμπτου παιδιού στα κριτήρια ανάγνωσης. Το συγκεκριμένο παιδί σημείωσε σκορ 0 και στα δύο κριτήρια και για όλες τις αξιολογήσεις. Αναμενόταν ότι, όσο προχωράνε οι παρεμβάσεις και η ενίσχυση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης να καταφέρει στις τελευταίες αξιολογήσεις να διαβάσει έστω ένα μικρό αριθμό λέξεων. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι έκανε προσπάθειες ανάγνωσης αλλά τις λέξεις που διάβασε δεν τις διάβασε σωστά οπότε δεν μπορούσαν να θεωρηθούν ως σωστές.



Γράφημα 17: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 6

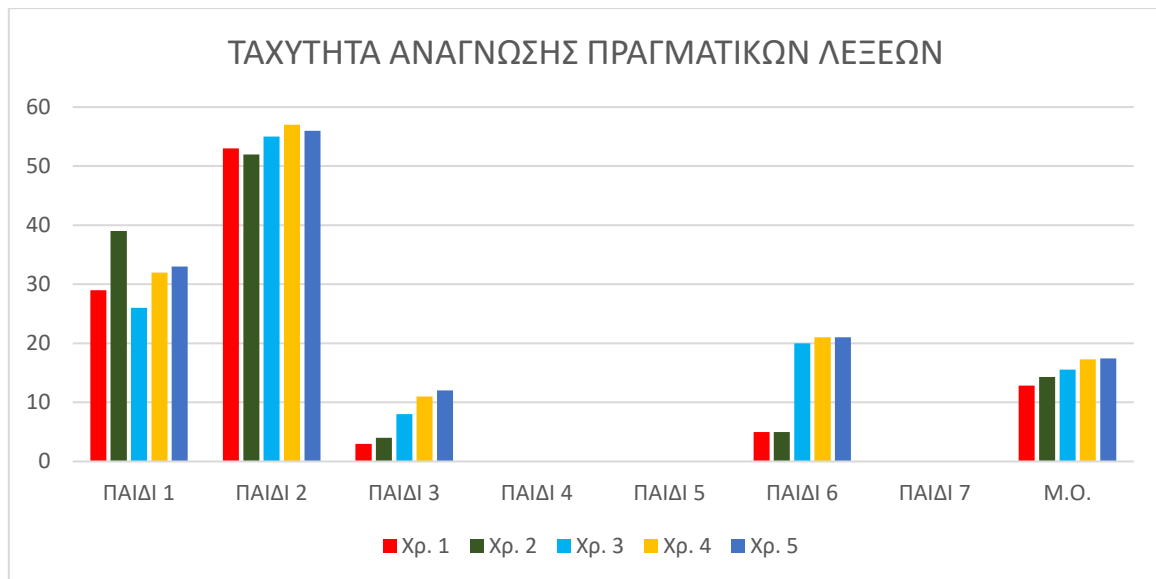
Στο γράφημα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα κριτήρια ανάγνωσης για το έκτο παιδί του κριτηρίου. Το συγκεκριμένο παιδί ξεκινάει από ένα χαμηλό σκορ στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και καταφέρνει να διαβάσει 5 λέξεις σωστά. Το συγκεκριμένο σκορ το διατηρεί και στη δεύτερη αξιολόγηση οπότε απ' αυτό συμπεραίνεται ότι οι γνώσεις του παιδιού επαρκούσαν για να διαβάσει μικρό αριθμό λέξεων σωστά. Από την 3^η έως την 5^η αξιολόγηση παρατηρείται μια «εκτίναξη» των αποτελεσμάτων και φτάνει το σκορ 20 στην 3^η αξιολόγηση και το σκορ 21 στην 4^η και 5^η αξιολόγηση. Στις 3 τελευταίες αξιολογήσεις φαίνεται μια μεγάλη ανοδική πορεία μη αναμενόμενη αν λάβει κανείς υπόψη τα προηγούμενα αποτελέσματα του παιδιού. Βέβαια φτάνει περίπου τις 20 λέξεις και σταθεροποιείται σε αυτό το σκορ οπότε τίθεται η υπόθεση ότι για το χρόνο που δόθηκε στα παιδιά για την ανάγνωση μάλλον έφτασε στο μέγιστο των δυνατοτήτων του αυτό το παιδί και σταθεροποιήθηκε σε αυτό. Είναι ιδιαίτερα θετική και ενθαρρυντική η πορεία της. Το ίδιο θετική και ενθαρρυντική φαίνεται να είναι και στο κριτήριο ανάγνωσης ψευδολέξεων όπου το παιδί σημειώνει μια σταδιακή άνοδο και βελτίωση της επίδοσης. Συγκεκριμένα, ξεκινάει από την ανάγνωση 4 λέξεων ενώ στη 2^η αξιολόγηση ανεβαίνει το σκορ κατά μία μονάδα. Σε μια 3^η αξιολόγηση το σκορ αυτό ανεβαίνει στους 8 βαθμούς. Στην 4^η αξιολόγηση ανεβαίνει στους 12 βαθμούς ενώ στην 5^η αξιολόγηση καταφέρνει να διαβάσει 17 λέξεις σωστά. Η πρόοδος του συγκεκριμένου παιδιού είναι σταθερά και σταδιακά ανοδική και σε κάθε αξιολόγηση φαίνεται να είναι ακόμη καλύτερη στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Σε τυχόν παραπάνω αξιολογήσεις που θα είχαν πραγματοποιηθεί είναι βέβαιο ότι θα σημείωνε ακόμη θετικότερη πορεία. Τίθεται το συμπέρασμα ότι η ενίσχυση δεξιοτήτων

φωνολογικής επίγνωσης λειτούργησε θετικά στην ανάγνωση ψευδολέξεων όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα.



Γράφημα 18: Επιδόσεις στα Κριτήρια Ανάγνωσης- Παιδί 7

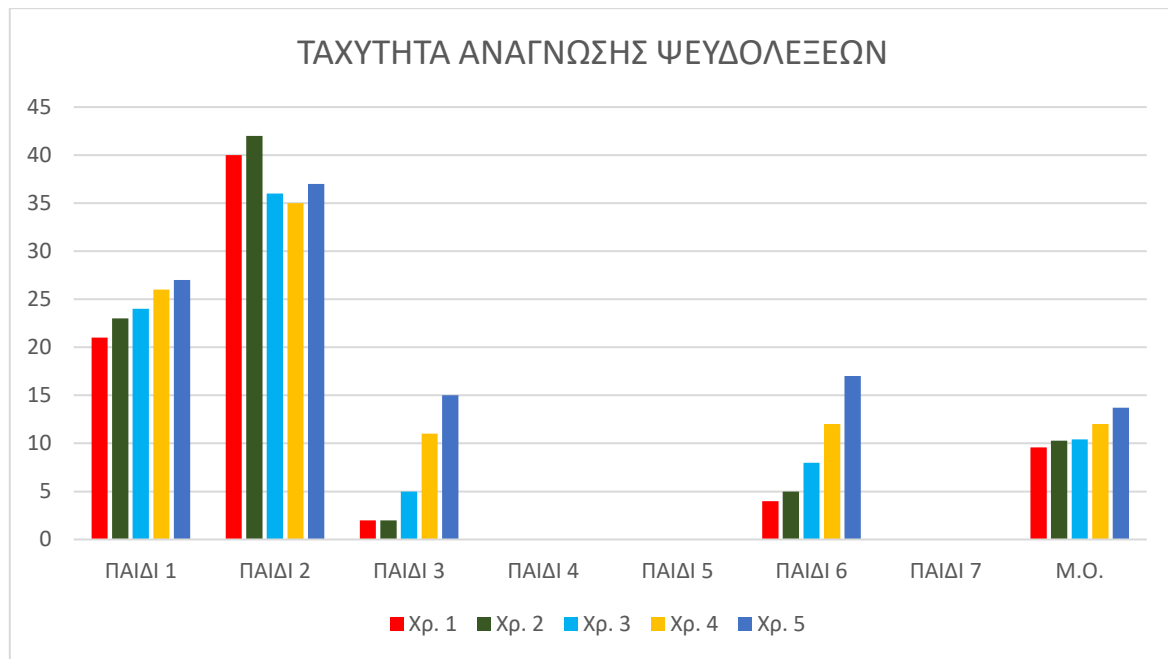
Στο γράφημα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του έβδομου παιδιού του δείγματος για τα κριτήρια ανάγνωσης. Στο συγκεκριμένο κριτήριο σημείωσε για τα δύο κριτήρια και για τις 5 αξιολογήσεις βαθμολογία 0. Αν και οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης του συγκεκριμένου παιδιού βελτιώθηκαν έστω και σε μικρό βαθμό αλλά οι αναγνωστικές δεξιότητες της δεν βελτιώθηκαν. Να τονιστεί βέβαια ότι είναι πιο μικρή σε ηλικία από το μέσο όρο των παιδιών οπότε ίσως οι παρεμβάσεις και οι ενισχύσεις αυτές να λειτουργήσουν θετικά στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία του παιδιού.



Γράφημα 19: Ταχύτητα ανάγνωσης Πραγματικών Λέξεων συνολικό

Το συγκεκριμένο γράφημα παρουσιάζει τη βελτίωση για το σύνολο των παιδιών στο κριτήριο ανάγνωσης πραγματικών λέξεων. Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα η βελτίωση τους είναι σταθερά ανοδική έως την 5^η αξιολόγηση. Τα παιδιά φαίνεται ότι βελτιώθηκαν στην διαδικασία της ανάγνωσης έστω και σε ένα μικρό βαθμό. Οπότε θεωρείται ότι η βελτίωση στη φωνολογική επίγνωση μπορεί να ενισχύσει θετικά και την Ανάγνωση. Τα παιδιά ξεκίνησαν κατά μέσο όρο από ένα σκορ περίπου 13 λέξεων και κατά μέσο όρο έφτασαν περίπου στις 17,5 λέξεις. Δεδομένου ότι, το επίπεδο των παιδιών στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά. Σε αυτό το σημείο τίθεται το συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης όντως βοήθησαν στην βελτίωση της Ανάγνωσης των παιδιών και επιβεβαιώνονται ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη της Ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα, το πρώτο και το δεύτερο παιδί του δείγματος έχουν και τις καλύτερες επιδόσεις με υπεροχή βέβαια του δεύτερου παιδιού. Τα δύο αυτά παιδιά του δείγματος αν λάβει κανείς τις επιδόσεις τους και στα άλλα κριτήρια έχουν καλύτερα αποτελέσματα, μάλλον επειδή μπορούν πιο εύκολα να χειριστούν τη γλώσσα καθώς και την επικοινωνία. Το τρίτο και το έκτο παιδί έχουν τη μεγαλύτερη βελτίωση από όλα τα παιδιά. Δείχνουν μια σταδιακή και σταθερή βελτίωση και φτάνουν σε ένα ιδιαίτερα θετικό αποτέλεσμα αν λάβει κανείς υπόψη όλη την πορεία τους, ενώ το τέταρτο, πέμπτο και έβδομο παιδί του δείγματος δεν κατάφεραν σε καμία χρονική περίοδο να διαβάσουν καμία λέξη του κριτηρίου.



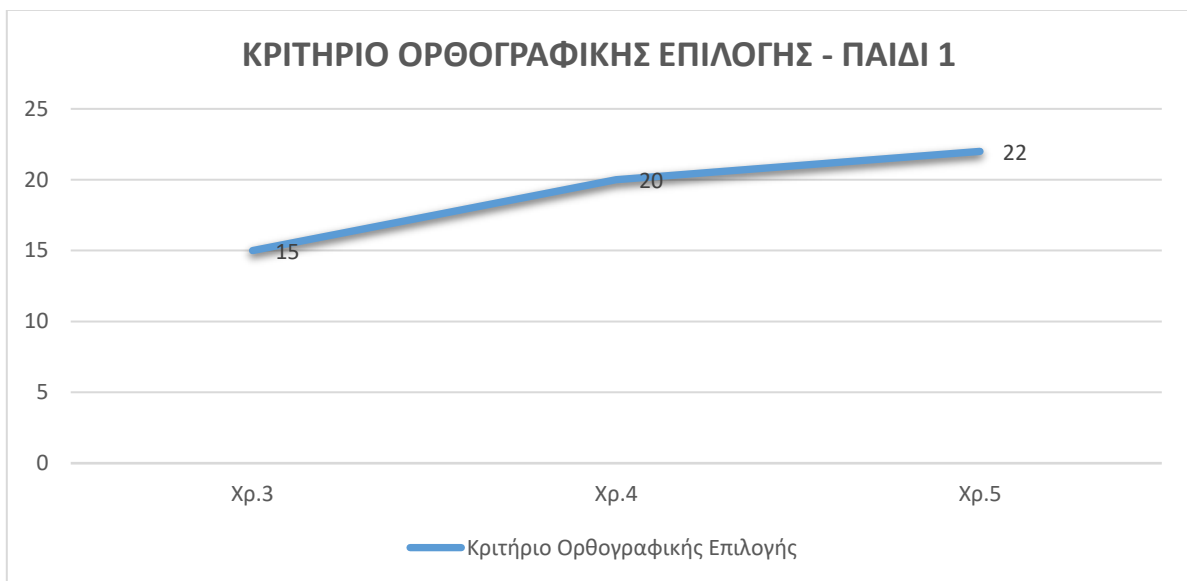
Γράφημα 20: Ταχύτητα Ανάγνωσης Ψευδολέξεων συνολικό

Το γράφημα 20 αφορά το Κριτήριο Ανάγνωσης Ψευδολέξεων. Από το γράφημα φαίνεται ότι στις 3 πρώτες αξιολογήσεις σημειώνεται μια μικρή ανοδική βελτίωση σχεδόν σταθερή μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} χρονικής περιόδου. Μετά την 3^η αξιολόγηση (3^η χρονική περίοδο) όπου τα σκορ ήταν σταθερά μεταξύ 9 και 11 κατά μέσο όρο, στην 4^η και 5^η αξιολόγηση φαίνεται μια ανοδική πορεία και φτάνουν κατά μέσο όρο το σκορ 14. Απ' αυτό συμπεραίνεται ότι και στην περίπτωση των ψευδολέξεων η φωνολογική επίγνωση λειτουργεί ενισχυτικά και επιβεβαιώνονται και ευρήματα άλλων ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση συμβάλει θετικά στην Ανάγνωση. Η ανάγνωση ψευδολέξεων είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία και παρατηρούνται χαμηλότερα αποτελέσματα από το Κριτήριο ανάγνωσης πραγματικών λέξεων αλλά θετικό και ενθαρρυντικό είναι ότι τα αποτελέσματα είναι ανοδικά, σταθερά και σταδιακά. Οι φωνολογικές παρεμβάσεις ενισχύουν την ανάγνωση και συγκεκριμένα στην περίπτωση αυτή την Ανάγνωση ψευδολέξεων. Εδώ τίθεται η υπόθεση και ίσως και το συμπέρασμα ότι οι παραπάνω παρεμβάσεις θα μπορούσαν να ενισχύσουν ακόμη περισσότερο τη βελτίωση των παιδιών δεδομένου ότι μετά την 4^η και 5^η αξιολόγηση φαίνεται μια μεγαλύτερη άνοδος γι' αυτό θεωρείται ότι σε επόμενες αξιολογήσεις τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμη πιο υψηλά.

Αναλυτικότερα, στο γράφημα 20 φαίνεται ότι τα καλύτερα αποτελέσματα τα σημειώνουν το πρώτο και το δεύτερο παιδί του δείγματος. Έχουν αρκετά υψηλές επιδόσεις με λίγο καλύτερη επίδοση του δεύτερου παιδιού. Το τρίτο και το έκτο παιδί του δείγματος σημειώνουν σταθερή

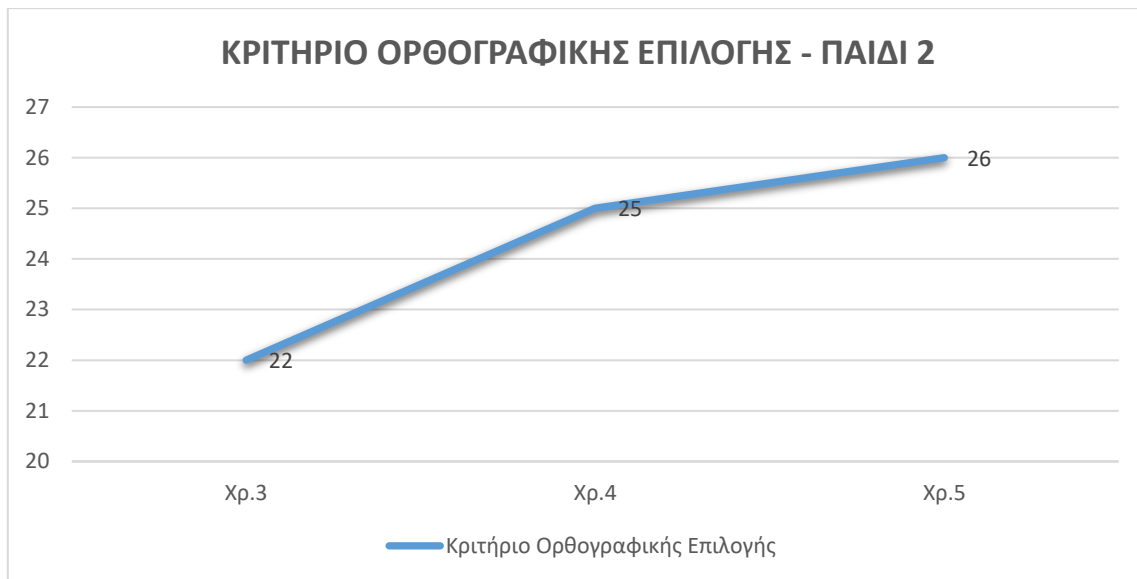
και ανοδική βελτίωση ενώ το τέταρτο, το πέμπτο και το έβδομο παιδί του δείγματος δεν σημειώνουν καμία βελτίωση σε αυτό το κριτήριο και από την αρχική έως και την τελική αξιολόγηση δεν κατάφεραν να διαβάσουν καμία λέξη. Το τρίτο και το έκτο παιδί του δείγματος έχουν και τη μεγαλύτερη βελτίωση σε αυτό το κριτήριο καθώς ξεκίνησαν από μια μικρή βαθμολογία και έφτασαν σε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα.

7.3 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Ορθογραφική Επιλογή



Γράφημα 21: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 1

Τα Κριτήρια ορθογραφίας εντάχθηκαν στην αξιολογική διαδικασία από την 3^η αξιολόγηση και έπειτα γι' αυτό τα αποτελέσματα αναφέρονται στην 3^η, 4^η και 5^η χρονική περίοδο. Το πρώτο παιδί του δείγματος σημείωσε και στην δοκιμασία Ορθογραφικής Επιλογής θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, σημείωσε σκορ 15 ενώ το μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου ήταν το 30. Στην επόμενη αξιολόγηση κατάφερε να απαντήσει 20 δοκιμασίες σωστά και σε μια τελευταία αξιολόγηση κατάφερε να απαντήσει 22 δοκιμασίες σωστά. Η πορεία του συγκεκριμένου παιδιού είναι σταθερά ανοδική και φαίνεται πως η ενίσχυση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης συνέβαλαν και στη βελτίωση της ορθογραφίας του συγκεκριμένου παιδιού.



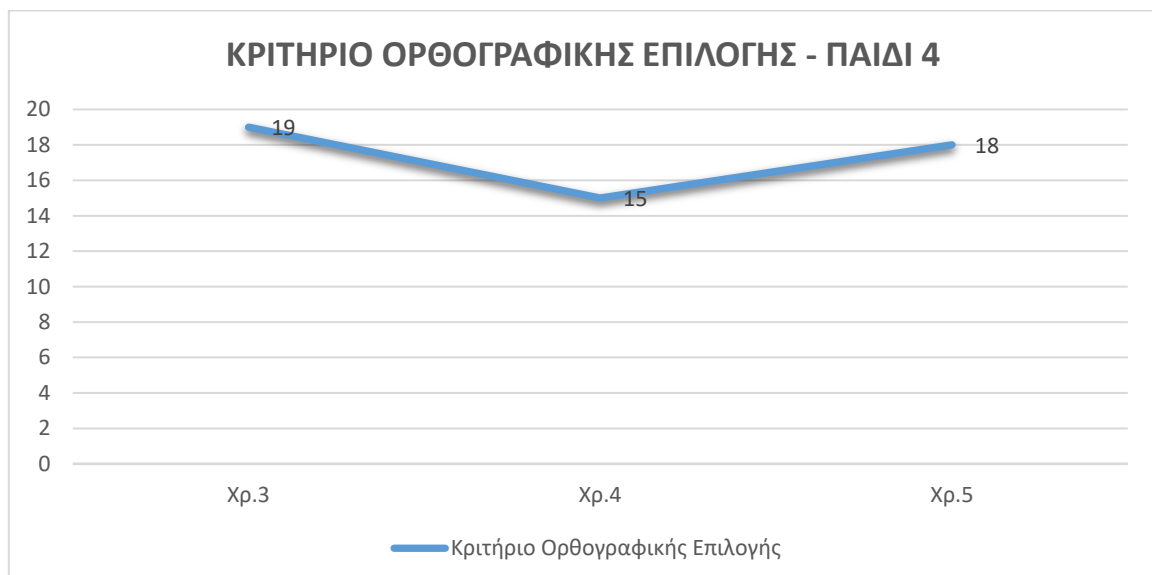
Γράφημα 22: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 2

Στο γράφημα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το κριτήριο επιλογής ορθογραφημένης λέξης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το παιδί σημείωσε σκορ 22 ξεκίνησε δηλαδή από μια αρκετά υψηλή βαθμολογία αν λάβει κανείς υπόψη ότι στο κριτήριο περιέχονται 30 ζεύγη λέξεων. Στην επόμενη ακριβώς αξιολόγηση σημειώθηκε άνοδος με σκορ 25 σωστές απαντήσεις και σε μια τελευταία αξιολόγηση σημείωσε σκορ 26. Το παιδί σημείωσε μια σταθερή άνοδο στο κριτήριο αυτό. Πιθανότατα αν συνεχίζονταν οι αξιολογήσεις να σημείωνε ακόμη καλύτερες βαθμολογίες. Στο κριτήριο αυτό φαίνεται ότι όσο βελτιώνονται οι φωνολογικές δεξιότητες του παιδιού αν λάβει κανείς υπόψη και τα παραπάνω διαγράμματα με τις επιδόσεις του συγκεκριμένου παιδιού θα συμπεράνει ότι τόσο βελτιώνεται και η ορθογραφική του επίδοση στο συγκεκριμένο τουλάχιστον κριτήριο.



Γράφημα 23: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 3

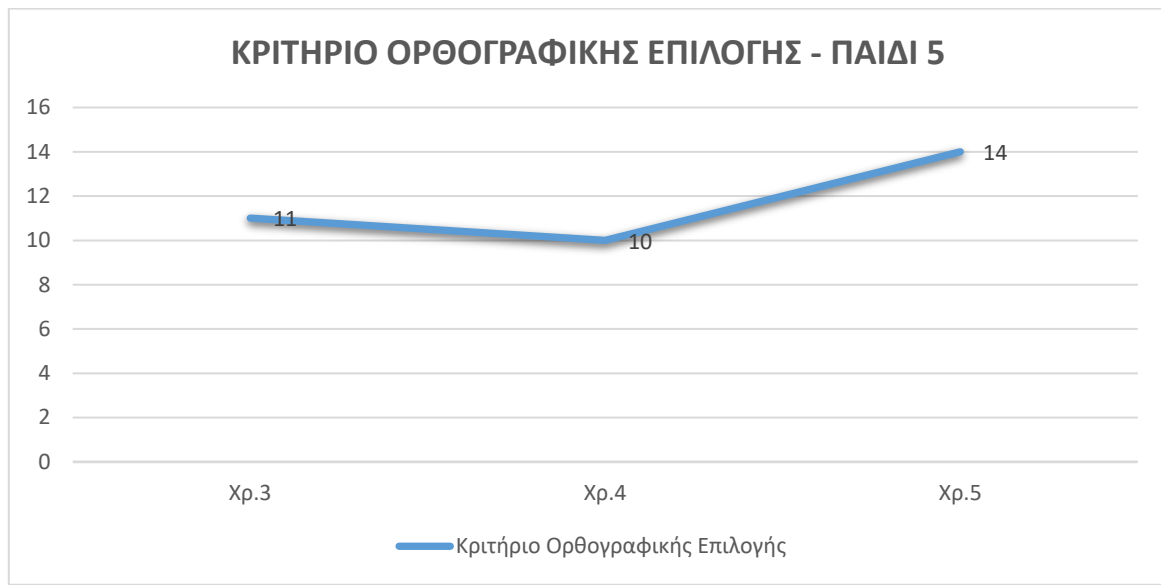
Στο γράφημα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου ορθογραφικής επιλογής για το τρίτο παιδί του δείγματος. Διαπιστώνεται, ότι το παιδί είχε ακριβώς το ίδιο σκορ και στις 3 αξιολογήσεις. Ξεκίνησε από ένα σκορ 14 σωστών απαντήσεων και κατάφερε να το διατηρήσει και στις 3 αξιολογήσεις. Οπότε, φαίνεται μια σταθερότητα στην πορεία του και δεν μπόρεσε να αυξήσει την επίδοση του έστω και σε μικρό βαθμό. Θετικό βέβαια είναι ότι, δεν σημειώθηκε πτώση, αντιθέτως διατηρήθηκε στο ίδιο επίπεδο.



Γράφημα 24: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 4

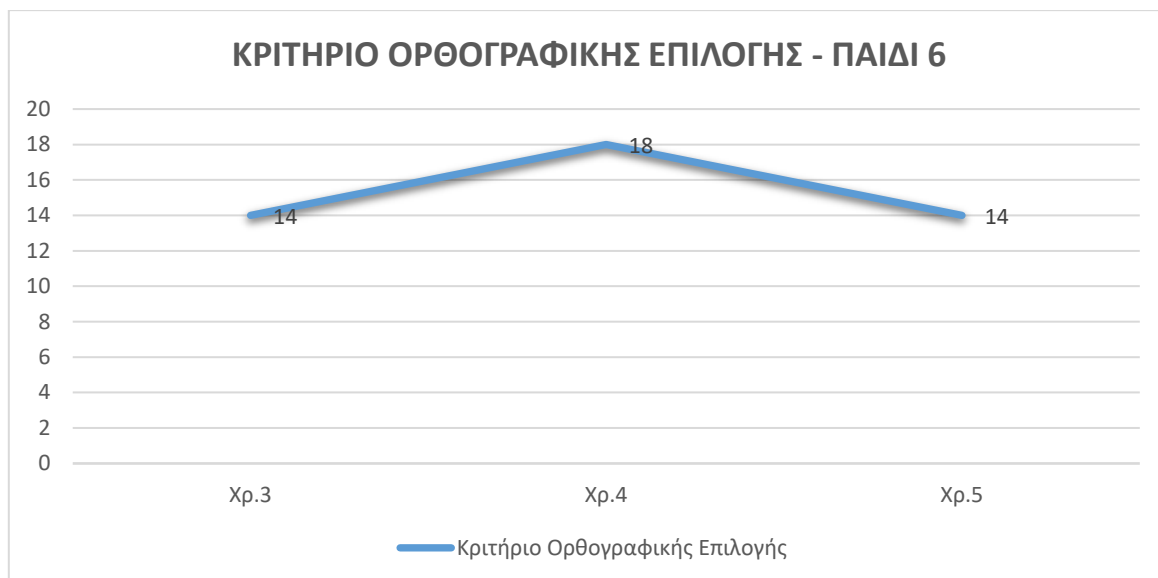
Στο γράφημα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το κριτήριο ορθογραφικής επιλογής του τέταρτου παιδιού του δείγματος. Όπως φαίνεται από το γράφημα το παιδί ξεκινάει από ένα

πολύ καλό σκορ, 19 σωστά από τα 30 του κριτηρίου. Στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση φαίνεται μια πτώση στο σκορ αυτό και βγάζει βαθμολογία 15. Αν λάβει κανείς υπόψη και την τελευταία αξιολόγηση όπου σημειώνει σκορ 18 μπορεί να ισχυριστεί ότι η πτώση που σημειώθηκε την περίοδο της 4^{ης} αξιολόγησης μπορεί να οφείλεται σε τυχαιότητα καθώς το παιδί φαίνεται να έχει καλά αποτελέσματα στο κριτήριο αυτό.



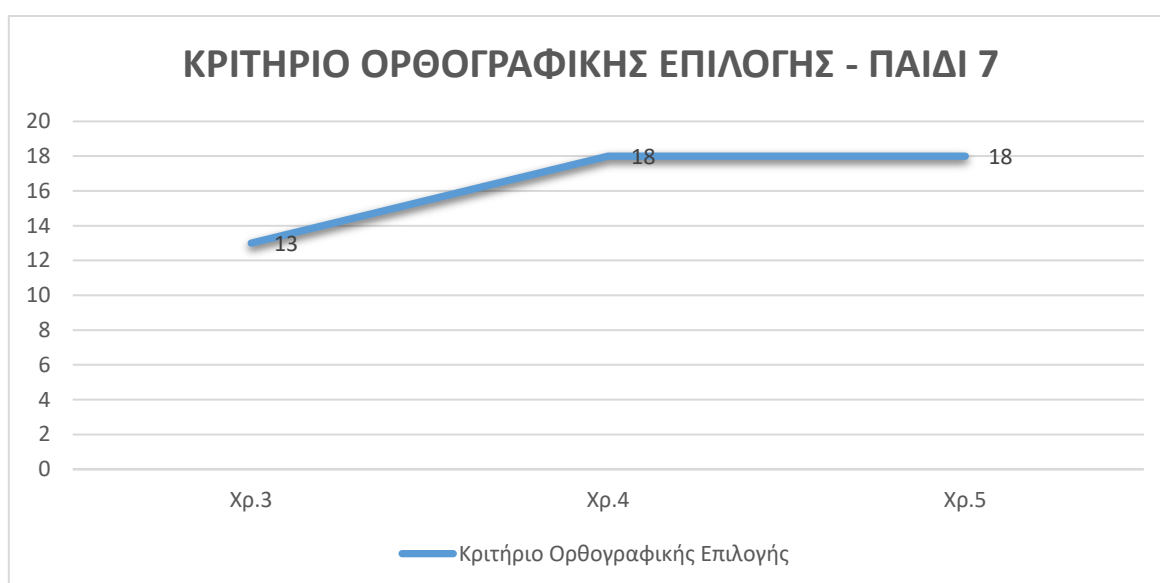
Γράφημα 25: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 5

Στο γράφημα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πέμπτου παιδιού στα κριτήρια ορθογραφίας. Φαίνεται πώς στο κριτήριο επιλογής ορθογραφημένων λέξεων να έχει μια μέση βαθμολογία το 11 αλλά σημειώνεται ανοδική πορεία. Στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση παρατηρείται μια πολύ μικρή πτώση μιας μονάδας στο σκορ του κάτι το οποίο μάλλον οφείλεται σε τυχαιότητα καθώς αν λάβει κανείς υπόψη και την τελευταία αξιολόγηση το σκορ του αυτό ανεβαίνει και σημειώνει 14 σωστά. Σχεδόν δηλαδή καταφέρνει τις μισές δοκιμασίες να τις απαντήσει σωστά. Σημειώνει μια αρκετά καλή και θετική πορεία δείχνοντας περιθώρια βελτίωσης.



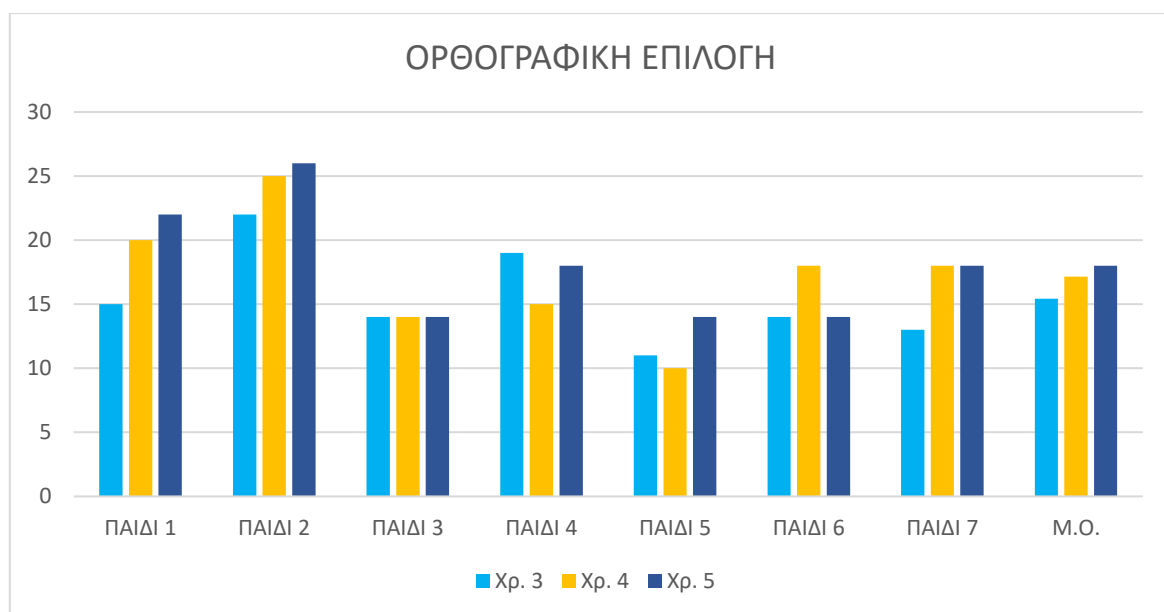
Γράφημα 26: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 6

Στο γράφημα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του έκτου παιδιού στο κριτήριο ορθογραφικής Επιλογής. Το συγκεκριμένο παιδί ξεκινάει με μια μέση βαθμολογία που είναι το 14. Καταφέρνει στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση να φτάσει το σκορ 18. Σημειώνει δηλαδή μια άνοδο στα αποτελέσματα του ενώ στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση σημειώνει και πάλι το ίδιο σκορ με το οποίο ξεκίνησε. Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι βέβαιο αν είχαν επίδραση στην ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων. Βέβαια, τίθεται η υπόθεση ότι η άνοδος που είχε στην 4^η αξιολόγηση μπορεί να οφειλόταν στην ενίσχυση αλλά η άνοδος αυτή δεν είναι σταθερή οπότε δεν μπορεί να εξαχθεί βέβαιο αποτέλεσμα.



Γράφημα 27: Κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής- Παιδί 7

Στο γράφημα 27 παρουσιάζονται οι επιδόσεις του έβδομου παιδιού στο κριτήριο Ορθογραφικής Επιλογής. Στο κριτήριο επιλογής ορθογραφημένων λέξεων κατάφερε να δώσει 13 σωστές απαντήσεις ενώ το μέγιστο σκορ του κριτηρίου ήταν 30. Είναι θετική και ενθαρρυντική η επίδοση και η βελτίωση που σημειώνει στις επόμενες 2 αξιολογήσεις σημειώνοντας και στις δυο σκορ 18. Οπότε, η πορεία του παιδιού από την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε το κριτήριο έως την τελευταία φορά είναι ανοδική και παραμένει και σταθερή. Ίσως για την ηλικία και τις δεξιότητες της τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο να έφτασε με αυτό το σκορ στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα των δεξιοτήτων της και γι' αυτό και να σταθεροποιήθηκε σε αυτό το αποτέλεσμα. Οπότε, το παιδί αυτό είχε και έχει περιθώρια βελτίωσης. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι ίσως η ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης να είχαν θετική επιρροή και στην ορθογραφική δεξιότητα του συγκεκριμένου παιδιού αλλά επειδή δεν είναι μεγάλη η βελτίωση δεν μπορεί να εξαχθεί βέβαιο αποτέλεσμα.



Γράφημα 28: Ορθογραφική Επιλογή συνολικό

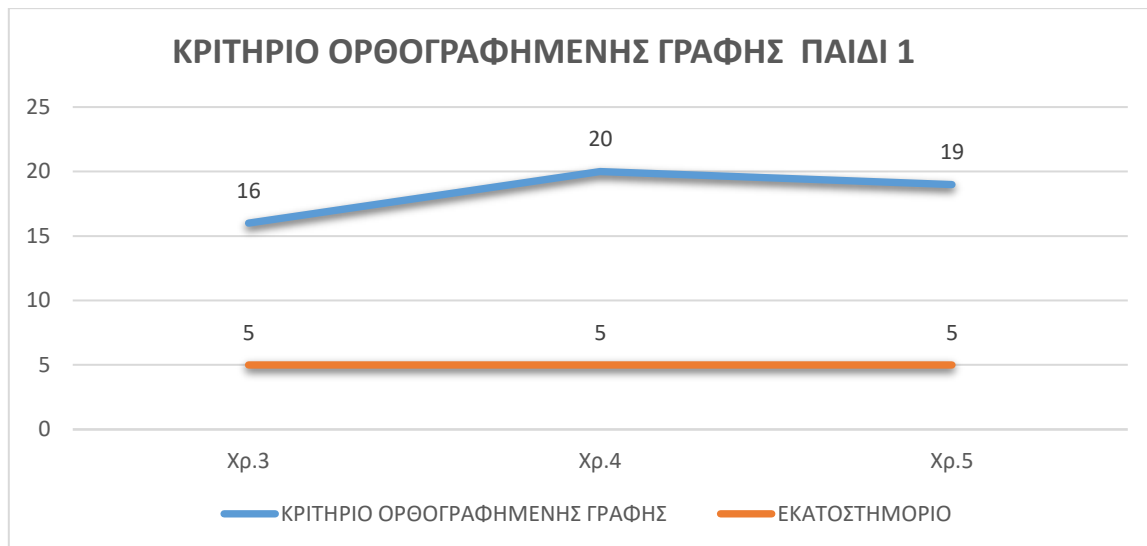
Το συγκεκριμένο Κριτήριο είναι ένα Κριτήριο Ορθογραφίας στο οποίο τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν μεταξύ δύο λέξεων την ορθογραφημένη λέξη. Σε αυτό το Κριτήριο το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα είναι το 30. Είναι ιδιαίτερα θετικό ότι κατά μέσο όρο ξεκινάνε με 15,5 σωστά και φτάνουν κατά μέσο όρο τα 18 σωστά. Απαντήθηκαν σωστά δηλαδή κατά μέσο όρο πάνω από τα μισά Κριτήρια και αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Χρειάζεται να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο Κριτήριο εντάχθηκε στη διαδικασία αξιολόγησης από την 3^η αξιολόγηση (3^η χρονική περίοδο) και μετά καθώς θεωρείται ένα απαιτητικό Κριτήριο. Κρίθηκε χρήσιμο να

ενταχθεί καθώς τα παιδιά ανταποκρίνονταν θετικά στις δοκιμασίες οπότε παρατηρήθηκαν βελτιώσεις σε όλες τις δοκιμασίες. Η βελτίωση τους είναι σταθερά ανοδική κάτι που ενισχύει τις υποθέσεις ότι η φωνολογική επίγνωση συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη γνώσεων Ορθογραφίας. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της Φωνολογικής επίγνωσης και της Ορθογραφίας. Οπότε, οι παρεμβάσεις Φωνολογικής επίγνωσης συνέβαλλαν θετικά στην απόκτηση γνώσεων Ορθογραφίας. Συνεπώς, τίθεται το συμπέρασμα ότι πιθανώς οι παραπάνω παρεμβάσεις θα μπορούσαν να συμβάλλουν εξίσου θετικά στην βελτίωση τους αφού παρατηρείται μια σταθερή ανοδική πορεία.

Αναλυτικότερα, τη μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να την είχε το πρώτο παιδί του δείγματος. Το δεύτερο και το έβδομο παιδί του δείγματος φαίνεται να έδειξαν άνοδο και βελτίωση αλλά φαίνεται να είναι μικρή. Το τρίτο παιδί του δείγματος έχει σταθερή πορεία και η επίδοση του δεν μεταβάλλεται καθόλου. Το τέταρτο, πέμπτο και έκτο παιδί του δείγματος δεν φαίνεται να έχουν σταθερές επιδόσεις. Παρουσιάζουν μικρές πτώσεις και μικρή άνοδο στα αποτελέσματα τους, κάτι που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων.

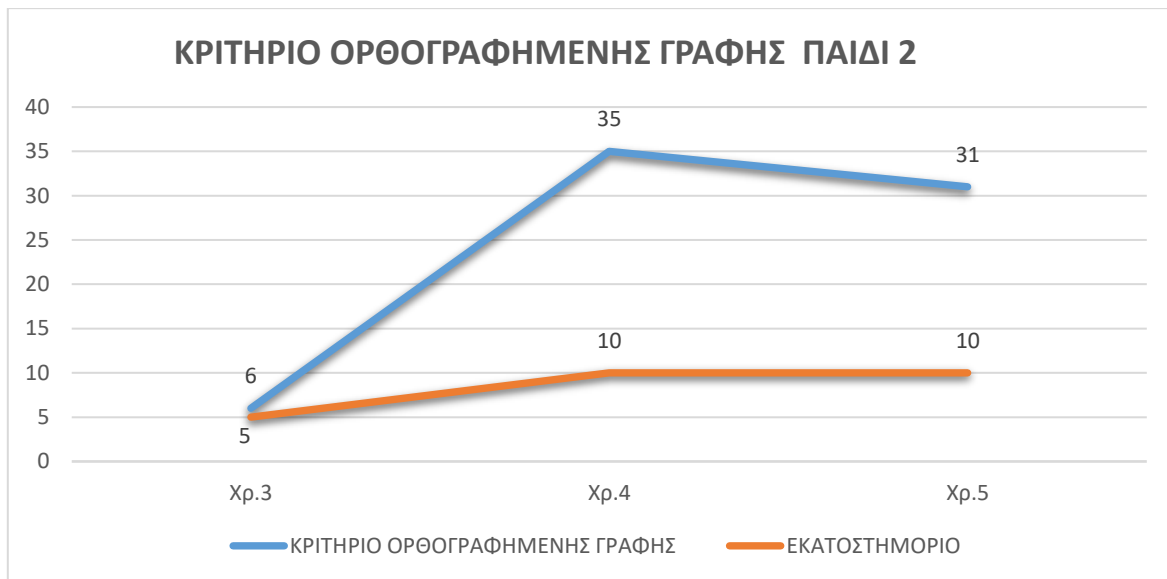
7.4 Αποτελέσματα των παρεμβάσεων ως προς την Ορθογραφημένη Γραφή

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος (υπό έκδοση) και εφαρμόστηκε το εργαλείο «δοκιμασία αξιολόγησης ορθογραφίας». Τα αγόρια Β' τάξης είχαν μέσο όρο 22,4 ενώ τα κορίτσια 23, 8. Αντίστοιχα τα κορίτσια της Γ' τάξης είχαν μέσο όρο 33,0 ενώ τα αγόρια 31,0. Στην Δ' τάξη τα κορίτσια είχαν μέσο όρο 39,6 ενώ τα αγόρια 36, 2. Για την Ε' τάξη τα αγόρια 40,1 ενώ τα κορίτσια 46,0 και για την ΣΤ' Δημοτικού τα αγόρια 43,0 ενώ τα κορίτσια 48,6. Οπότε λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τα εκατοστημόρια παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα.



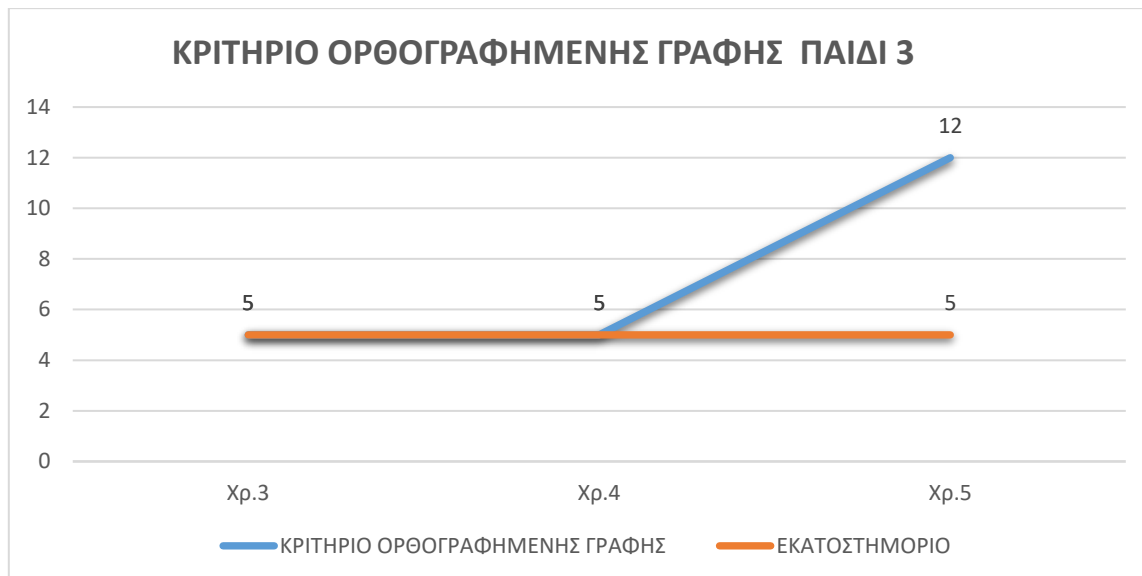
Γράφημα 29: Κριτήριο Ορθογραφημένης Γραφής- Παιδί 1

Στο γράφημα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου παιδιού του δείγματος στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής. Παρατηρείται ότι το παιδί αυτό σημειώνει μια μικρή άνοδο στις επιδόσεις του. Ξεκινάει από μια βαθμολογία 16 και στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση κατάφερε να γράψει σωστά 20 δοκιμασίες, οπότε σημειώνει μια σταθερή άνοδο και σε αυτό το τεστ. Σε μια τελευταία αξιολόγηση παρατηρείται μια πολύ μικρή πτώση στο σκορ του και καταφέρνει να απαντήσει σωστά σε 19 δοκιμασίες. Να υπογραμμιστεί ότι τα εκατοστημόρια λήφθηκαν με βάση τον πίνακα που παρουσιάζεται στο Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Οπότε σύμφωνα με τον πίνακα και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του παιδιού που βρίσκεται στην τάξη ΣΤ' και με βάση τις σωστές απαντήσεις, βρίσκεται στο εκατοστημόριο 5. Για την ηλικία του η βαθμολογία του είναι αρκετά χαμηλή. Άρα το παιδί αυτό βρίσκεται στο 5% των μαθητριών που έχουν τη χαμηλότερη βαθμολογία και για τις 3 αξιολογήσεις.



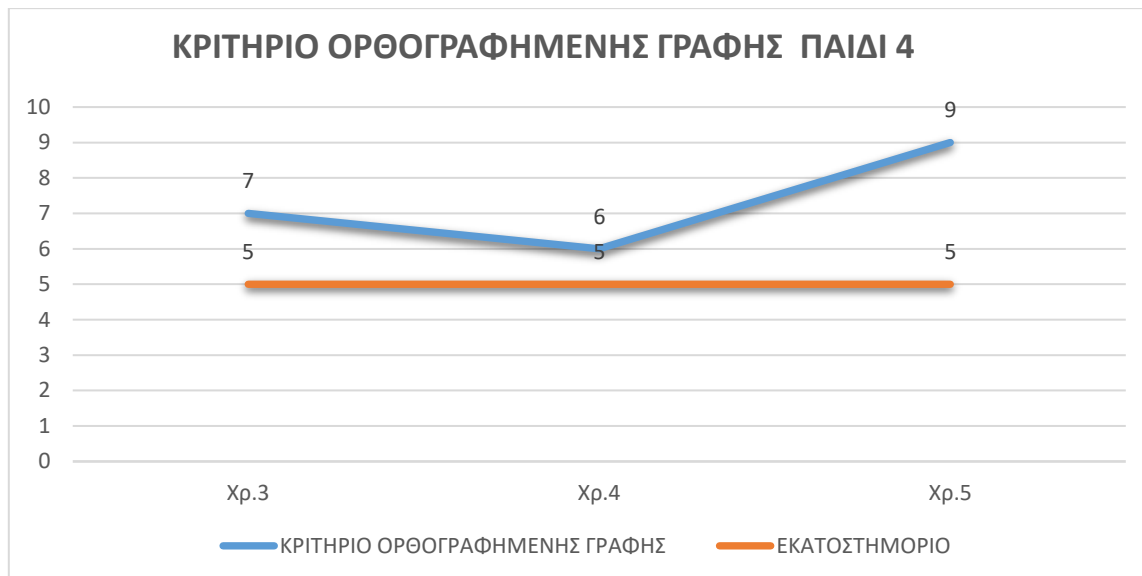
Γράφημα 30: Κριτήριο Ορθογραφημένης Γραφής- Παιδί 2

Στο γράφημα 30 παρουσιάζονται οι επιδόσεις του δεύτερου παιδιού του δείγματος στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής. Συγκεκριμένα, το παιδί ξεκίνησε από μια αρκετά χαμηλή βαθμολογία που είναι το σκορ 6 αλλά σε μια επόμενη αξιολόγηση σημείωσε σκορ 35. Το πρώτο σκορ του παιδιού μπορεί να οφείλεται και σε τυχαιότητα καθώς είναι αρκετά χαμηλός σε σχέση με τον δεύτερο και σε σχέση με τη γενικότερη πορεία του παιδιού. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι το παιδί βελτιώθηκε αρκετά σε αυτό το διάστημα. Σε μια επόμενη βέβαια αξιολόγηση, παρατηρείται μια πτώση και σημειώνει σκορ 31, έγραψε δηλαδή λιγότερες σωστές λέξεις από την προηγούμενη αξιολόγηση. Η πτώση αυτή δεν θεωρείται μεγάλη, είναι λίγους βαθμούς χαμηλότερος. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται ξεκάθαρα από τις επιδόσεις της σε αυτό το κριτήριο αν τελικά η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης τη βοήθησαν ή όχι. Με βάση τον πίνακα Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του και ανατρέχοντας στη στήλη ΣΤ' κορίτσια το παιδί αυτό για την 1^η αξιολόγηση βρίσκεται στο 5% των μαθητριών που παρουσίασαν τη χαμηλότερη βαθμολογία. Στις επόμενες 2 αξιολογήσεις φαίνεται να βελτιώθηκε αρκετά και το εκατοστημόριο ανέβηκε στο 10. Οπότε, σύμφωνα με τις επιδόσεις του στις 2 αυτές αξιολογήσεις το παιδί βρίσκεται στο 10% των μαθητριών της ΣΤ' δημοτικού με τις χαμηλότερες επιδόσεις.



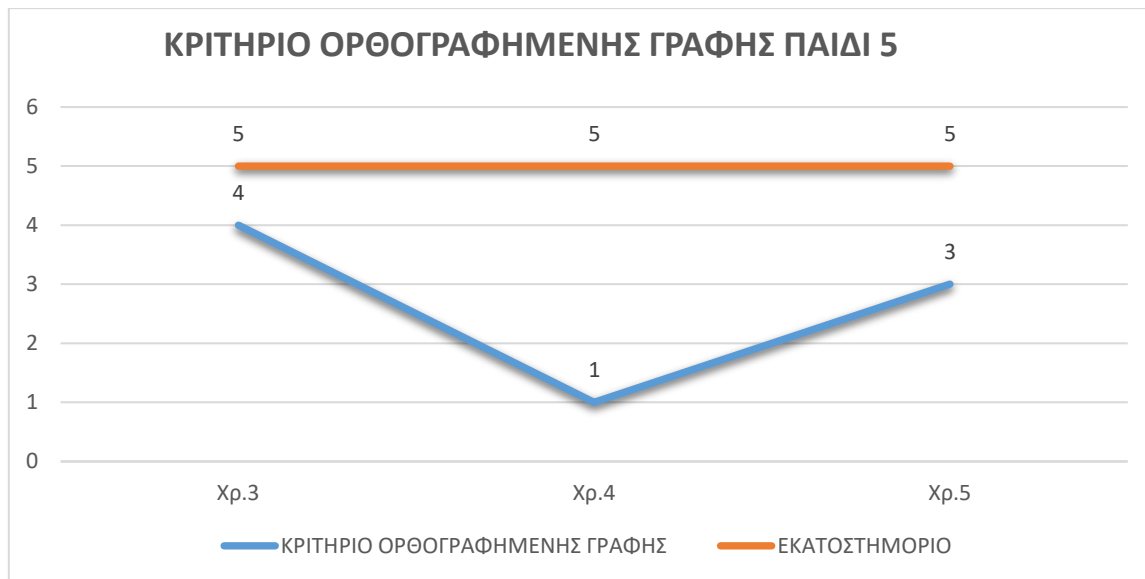
Γράφημα 31: Κριτήριο Ορθογραφήμενης Γραφής- Παιδί 3

Στο κριτήριο αυτό το τρίτο παιδί του δείγματος φαίνεται να έχει μια βελτίωση. Στις δύο πρώτες αξιολογήσεις παραμένει σταθερή η επίδοση της με 5 σωστές απαντήσεις. Οπότε τέθηκε η υπόθεση ότι αυτή ήταν και η βάση του παιδιού και με τις γνώσεις που κατείχε μπορούσε να γράψει σωστά τις 5 δοκιμασίες. Βέβαια, στην τελευταία αξιολόγηση παρατηρείται μια άνοδος στην επίδοση της και σημειώνει σκορ 12. Με την επίδοση του αυτή καθώς παρατηρείται και η συνολική πορεία του συγκεκριμένου παιδιού συμπεραίνεται ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που ενισχύθηκαν με δραστηριότητες τη βοήθησαν στην βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Τίθεται η υπόθεση ότι πιθανότατα αν συνεχίζονταν οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης αυτό θα βελτίωνε και την ορθογραφική δεξιότητα του συγκεκριμένου παιδιού. Βέβαια, σύμφωνα με τον πίνακα Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010,) το παιδί αυτό για την ΣΤ' τάξη βρίσκεται στο εκατοστημόριο 5 και για τις 3 αξιολογήσεις. Συνεπώς, η μαθήτριά αυτή βρίσκεται στο 5% των μαθητριών με τις χαμηλότερες επιδόσεις για την ΣΤ' δημοτικού.



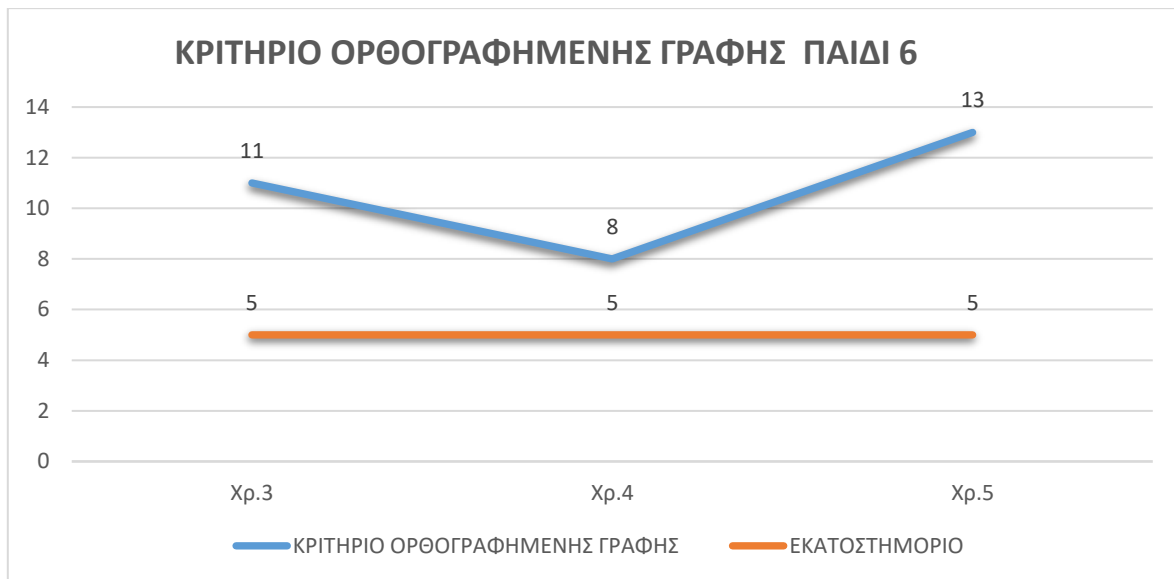
Γράφημα 32: Κριτήριο Ορθογραφήμενης Γραφής- Παιδί 4

Στο γράφημα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το τέταρτο παιδί στην ορθογραφήμενη γραφή και παρατηρείται ότι σημειώνει σκορ 7. Στην επόμενη αξιολόγηση σημειώνει σκορ 6, παρατηρείται δηλαδή μια μικρή πτώση αλλά η πτώση αυτή μπορεί να οφείλεται και σε τυχαιότητα καθώς είναι μικρή αλλά όπως φαίνεται και από την τελευταία αξιολόγηση το παιδί σημειώνει πρόοδο φτάνοντας το σκορ 9. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο παιδί κάνει μια σταθερή και σταδιακή άνοδο και πιθανότατα αν συνεχίζονταν και η ενίσχυση να έφτανε σε καλύτερα αποτελέσματα. Συνεπώς, όσο βελτιώνονται οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης τόσο βελτιώνονται και οι δεξιότητες στην ορθογραφία. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα με τις τυπικές τιμές στους Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και παρατηρώντας τη στήλη ΣΤ' για αγόρια συμπεραίνεται ότι το παιδί αυτό βρίσκεται στο εκατοστημόριο 5 και για τις 3 αξιολογήσεις συνεπώς βρίσκεται στο 5% των μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις για την ΣΤ' δημοτικού.



Γράφημα 33: Κριτήριο Ορθογραφημένης Γραφής- Παιδί 5

Στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής το πέμπτο παιδί ξεκινά με ένα σκορ 4, στην επόμενη ακριβώς αξιολόγηση παρατηρείται πτώση 3 μονάδων. Βέβαια να σημειωθεί ότι, το παιδί έκανε προσπάθειες γραφής αλλά είτε λόγω δυσνόητων γραμμάτων είτε λόγω κάποιων λαθών στην γραφή δεν θεωρήθηκαν ως σωστές οι απαντήσεις. Σε μια τελευταία αξιολόγηση σημειώνει σκορ 3. Γενικά, το παιδί δείχνει μια σταθερότητα στην επίδοση του και δείχνει και περιθώρια βελτίωσης και περαιτέρω εξέλιξης. Δεν είναι βέβαιο αν σε αυτό το κριτήριο οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αν τον ωφέλησαν ή όχι καθώς η πορεία του είναι σταθερή. Το παιδί αυτό σύμφωνα με τον πίνακα με τις τυπικές τιμές στους Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) για την Γ' τάξη στη στήλη αγόρι φαίνεται ότι βρίσκεται για τις σωστές απαντήσεις που έδωσε στο εκατοστημόριο 5, δηλαδή στο 5% των μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις για την Γ' δημοτικού.



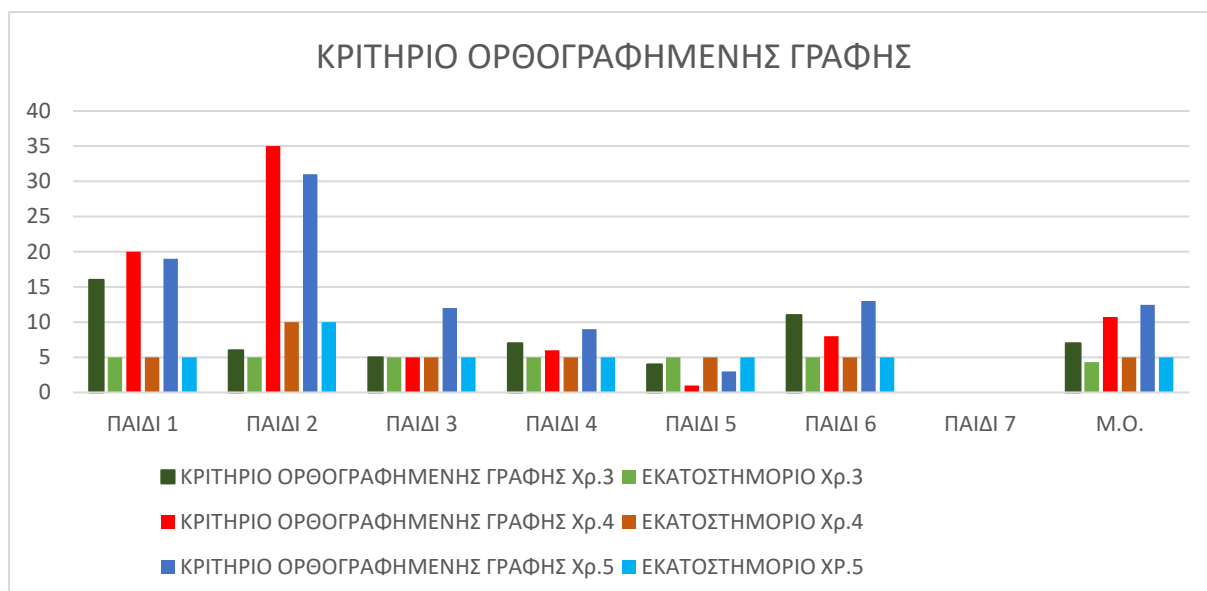
Γράφημα 34: Κριτήριο Ορθογραφημένης Γραφής- Παιδί 6

Το έκτο παιδί στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής σημείωσε σκορ 11. Στην επόμενη βέβαια αξιολόγηση, παρατηρείται μια πτώση 3 μονάδων δηλαδή έγραψε 3 φωνήματα ή συμπλέγματα λιγότερα. Το σκορ αυτό ανεβαίνει στις 13 μονάδες στην τελευταία αξιολόγηση. Οπότε παρατηρείται μια αυξομείωση στην επίδοση του παιδιού κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι γνώσεις που έχει το συγκεκριμένο παιδί στην ορθογραφία δεν είναι σταθερές. Ίσως τα λάθη αυτά να οφείλονται σε τυχαιότητα ή και σε δυσκολίες να ανακαλέσει από τη μνήμη του το συγκεκριμένο φώνημα. Όπως και να έχει δεν μπορεί να εξαχθεί ένα βέβαιο συμπέρασμα για το αν οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης συνέβαλαν στη βελτίωση αυτή ή όχι. Σύμφωνα με τον πίνακα με τις τυπικές τιμές στους Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), το παιδί αυτό βρίσκεται στη στήλη Στ' δημοτικού κορίτσι και βρίσκεται στο εκατοστημόριο 5. Επομένως, το παιδί αυτό βρίσκεται στο 5% των μαθητριών με την χαμηλότερη βαθμολογία για την Στ' δημοτικού.



Γράφημα 35: Κριτήριο Ορθογραφημένης Γραφής- Παιδί 7

Στο γράφημα 35 παρουσιάζονται οι επιδόσεις του έβδομου παιδιού Όπως παρατηρείται και από τον παραπάνω πίνακα στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής σημείωσε και για τις 3 αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν σκορ 0. Δεν κατάφερε να γράψει καμία από τις δοκιμασίες που της ζητήθηκαν σωστά.



Γράφημα 36: Κριτήριο Ορθογραφημένης γραφής (συνολικό)

Στο γράφημα 36 εμφανίζονται τα συνολικά αποτελέσματα καθώς και ο μέσος όρος επίδοσης για αυτό το κριτήριο. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όλα τα παιδιά βρίσκονται στο 5% των μαθητών με τις χαμηλότερες βαθμολογίες για τις τάξεις τους. Μόνο το δεύτερο παιδί στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις σημειώνει καλύτερες επιδόσεις και βρίσκεται στο 10% των μαθητριών

με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αν παρατηρηθεί μεμονωμένα το κάθε παιδί, οι επιδόσεις τους καθώς και η συνολική εικόνα του κάθε παιδιού, θα διαπιστωθεί ότι υπάρχουν βελτιώσεις έστω και μικρές.

Αναλυτικότερα, το πρώτο παιδί φαίνεται να έχει σταθερότητα στα αποτελέσματα του. Το δεύτερο παιδί ενώ στη 3^η χρονική περίοδο έχει πολύ χαμηλά αποτελέσματα στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση εμφανίζει υψηλά αποτελέσματα. Το τρίτο παιδί είχε μια σταθερότητα ώσπου στην τελευταία αξιολόγηση σημείωσε κάποια βελτίωση. Το τέταρτο, το πέμπτο καθώς και το έκτο παιδί του δείγματος φαίνεται να έχουν σταθερά αποτελέσματα με μικρές μεταβολές. Το έβδομο παιδί του δείγματος δεν σημείωσε καμία πρόοδο. Τη μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να την είχε το δεύτερο και το τρίτο παιδί του δείγματος.

7.5 Αποτελέσματα των μετρήσεων της Νοημοσύνης

Πίνακας 3: Αποτελέσματα Μετρήσεων Νοημοσύνης (τυπικοί βαθμοί)

Κωδικός Παιδιού	1 ^η Αρχική Μέτρηση	2 ^η Τελική Μέτρηση
1	60	60
2	60	60
3	60	60
4	60	60
5	65	65
6	60	60
7	60	65

Η μέτρηση της νοημοσύνης των παιδιών έγινε με το Κριτήριο «Raven's Progressive Matrices» και η παραλλαγή που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι το «Coloured Progressive Matrices» για παιδιά 5-12 ετών. Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλά αποτελέσματα ως προς τους τυπικούς βαθμούς (με βάση την ελληνική στάθμιση) σε αυτό το τεστ και φαίνεται ότι δυσκολεύτηκαν αρκετά. Μεταβολές στα αποτελέσματα δεν παρατηρούνται παρά μόνο στο 7^ο παιδί του δείγματος που ενώ στην αρχική αξιολόγηση βρισκόταν στο 60 στην τελική αξιολόγηση φαίνεται να βρίσκεται στο 65. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η παρέμβαση στη φωνολογική επίγνωση δεν είχε κάποιο αντίκτυπο στη βελτίωση της νοημοσύνης όπως ήταν και το αναμενόμενο, αφού σε σχεδόν όλα τα

παιδιά ο βαθμός νοημοσύνης παρέμεινε σταθερός ή με ελαφριά και ανεπαίσθητη άνοδο. Επιπλέον, μόνο το 5^ο παιδί του δείγματος φαίνεται να έχει από την αρχική έως την τελική 65. Να διευκρινιστεί ότι το 5^ο και 7^ο παιδί του δείγματος είναι και τα μικρότερα παιδιά του δείγματος παρόλο αυτά έχουν και καλύτερα αποτελέσματα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την παρουσίαση κάθε περίπτωσης, έδειξαν ότι τα παιδιά με διαταραχές μπορούν σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα να αποκτήσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης μέσω των παρεμβάσεων.

Στη συλλαβοποίηση και στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος το παιδί 1 ξεκίνησε με μια πολύ καλή βάση, τη μέγιστη δυνατή την οποία την διατήρησε έως και στην τελική αξιολόγηση. Στο κριτήριο απάλειψης φαίνεται να είχε μια μικρή βελτίωση. Τη μεγαλύτερη βελτίωση την είχε στο κριτήριο σύνθεσης βελτιώθηκε κατά 12 μονάδες από την αρχική έως την τελευταία αξιολόγηση. Στην ανάγνωση ψευδολέξεων παρατηρήθηκε μικρή άνοδος ενώ στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων μη σταθερή πορεία. Στο κριτήριο ορθογραφικής επιλογής παρατηρείται σταθερά αυξανόμενη πορεία, ενώ στο κριτήριο ορθογραφικής γραφής παρουσιάζει μια μικρή άνοδο, αλλά διαπιστώνεται από τον πίνακα Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) ότι με αυτήν την επίδοση βρίσκεται σε πολύ χαμηλή επίδοση μόλις στο 5% κοριτσιών της Στ' με τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Το παιδί αυτό φαίνεται να επωφελήθηκε από τις πρακτικές της φωνολογικής επίγνωσης έστω και σε μικρό βαθμό και επιπλέον, παρουσίασε σταδιακά και ανοδικά αποτελέσματα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην ορθογραφική επιλογή.

Στη συλλαβοποίηση και στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος το δεύτερο παιδί δείχνει σταθερά υψηλά αποτελέσματα. Στη σύνθεση ήταν ήδη αρκετά υψηλά και έφτασε στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Στην απάλειψη όμως οι επιδόσεις ήταν αρκετά χαμηλές και βελτιώθηκαν σε μικρό βαθμό. Στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων δείχνει μια σταθερότητα και φαίνεται πολύ μικρή πρόοδος. Από την άλλη στην ανάγνωση ψευδολέξεων δεν παρατηρούνται σταθερά αποτελέσματα. Στην ορθογραφική επιλογή φαίνεται μια άνοδος μικρή αλλά σταθερή ενώ στην ορθογραφική γραφή τα αποτελέσματα φαίνεται να έχουν μεγάλη διαφορά από την 3^η χρονική περίοδο έως την 5^η αλλά και πάλι παραμένει σύμφωνα με τον πίνακα Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης και Σίμος (2010 όπ. παρ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) στο 10% των κοριτσιών της Στ' με τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Τη μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να την είχε στην ορθογραφική επιλογή και στην ορθογραφική γραφή. Οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να είχαν θετική συμβολή στην ανάπτυξη γνώσεων ορθογραφίας. Βέβαια, δεν φαίνεται μεγάλη η επίδραση και για την ανάγνωση.

Στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος και στη συλλαβοποίηση το τρίτο παιδί παρουσιάζει υψηλά αποτελέσματα. Στη σύνθεση καταφέρνει να βελτιωθεί αρκετά ενώ στην απάλειψη σημειώσει μικρή βελτίωση. Στην ανάγνωση ψευδολέξεων αλλά και πραγματικών λέξεων φαίνεται να βελτιώθηκε αρκετά. Ενώ στην ορθογραφική επιλογή έμεινε σταθερή. Στην ορθογραφημένη γραφή από την άλλη φαίνεται να βελτιώθηκε σε κάποιο βαθμό αλλά για την ηλικία της παραμένει στο 5% των μαθητριών της Στ' με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Το παιδί αυτό τη μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να την είχε στην ανάγνωση και για τα δύο κριτήρια καθώς και στην ορθογραφημένη γραφή. Οπότε, οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να είχαν θετική επίδραση στην ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων καθώς και ορθογραφημένης γραφής.

Στη συλλαβοποίηση καθώς και στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος οι επιδόσεις φαίνεται να ξεκίνησαν από χαμηλά έως μεσαία και έφτασαν στα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα για το 4^ο παιδί του δείγματος. Στην απάλειψη η βελτίωση ήταν αρκετά χαμηλή και μη σταθερή ενώ στη σύνθεση η βελτίωση του ήταν αρκετή. Στην ανάγνωση δεν βελτιώθηκε καθόλου ενώ στην ορθογραφία τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι υψηλά αλλά μη σταθερά. Στην ορθογραφημένη γραφή από την άλλη παρουσιάζει μια μικρή άνοδο μερικών παραπάνω σωστών απαντήσεων. Τη μεγαλύτερη βελτίωση φαίνεται να την είχε στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης. Φαίνεται να βελτιώθηκε αρκετά στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στη σύνθεση αλλά και στη συλλαβοποίηση. Στην ανάγνωση και στην ορθογραφία δεν φαίνεται να επηρεάστηκαν οι επιδόσεις του. Οπότε, οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να βελτίωσαν τις ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης του συγκεκριμένου παιδιού.

Στη συλλαβοποίηση το 5^ο παιδί είχε ήδη υψηλά αποτελέσματα. Στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος ξεκίνησε από χαμηλά αποτελέσματα και έφτασε στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Επίσης, φαίνεται να βελτιώθηκε αρκετά και στην σύνθεση αλλά στην απάλειψη βελτιώθηκε μόνο κατά έναν βαθμό. Στα κριτήρια ανάγνωσης δεν παρουσίασε καμία βελτίωση ενώ στο κριτήριο ορθογραφικής επιλογή φαίνεται βελτίωση σε ένα μικρό βαθμό. Στην ορθογραφημένη γραφή τα αποτελέσματα είναι μικρά και μη σταθερά. Συνεπώς, το συγκεκριμένο παιδί βελτιώθηκε στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στη σύνθεση και στην ορθογραφική επιλογή. Οπότε, οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης συνέβαλλαν στη βελτίωση των ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης καθώς και στην ορθογραφική επιλογή. Στην ανάγνωση καθώς και στην ορθογραφημένη γραφή δεν φαίνεται να υπήρξε κάποια βελτίωση.

Στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος καθώς και στη σύνθεση φαίνεται να βελτιώθηκε αρκετά και το 6^ο παιδί. Ενώ στη συλλαβοποίηση είχε ήδη υψηλά αποτελέσματα. Στην απάλειψη φαίνεται να βελτιώθηκε μόνο κατά 1 βαθμό. Στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων αλλά και ψευδολέξεων φαίνεται η βελτίωση να ήταν αρκετά μεγάλη. Στην ορθογραφική επιλογή από την άλλη τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι μη σταθερά όπως και στην ορθογραφημένη γραφή. Συνεπώς, οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να συνέβαλαν θετικά στην βελτίωση ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης όπως και στην ανάγνωση. Αντιθέτως, δεν είναι βέβαιη η επίδραση τους στην διαδικασία της ορθογραφίας.

Στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος παρουσίασε αρκετά θετική βελτίωση το 7^ο παιδί. Στη συλλαβοποίηση από την άλλη έφτασε από ένα μέτριο αποτέλεσμα στο μέγιστο του κριτηρίου. Στη σύνθεση έδειξε σταδιακή βελτίωση ενώ στην απάλειψη βελτιώθηκε κατά 2 μόνο μονάδες. Στην ανάγνωση δεν βελτιώθηκε καθόλου ενώ στην ορθογραφική επιλογή έδειξε μια καλή βελτίωση. Από την άλλη στην ορθογραφημένη γραφή τα αποτελέσματα παρέμειναν στο 0 και για τις 3 χρονικές περιόδους. Οπότε, οι πρακτικές φωνολογικής επίγνωσης συνέβαλαν στην βελτίωση της αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, στη σύνθεση καθώς και στην ορθογραφική επιλογή. Στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή αντιθέτως δεν σημειώθηκαν θετικές επιδράσεις.

Συνεπώς, όλα τα παιδιά παρουσίασαν υψηλά αποτελέσματα στη συλλαβοποίηση. Οι Anthony και Francis (2005) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν πιο εύκολα να ανιχνεύσουν και να χειριστούν τις συλλαβές. Οπότε, τα παιδιά με διαταραχές και δυσκολίες εύκολα κατανόησαν τη συγκεκριμένη διαδικασία και έφτασαν στο μέγιστο δυνατό σκορ του κριτηρίου έως την τελική αξιολόγηση. Βέβαια, κάποια παιδιά ξεκίνησαν με χαμηλότερη βάση και σημείωσαν βελτίωση στο επίπεδο της συλλαβοποίησης καθώς αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Το παιδί 4 ο οποίος είναι 12 ετών είχε χαμηλή βαθμολογία στις αρχικές αξιολογήσεις. Όπως και το παιδί 7 η οποία είναι 8, 5 ετών. Το παιδί 6 που είναι 12 ετών δεν είχε κατακτήσει πλήρως την συλλαβοποίηση όπως και το παιδί 5 που είναι 8,5 ετών. Από την ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να μετρούν τις συλλαβές των λέξεων (Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Οπότε, διαπιστώνονται οι καθυστερήσεις και οι δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές.

Στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος τα περισσότερα παιδιά ξεκίνησαν από μέτρια αποτελέσματα αλλά κατάφεραν όλα τους να φτάσουν στο μέγιστο σκορ του κριτη-

ρίου. Η αναγνώριση και ταύτιση αρχικών φωνημάτων θεωρούνται εύκολα μέσα για την αξιολόγηση παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης. Επομένως, φυσιολογικά αναμένονται υψηλά αποτελέσματα. Βέβαια, παρατηρείται ότι δεν συμβαίνει το ίδιο και για τα παιδιά με διαταραχές και δυσκολίες, όπου παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες. Μπορούν βέβαια με ενίσχυση και πρακτικές να βελτιωθούν και στο κομμάτι αυτό όπως φάνηκε άλλωστε και από τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα και με τη μελέτη των Παντελιάδου, Κωτούλα και Μπότσα (1998 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2007) όπου τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στο χειρισμό συλλαβών παρά στο χειρισμό φωνημάτων.

Στο κριτήριο της σύνθεσης τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν και την μεγαλύτερη βελτίωση. Συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά βελτιώθηκαν. Η φωνολογική σύνθεση ξεκινά στην ηλικία περίπου των 6-7 ετών όπου αναπτύσσεται και η ικανότητα της μέτρησης των φωνημάτων των λέξεων. Συνεπώς, διαπιστώνεται για άλλη μία φορά ότι τα παιδιά με διαταραχές καθυστερούν στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων.

Στην απάλειψη όλα τα παιδιά είχαν ελλείμματα. Τα παιδιά 12 χρονών που είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε δεξιότητες συλλαβοποίησης, αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος αλλά και σύνθεσης φαίνεται να είχαν χαμηλά αποτελέσματα στην απάλειψη. Βέβαια, ως ένα βαθμό κάποια παιδιά κατάφεραν με την ενίσχυση να βελτιωθούν. Τα κριτήρια φωνολογικού χειρισμού-ελέγχου είναι από τα πιο δύσκολα κριτήρια (Μανωλίτσης, 2000). Στην ηλικία περίπου των 5 και 6 είναι σε θέση να αφαιρέσουν μια αρχική ή τελική συλλαβή ενώ η διαδικασία αφαίρεσης μιας μεσαίας συλλαβής αναπτύσσεται μέχρι την ηλικία των 12 ετών (Fox & Ruth, 1975 όπ. παρ. Αϊδίνης, 2012). Στην ηλικία των 6-7 ετών είναι σε θέση να αφαιρεί φωνήματα όπως υποστηρίζει η Τζιβνίκου (2015). Οπότε σύμφωνα και με τους παραπάνω ερευνητές τα αποτελέσματα και οι δυσκολίες των παιδιών δικαιολογούνται στο κριτήριο αυτό λόγω της δυσκολίας του.

Στην αναγνωστική διαδικασία τα παιδιά είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων παρά στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Βέβαια, και στα δύο αυτά κριτήρια σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις. Αν και κάποια παιδιά δεν κατάφεραν να βελτιωθούν παρά την ενίσχυση. Οι Manis, Custodio και Szeszulski (1993 όπ. παρ. Kroese Hynd, Knight, Hiemenz, & Hall, 2000) διαπίστωσαν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες είναι ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας των δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων. Τα παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και χειρίζονται τα φωνήματα στον προφορικό λόγο αποτελεσματικά, τότε πλεονεκτούν στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα παιδιά που

δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας, 1999). Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, συγκεκριμένα η κατάτμηση και η απάλειψη φωνημάτων μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Zuriyatiaslina et al., 2018). Η έρευνα των Nation, Clarke, Wright και Williams (2006 όπ. παρ. Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2008) αναφέρει ότι στα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σημειώθηκαν ατομικές διαφορές στην απόδοση, με μερικά παιδιά να σημειώνουν πολύ υψηλότερο από το μέσο όρο σκορ και άλλα παιδιά αδυνατούσαν να ολοκληρώσουν αυτό που τους ζητήθηκε. Αυτό το επίπεδο διακύμανσης καταδεικνύει την ετερογένεια στην ικανότητα ανάγνωσης σε όλο το φάσμα του αυτισμού και προτείνει τη χρήση προσοχής κατά την ερμηνεία των μέσων βαθμολογιών για αυτόν τον πληθυσμό των μαθητών. Δεδομένου των γενικότερων δυσκολιών των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση αναμένονταν δυσκολίες και στην αναγνωστική τους ικανότητα.

Στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Η βελτίωση σε κάποια παιδιά είναι ελάχιστη και σε άλλα παιδιά μη σταθερή. Επιπλέον, ανήκουν και τα 7 παιδιά του δείγματος στην κατηγορία παιδιών με τις χαμηλότερες επιδόσεις για την τάξη τους. Στο κριτήριο ορθογραφικής επιλογής από την άλλη τα αποτελέσματα είναι μέτρια έως αρκετά θετικά και ικανοποιητικά. Ο μέσος όρος των παιδιών απάντησε σωστά πάνω από τις μισές δοκιμασίες σωστά.

Αν συγκριθούν τα αποτελέσματα των παιδιών μεταξύ τους θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι τα μικρότερα παιδιά του δείγματος φαίνεται να έχουν περισσότερες δυσκολίες από τα μεγαλύτερα. Τα δύο παιδιά που είναι 8,5 ετών φαίνεται να μην διαβάζουν καθόλου, έχουν χαμηλά αποτελέσματα στην διαδικασία της απάλειψης, στην ορθογραφημένη γραφή αλλά και στη σύνθεση. Συγκριτικά το κορίτσι που έχει διάγνωση εγκεφαλικής παράλυσης φαίνεται να έχει περισσότερες δυσκολίες από το αγόρι με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Οι Asbell, Donders, Van Tubbergen και Warschausky (2010) υποστήριξαν ότι η αποτυχία στην ανάγνωση σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη στα παιδιά που διαγιγνώσκονται με εγκεφαλική παράλυση. Επιπλέον, μεταξύ παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και προβλήματα ομιλίας εκείνα τα παιδιά που μπορούσαν να διαβάσουν φαίνεται να είχαν καλύτερη φωνολογική επεξεργασία από τα παιδιά που δεν μπορούσαν να διαβάσουν (Sandberg & Hjelmquist, 1997 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010). Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση έχουν δυσκολίες στη σύνθεση των συλλαβών και στο χειρισμό των φωνημάτων (Card & Dodd, 2006 όπ. παρ. Asbell, Donders, Van Tubbergen, & Warschausky, 2010).

Επιπλέον, τα υπόλοιπα παιδιά είναι ηλικίας 12 ετών και φαίνεται ότι τα 3 κορίτσια του δείγματος που έχουν διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από το 12χρονο αγόρι με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ και από το 12χρονο κορίτσι με νοητική υστέρηση. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται και από την έρευνα των De Groot, Van den Bos, Van der Meulen και Minnaert (2016) που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και ΔΕΠΥ είχαν σοβαρές ελλείψεις στην ταχεία ονομασία και στη φωνολογική επίγνωση. Η ομάδα παιδιών με ΔΕΠ-Υ βρέθηκε ότι είχαν χαμηλότερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου στην ανάγνωση λέξεων, στην ταχεία ονομασία αντικειμένων αλλά και στη φωνολογική μνήμη. Επιπλέον, στην έρευνα των Di Blasi, Buono, Cantagallo, Di Filippo και Zoccolotti (2019) τα παιδιά με μέτρια νοημοσύνη γενικά παρουσίασαν χαμηλές βαθμολογίες. Τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση είχαν περισσότερες δυσκολίες από τα παιδιά με οριακή. Επιπλέον, η δυσκολία ήταν μεγαλύτερη για ταχύτητα ανάγνωσης απ' ό, τι για τα μέτρα ακρίβειας και για τις λέξεις παρά για τις ψευδολέξεις. Γενικότερα, και οι δύο αυτές ομάδες είχαν δυσκολίες. Αντιμετώπισαν περισσότερη δυσκολία στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων παρά ψευδολέξεων. Ενώ για τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές η έρευνα του Calhoon (2001 όπ. παρ. Whalon, Al Otaiba, & Delano, 2008) έδειξε ότι τα παιδιά του δείγματος του είχαν αναπτύξει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και συμμετείχαν στο χωρισμό των λέξεων συμπεριλαμβανομένου και της ομοιοκαταληξίας. Ο ερευνητής πρότεινε ότι η φωνολογική διδασκαλία λέξεων, τμημάτων των λέξεων και η δομική ανάλυση μπορεί να είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με αυτισμό. Το κορίτσι με νοητική υστέρηση φαίνεται να είχε καλύτερα αποτελέσματα από το αγόρι με ΔΕΠ-Υ στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης αλλά και ανάγνωσης. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται όμως να είχαν στο κριτήριο ορθογραφημένης γραφής ενώ στο κριτήριο ορθογραφικής επιλογής φαίνεται ότι το παιδί με ΔΕΠ-Υ είχε καλύτερα αποτελέσματα.

Είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη και η νοημοσύνη των παιδιών στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Όλα τα παιδιά του δείγματος έδειξαν χαμηλά αποτελέσματα στο κριτήριο μέτρησης της νοημοσύνης και απ' αυτό γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες οπότε τα αποτελέσματα στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης καθώς και ορθογραφίας δικαιολογούνται.

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, αν λάβει βέβαια κανείς υπόψη και τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά, ότι τα παιδιά με διαταραχές έχουν αρκετές δυσκολίες και ελλείμματα στην ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα ακόμα για κάποια παιδιά και γι' αυτό εμφανίζουν

δυσκολίες και στην ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφημένη γραφή. Η ενίσχυση με κατάλληλες παρεμβάσεις φαίνεται να βοήθησαν στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Απ' αυτό γίνεται επίσης αντιληπτή και η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην μαθησιακή πορεία των μαθητών. Μια σύντομη χρονικά παρέμβαση κατάφερε να ενισχύσει τη βελτίωση τους οπότε τίθεται το συμπέρασμα ότι παρεμβάσεις που διαρκούν μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα θα έχουν μεγαλύτερα οφέλη για τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, η πρόωμη παρέμβαση κατά τα προσχολικά ή πρωτοσχολικά χρόνια των παιδιών ίσως να ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά και προγνωστικά για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών. Όπως υποστηρίζεται από τους Dynia, Brock, Justice και Kaderavek (2017), πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σε ολόκληρο τον κόσμο, η έρευνα έχει δείξει ότι η παρέμβαση για παιδιά με φωνολογική ανεπάρκεια μπορεί να είναι αποτελεσματική. Ωστόσο, έχει επίσης εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή αυτών των στοιχείων στην πράξη, επισημαίνοντας την κατανόηση των προσεγγίσεων και την ένταση της παρέμβασης που παρέχεται στα πλαίσια της πραγματικής ζωής (Hegarty, Titterington, McLeod, & Taggart, 2018).

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης μελέτης επαληθεύονται καθώς όντως υπήρξε βελτίωση σε κάθε κριτήριο έστω και σε μικρό βαθμό. Όλα τα παιδιά φαίνεται να βελτιώθηκαν από τις παρεμβάσεις στις ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης. Εξάίρεση αποτελεί το έβδομο παιδί όπου όντως σημείωσε βελτίωση στις ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης αλλά όχι στην ορθογραφημένη γραφή και στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων. Επιπλέον, το τέταρτο και πέμπτο παιδί δεν είχαν καμία βελτίωση στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων αλλά σημείωσαν βελτίωση στα υπόλοιπα κριτήρια. Τα υπόλοιπα παιδιά παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια. Ανεξαρτήτου κατηγορίας της διαταραχής όλα τα παιδιά φαίνεται ότι με κατάλληλα σχεδιασμένες πρακτικές μπορούν να βελτιθούν αρκεί να τους δοθεί ο κατάλληλος χρόνος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης είναι ωφέλιμη και για τα παιδιά με διαταραχές και όχι μόνο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όπως επανειλημμένα έχει δείξει η βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί παιδιών με διαταραχές και δυσκολίες είναι χρήσιμο να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και φωνολογικής ενίσχυσης με τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο καθώς τα οφέλη για τα παιδιά όπως άλλωστε έδειξαν και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι πολλαπλά. Η βελτίωση αρχικά μπορεί να είναι μικρή, σταθερή ή σταδιακή αλλά κάθε βελτίωση θεωρείται θετική αλλά και χρήσιμη για τη μετέπειτα πορεία κάθε παιδιού. Οι δραστηριότητες της παρούσας εργασίας (βλ. Παράρτημα) μπορεί να φανούν χρήσιμες αλλά και ωφέλιμες για τους ενδιαφερόμενους και μπορούν να εφαρμοστούν για να ενισχύσουν τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν και να βελτιωθούν από τις πρακτικές ενίσχυσης των φωνολογικών ικανοτήτων. Επιπλέον, η αναγνωστική αλλά και η ορθογραφική ικανότητα των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί. Κάθε παιδί μαθαίνει με έναν δικό του μοναδικό τρόπο και σημαντικό είναι να δοθεί χρόνος σε αυτά τα παιδιά.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια να υπογραμμιστεί η σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και άλλες δυσκολίες. Ως τώρα οι μελέτες φωνολογικής επίγνωσης και αναδυόμενου γραμματισμού επικεντρώνονταν κυρίως στην αξιολόγηση και ενίσχυση των γνώσεων των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και ως γνωστόν τα δεδομένα στην ελληνική κοινωνία για τα παιδιά με διαταραχές, με νοητική υστέρηση και άλλες δυσκολίες είναι πολύ περιορισμένα. Τα παιδιά με Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και νοητική υστέρηση όπως και παιδιά με άλλες διαταραχές και εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πολλές δυνατότητες και κατακτούν γνώσεις με έναν δικό τους μοναδικό τρόπο.

Στη συγκεκριμένη μελέτη οι παρεμβάσεις και οι αξιολογήσεις διήρκεσαν κάποιους μήνες. Σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν ωφέλιμο να έχει διάρκεια παραπάνω μήνες ώστε να επωφεληθούν τα παιδιά ακόμη περισσότερο. Επιπλέον, στην συγκεκριμένη μελέτη δεν υπήρξε αξιολόγηση μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μετά τη λήξη της διαδικασίας για να διαπιστωθεί αν οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την περίοδο των παρεμβάσεων διατηρήθηκαν ή όχι. Σε μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσαν τα παιδιά να αξιολογηθούν και μελλοντικά ή ανά τακτικά χρονικά διαστήματα για να υπάρχει και μια πιο σαφής εικόνα για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών αυτών. Δεν ήταν βέβαια εφικτό να ληφθούν υπόψη και εξωτερικοί παράγοντες όπως είναι η ωρίμανση και η ανάπτυξη του παιδιού ή η ενίσχυση των γνώσεων του και από άλλους φορείς.

Σε μια μελλοντική μελέτη ο πληθυσμός του δείγματος θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος, να περιλαμβάνονται περισσότερα παιδιά και αν είναι εφικτό να καλύπτεται μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών.

Τέτοιες έρευνες και μελέτες έχουν σκοπό με τα δεδομένα που διεξάγονται να αποκτηθεί μια σαφέστερη εικόνα για το τι είναι ωφέλιμο και χρήσιμο για τα παιδιά αυτά ώστε τα ίδια να μπορέσουν αποκτήσουν ευκολότερα γνώσεις χωρίς να επέλθει η απογοήτευση και η εγκατάλειψη των προσπαθειών τους. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, διευκολύνουν τις προσπάθειες τους και τους παρουσιάζονται νέοι και αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαπητού, Π. (2014). Γλωσσικές/ αναγνωστικές δυσκολίες παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και στρατηγικές αντιμετώπισης τους. Στο Γ. Ανδρέου (επιμ.), *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή. Ψυχογλωσσική Προσέγγιση* (σ. 17-41). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Αγαπητού- Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή. Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I., & Kemp-Inman, A. (2016). Systematic Instruction of Phonics Skills Using an iPad for Students with Developmental Disabilities Who Are AAC Users. *The Journal of Special Education*, 50(2), 86 –97. DOI: 10.1177/0022466915622140
- Αϊδίνης, Α. (2007). Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και Γραπτός Λόγος* (σ. 223-244). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σ. 23-40), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/20183039>

- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., & Μαρνελάκης, Μ. (2007). *Νοητική υστέρηση. Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ*.
- Asbell, S., Donders, J., Van Tubbergen, M., & Warschausky, S. (2010). Predictors of Reading Comprehension in Children with Cerebral Palsy and Typically Developing Children. *Child Neuropsychology*, 16(4), 313–325. DOI:10.1080/09297041003733588
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. (Επιμ.) Α. Β. Παπαϊωάννου, Μτφρ. Α. Κορογιαννάκη, Ει. Μιχαλέτου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Bailet, L. L. (1990). Spelling rule usage among students with learning disabilities and normally achieving students. *Journal of education research*, 64, 100-111.
- Bailey, B., & Arciuli, J. (2018). Subskills associated with spelling ability in children with and without autism spectrum disorders. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1–12. DOI: 10.1177/2396941518803807
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/747731>
- Βάρβογλη, Λ. (2007). *Η Διάγνωση του Αυτισμού. Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Barton-Hulsey, A., Sevcik, P. A., & Ronski, M. (2017). The relationship between Speech, Language and Awareness in Preschool- Age Children with Developmental Disabilities. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 1-17. DOI: https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0066
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα Εκπαιδεύσιμα Νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά και Έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baynham, M. (2001). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027–1050.

- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249–260.
- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009). Literacy for Students with Severe Developmental Disabilities What Should We Teach and What Should We Hope to Achieve? *Remedial and Special Education*, 30(5), 269–282. DOI: 10.1177/0741932508315054
- Cain, K., & Oakhill, J. (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Calhoun, J. A. (2001). Factors Affecting the Reading of Rimes in Words and Nonwords in Beginning Readers with Cognitive Disabilities and Typically Developing Readers: Explorations in Similarity and Difference in Word Recognition Cue Use. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(5), 491–504.
- Card, R., & Dodd, B. (2006). The Phonological Awareness Abilities of Children with Cerebral Palsy who do not Speak. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 149–159. DOI: 10.1080/07434610500431694
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση- Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Γενά, Α. (2017). *Συστημική, Συμπεριφορική- Αναλυτική Προσέγγιση: αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α., & Ομάδα Εργασίας (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Clarke, M., & Price, K. (2012). Augmentative and alternative communication for children with cerebral palsy. *Paediatrics and Child Health*, 22(9), 367–371. DOI: 10.1016/j.paed.2012.03.002

- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A., & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 27*(2), 121–137. DOI: 10.1016/j.ridd.2004.11.015
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στη Β' τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*(1), 128–148. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8581>
- Dahlgren Sandberg, A. (2006). Reading and spelling abilities in children with severe speech impairments and cerebral palsy at 6, 9, and 12 years of age in relation to cognitive development: a longitudinal study. *Developmental Medicine & Child Neurology, 48*, 629–634.
- De Groot, B. J. A., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. M. G. (2016). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children with or Without Reading Disabilities and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 168–179. DOI: 10.1177/0022219415609186
- Di Blasi, F. D., Buono, S., Cantagallo, C., Di Filippo, G., & Zoccolotti, P. (2019). Reading skills in children with mild to borderline intellectual disability: a cross-sectional study on second to eighth graders. *Journal of Intellectual Disability Research, 1*-18. DOI:10.1111/jir.12620
- Δράκος, Γ. Δ. (2011). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δρόσου, Ι., & Παλαμίδα, Ε. (2014). *Χορήγηση του Αθηνά Τεστ σε μελέτη περίπτωσης παιδιού πρώτης σχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές*. Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία: ΤΕΙ Ηπείρου.

- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 1–15. DOI: 10.1177/2396941518822453
- Dynia, J. M., Brock, M. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2017). Predictors of decoding for children with autism spectrum disorder in comparison to their peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 37, 41-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.02.003>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Eisenberg, S. L. (2013). Grammar Intervention Content and Procedures for Facilitating Children's Language Development. *Top Lang Disorders*, 33(2), 165–178. DOI: 10.1097/TLD.0b013e31828ef28e
- Elkonin, D. B. (1963). The psychology of mastering the elements of reading. *Educational psychology in the USSR*, 165-179.
- Frith, U., & Happe, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 346(1315), 97-104. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/56024>
- Ζαχάκου, Ζ. (2016). Φωνολογική Επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση. Σε Ι. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (307-320). Αθήνα.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195–203. DOI:10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x
- Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. London: Psychology Press and Routledge.
- Hegarty, N., Titterton, J., McLeod, S., & Taggart, L. (2018). Intervention for children with phonological impairment: Knowledge, practices and intervention intensity in the UK.

International Journal of Language and Communication Disorders, 0(0), 1-12. DOI: 10.1111/1460-6984.12416

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Επιμ.) Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, Μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου. Αθήνα: Τόπος.

Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., & Hackett, J. (2017). Effects of Emergent Literacy Interventions for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55–75. doi:10.1177/0014402917705855

Θεοδωρόπουλος, Ε. (2016). Ο ρόλος της Φωνολογικής Ενημερότητας στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. *Ελληνικό Βλέμμα*, (1). DOI: 10.12957/ellinikovlemma.2016.27297

Jennings, J., & Potts, S. (2007). *Connecting People with Developmental Disabilities to Outdoor Recreational Activities: DRAFT*. South Carolina State Documents Depository.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. DOI:10.1177/02711214030230030101

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). Η Φύση της σχέσης ανάμεσα στη ΔΕΠ-Υ, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσλεξία. Στο Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη (επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σ. 161-180). Αθήνα: Gutenberg.

Καρυτινού, Α. (2016). *Ανάπτυξη εργαλείου αναγνωστικής ικανότητας βασισμένο στο αγγλικό εργαλείο «TOWRE» σε παιδιά ηλικίας 7;00-8;00 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*. Πτυχιακή Εργασία: ΤΕΙΔ Πάτρας.

Κουτσοράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κρασανάκης, Γ. (2009). *Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Kroese, J. M., Hynd, G. W., Knight, D. F., Hiemenz, J. R., & Hall, J. (2000). Clinical appraisal of spelling ability and its relationship to phonemic awareness (blending, segmenting,

- elision, and reversal), phonological memory, and reading in reading disabled, ADHD, and normal children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 105–131.
- Κυπριωτάκης, Α. Β. (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.
- Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σ. 143-178), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Larsson, M., & Dahlgren Sandberg, A. (2008). Phonological awareness in Swedish-speaking children with complex communication needs. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(1), 22–35. DOI: 10.1080/13668250701829613
- Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 166–183.
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), 159–173. DOI:10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανωλίτσης, Γ. Ι. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σ. 143-178), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>

- Manolitsis, G., & Georgiou, G. (2015). The Cognitive Profiles of Poor Readers/Good Spellers and Good Readers/Poor Spellers in a Consistent Orthography: A Retrospective Analysis. *Preschool and Primary Education*, 3, 103-116. DOI: 10.12681/pprej.178
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2010). Δραματικό παιχνίδι και αναδύομενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών επιστημών*, 15(57), 103-118.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδύομενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Ερευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σ. 23-40), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές* (σ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (υπό έκδοση). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της Ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές* (σ. 326-347). Αθήνα: Gutenberg.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Πειραιάς: Αντ. Σταμούλη.
- Nash, R., & Arciuli, J. (2016). Prosodic awareness is related to reading ability in children with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 72–87. DOI: 10.1111/1467-9817.12033
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911–919.
- Νότας, Σ. (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού. Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ένας οδηγός για την Οικογένεια*. Λάρισα: έλλα.

- Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ. Κ. (2010). Ορθογραφική Επεξεργασία και Γνωσιακή Ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές* (σ. 52-66). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαηλιού, Χ. Φ. (2012). Η Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Στο Ε. Κάκουρος, Κ. Μανιαδάκη (επιμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση* (σ. 101-134). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπούδη, Δ., & Βακαλοπούλου, Μ. (2014). Ο ρόλος της από κοινού εστίασης της προσοχής στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Στο Γ. Ανδρέου (επιμ.), *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή. Ψυχολογική Προσέγγιση* (σ. 111-133), Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek, K., Hennon, E., Golinkoff, R., & Tager-Flusberg, H. (2007). Children with Autism Illuminate the Role of Social Intention in Word Learning. *Child Development*, 78(4), 1265-1287. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4620702>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A., & Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental disabilities and delays. *Journal of School Psychology*, 57, 15–27. DOI: 10.1016/j.jsp.2016.05.004
- Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., & van Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30(4), 712–726. DOI: 10.1016/j.ridd.2008.10.002
- Peeters, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., & de Moor, J. (2008). Foundations of phonological awareness in pre-school children with cerebral palsy: the impact of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), 68–78. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2007.00986.x
- Pentimonti, J. M., Murphy, K. A., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Kaderavek, J. N. (2015). School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 148–161. DOI:10.1111/1460-6984.12193
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Νοητική υστέρηση, Ψυχολογική Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα.

- Πόρποδας, Κ. Δ. (1989). Η ορθογραφία στην Α' δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ενημερότητα. *Ψυχολογικά θέματα*, 2(4), 201-214.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). Children with Learning Disabilities or Specific Learning Disorders. *Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders*, 65–74. DOI:10.1007/978-3-319-93203-3_7
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Raghavendra, P., & Oaten, R. (2007). Effects of speech and print feedback on spelling performance of a child with cerebral palsy using a speech generating device. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2(5), 299-308. DOI: 10.1080/17483100701256388
- Ricketts, J., Dockrell, J. E., Patel, N., Charman, T., & Lindsay, G. (2015). Do children with specific language impairment and autism spectrum disorders benefit from the presence of orthography when learning new spoken words? *Journal of Experimental Child Psychology*, 134, 43–61. DOI: 10.1016/j.jecp.2015.01.015
- Rohl, M., & Tunmer, W. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 9, 335-350.
- Rvachew, S., & Brosseau-Lapr e, F. (2015). A Randomized Trial of 12-Week Interventions for the Treatment of Developmental Phonological Disorder in Francophone Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 637-658. DOI:10.1044/2015_ajslp-14-0056
- Sandbank, M., Yoder, P., & Key, A. P. (2017). Word Processing in Children with Autism Spectrum Disorders: Evidence from Event-Related Potentials. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 3441–3455. DOI: https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-17-0011
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Couture, C. (1998). Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21, 267– 281.

- Sermier Dessemontet, R., & de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 41-42*, 1–12. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.04.001
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία* (σ. 111-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *Έγχρωμες Προοδευτικές μήτρες. Υποκλίμακες A, A^B, B*. Μοτίβο Εκδοτική Α.Ε. Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπετσιώτης, Ι. Μ., & Σταθόπουλος, Στ. Αθ. (2006). *Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα*. Αθήνα: ΩΡΙΩΝ.
- Song, J., Mailick, M. R., & Greenberg, J. S. (2018). Health of parents of individuals with developmental disorders or mental health problems: Impacts of stigma. *Social Science & Medicine, 217*, 152–158. DOI:10.1016/j.socscimed.2018.09.044
- Σταμούλη, Α. (2015). Μεταγνωστικές δεξιότητες, εμπειρίες και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στον γραπτό λόγο: η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Σε Ι. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (1279-1294). Αθήνα. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.370>
- Σταυρούση, Π. (2014). Ανάπτυξη της γλώσσας και νοητική καθυστέρηση: η περίπτωση του συνδρόμου Down. Στο Γ. Ανδρέου (επιμ.), *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή. Ψυχογλωσσική Προσέγγιση* (σ. 17-41). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ., & Κασίμος, Δ. Χ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/ Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Tallal, P. (2012). Improving neural response to sound improves reading. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(41), 16406-16407. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41763353>
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008). A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/20068337>
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής - Διδακτικές παρεμβάσεις. Στο Σ. Τζιβνίκου (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5335>
- Τζίφα, Γ. (2017). *Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές*. Στο Ι. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Thrasher, D. M. (2011). *Literacy instruction for students with significant cognitive disabilities: A case study of what two special educators do, know and believe*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University Dekalb.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286.
- Τσάκος, Ε. Ε. (2017). Μπορούν τα βιντεοπαιχνίδια να διευκολύνουν την Ανάγνωση σε παιδιά με Δυσλεξία; Σε Ι. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 1437-1457. Αθήνα.
- Vandervelden, M. C., & Siegel, L. S. (1997). Teaching Phonological Processing Skills in early Literacy: A Developmental Approach. *Learning Disability Quarterly*, 20(2), 63-81. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1511215>
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to

reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 437–443. DOI:10.1037/0022-0663.83.4.437

Wackerle-Hollman, A. K., Schmitt, B. A., Bradfield, T. A., Rodriguez, M. C., & McConnell, S. R. (2015). Redefining Individual Growth and Development Indicators: Phonological Awareness. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 495–510. DOI: 10.1177/0022219413510181

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Westerveld, M. F., Trembath, D. Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 37–48. DOI: 10.1177/0022466915613593

Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. E. (2008). Evidence-Based Reading Instruction for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3–16. DOI: 10.1177/1088357608328515

Zuriyatiaslina, Y., Jawanees, A. H. N., Norhamimah, R., Juliana, M. N., Ngo, K. L., & Salihah, A. (2018). Improving students' blending skill using onset-rime approach. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10(2S), 847-857. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v10i2s.60>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Δραστηριότητες Φωνολογικής Επίγνωσης

Οι παρακάτω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του δείγματος καθώς λήφθηκαν υπόψη οι αδυναμίες καθώς και οι ανάγκες των μαθητών ώστε με την ενίσχυση να επέλθει και η βελτίωση τους στους αντίστοιχους τομείς.

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη όσα αναφέρονται στα συγγράμματα των Αϊδίνης (2012), Γιαννικοπούλου & Ομάδα Εργασίας (1999), Μανωλίτσης (2000), Πόρποδας (2002), Τάφα & Μανωλίτσης (2009) και Τάφα (2011).

1^η Δραστηριότητα- Ομοιοκαταληξία

Σε αυτή τη δραστηριότητα παρουσιάζεται στα παιδιά το παιχνίδι ταιριάζει ή δεν ταιριάζει; Οι λέξεις παρουσιάζονται προφορικά ανά ζεύγη και το παιδί καλείται απαντήσει αν οι λέξεις αυτές ταιριάζουν στον τρόπο που ακούγονται ή όχι. Στην αρχή δίνονται κάποια παραδείγματα από τον ενήλικα προφέροντας αργά τις λέξεις όπως: μαρούλι-χερούλι και στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις προς το παιδί: Ταιριάζουν αυτές οι δύο λέξεις στον τρόπο που ακούγονται; Ακούγονται το ίδιο; Σε ποιο σημείο ακούγονται ίδιες;». Ακολουθήσει και άλλο παράδειγμα για να γίνει απολύτως κατανοητή η διαδικασία από το παιδί. Οι λέξεις είναι τηγάνι-σκύλος. Ακολουθούν ερωτήσεις προς το παιδί όπως: Ταιριάζουν; Ακούγονται το ίδιο;

Στη συνέχεια θα δοθούν κάποιες λέξεις και θα ζητηθεί από το παιδί να καταλάβει και να απαντήσει αν ομοιοκαταληκτούν (ταιριάζουν ή δεν ταιριάζουν). Οι λέξεις αυτές είναι οι εξής: χταπόδι-πόδι (ομοιοκαταληκτούν), ψαλίδι-στολίδι (ομοιοκαταληκτούν), καθαρίζω-σφουγγαρίζω (ομοιοκαταληκτούν), πλένω-βγαίνω (ομοιοκαταληκτούν), καπέλο-πινέλο (ομοιοκαταληκτούν), φίλος-σκύλος (ομοιοκαταληκτούν), θρανίο-μπουκάλι (δεν ομοιοκαταληκτούν), βιβλίο-πιρούνι (δεν ομοιοκαταληκτούν).

Στόχος: Αναγνώριση Ομοιοκαταληξίας

2^η Δραστηριότητα-Ομοιοκαταληξία

Η δραστηριότητα αυτή είναι και πάλι δραστηριότητα ομοιοκαταληξίας «παιχνίδι ταιριάζει ή δεν ταιριάζει» όπως θα μπορούσε να αναφερθεί στα παιδιά αλλά αυτή τη φορά με αναποδο-

γυρισμένες κάρτες που εμπεριέχουν εικόνες. Στην αρχή η διαδικασία θα ξεκινήσει με δύο κάρτες για να μην δυσκολευτεί το παιδί. Μόλις τις γυρίσει το παιδί ονομάζει αυτά που βλέπει στις δύο εικόνες και στη συνέχεια απαντάει αν ταιριάζουν ή όχι ανάλογα με τον τρόπο που ακούγονται. Στην αρχή δίνονται από τον ενήλικα παραδείγματα όπως: σαλάτα-πατάτα και ακολουθούν ερωτήσεις όπως «ταιριάζουν αυτές οι δύο λέξεις στον τρόπο που ακούγονται; Σε ποιο σημείο ακούγονται ίδιες; (στον τρόπο που τελειώνουν)». Ακολουθεί και ένα δεύτερο παράδειγμα όπως χαλί-σκύλος και εν συνεχεία ακολουθούν ερωτήσεις «ακούγονται ίδιες αυτές οι δύο λέξεις; ταιριάζουν;».

Στη συνέχεια παρόμοιες λέξεις θα δοθούν και στο παιδί όπως: ρόδι-πόδι (ομοιοκαταληκτούν), κανάτα-πατάτα (ομοιοκαταληκτούν), κοχύλι-κάλτσα, σπίτι-μύτη (ομοιοκαταληκτούν), μπουκάλι-τοστιέρα, σκούπα-κούπα (ομοιοκαταληκτούν), πεπόνι-βαγόνι (ομοιοκαταληκτούν), λεμόνι-παγόνι (ομοιοκαταληκτούν), βιβλίο-ψυγείο (ομοιοκαταληκτούν).

Αν τα καταφέρνει εύκολα ο/η μαθητής/-τρια τότε οι κάρτες μπορούν να δοθούν και μπερδεμένες ώστε να διαλέξει το παιδί τα ζεύγη που ομοιοκαταληκτούν.

Στόχος: Εντοπισμός Ομοιοκαταληξίας, αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων

3^η Δραστηριότητα-Ομοιοκαταληξία

Το παιχνίδι ομοιοκαταληξίας «ταιριάζει ή δεν ταιριάζει» συνεχίζεται αλλά αυτή τη φορά με ζάρια. Ο ενήλικας κρατάει δύο μεγάλα ζάρια. Τα ζάρια περιέχουν από μία εικόνα κάθε πλευρά. Κάποιες εικόνες ομοιοκαταληκτούν με τις εικόνες του δεύτερου ζαριού. Κάθε φορά που το παιδί πετάει τα ζάρια ονομάζει τα αντικείμενα που δείχνουν οι εικόνες στα ζάρια και στη συνέχεια απαντάει αν ταιριάζουν οι δύο λέξεις στον τρόπο που ακούγονται. Οι λέξεις/ εικόνες που περιέχονται στα ζάρια είναι οι εξής: μπαλόνι- βαγόνι-πεπόνι-λεμόνι-παγόνι-χελιδόνι-παντελόνι-κανόνι, ξύλο-φύλλο-μήλο και μία που δεν ομοιοκαταληκτεί με καμία από τις παραπάνω λέξεις είναι η λέξη γουρούνι.

Στόχος: Εντοπισμός Ομοιοκαταληξίας, αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων

4^η Δραστηριότητα-Ομοιοκαταληξία

Οι δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας συνεχίζονται και αυτή τη φορά στο παιχνίδι «ταιριάζει ή δεν ταιριάζει» εντάσσονται παραπάνω από δύο λέξεις. Η διαδικασία ξεκινάει με παραδείγματα όπως: σαλάτα-πατάτα-μολύβι και ακολουθούν ερωτήσεις του ενήλικα προς τον μαθητή: «Ποια από τις 3 λέξεις δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες δύο; Ποια δεν ακούγεται σαν τις άλλες;». Δεύτερο παράδειγμα: πεπόνι-λεμόνι-βιβλίο και ακολουθούν ξανά οι ίδιες ερωτήσεις. Όταν ο

ενήλικας σιγουρευτεί ότι το παιδί κατανόησε τη διαδικασία τότε ζητάει από το παιδί να δοκιμάσει το ίδιο να βρει τη λέξη που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες. Θα χρησιμοποιηθούν οι εξής λέξεις προφορικά: βιβλίο-σχολείο-περίπτερο, χαλί-μαλλί-αστέρι, σακάκι-καπάκι-τηγάνι, ψαλίδι-σκουπίδι- λάμπα, σκούπα-κούπα- τετράδιο, γουρούνι-πιρούνι-γάτα, ψάρι-ζάρι-κότα.

Στόχος: Κατανόηση της ομοιοκαταληξίας και το σχηματισμό όμοιων λέξεων, αναγνώριση όμοιων λέξεων.

5^η Δραστηριότητα-Ομοιοκαταληξία

Η δραστηριότητα αυτή είναι η τελευταία δραστηριότητα Ομοιοκαταληξίας. Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητούμενο είναι να ενώσει το παιδί με λαστιχάκια τις εικόνες της μίας στήλης με τις εικόνες της δεύτερης στήλης οι οποίες είναι κολλημένες πάνω σε φελιζόλ και δίπλα από κάθε εικόνα είναι στερεωμένη μια πινέζα. Οπότε περνάει το λαστιχάκι στην πινέζα της εικόνας και ενώνει με την άλλη εικόνα με την οποία ομοιοκαταληκτεί. Υπάρχουν δύο στήλες με εικόνες. Οι εικόνες της μίας στήλης ομοιοκαταληκτούν με τις εικόνες της δεύτερης στήλης αλλά οι εικόνες είναι ανακατεμένες. Το παιδί βρίσκει με ποια εικόνα της δεύτερης στήλης ομοιοκαταληκτεί π.χ η πρώτη λέξη της πρώτης στήλης μπορεί να ομοιοκαταληκτεί με την τρίτη εικόνα της δεύτερης στήλης. Έτσι, ενώνει με ένα λαστιχάκι και στερεώνει το λαστιχάκι με την πινέζα. Οι λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτή τη δραστηριότητα είναι: μήλο- φύλλο, ψάρι-ζάρι, βόδι-πόδι, γουρούνι-πιρούνι, βιβλίο-σχολείο, σκούπα-κούπα.

Στόχος: Εντοπισμός και αναγνώριση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων.

6^η Δραστηριότητα-Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και σύνθεση συλλαβών σε λέξη

Η δραστηριότητα αυτή χωρίζεται σε δύο φάσεις όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

1η Φάση: Ο εκπαιδευτικός/ ενήλικας δείχνει στο μαθητή εικόνες και ζητείται να ονοματίσει αυτά που βλέπει στις εικόνες. Στη συνέχεια, ζητάει από το παιδί να συλλαβίσει την λέξη (σπάμε τη λεξούλα σε κομματάκια χτυπώντας παλαμάκια). Η διαδικασία ξεκινάει με παραδείγματα π.χ κότα= κό-τα, γάτα=γά-τα, μπάλα=μπά-λα και στη συνέχεια συνεχίζει τη διαδικασία το παιδί με ονομασία και συλλαβισμό. Οι λέξεις που χρησιμοποιηθούν είναι σε αυτή τη δραστηριότητα είναι απλές λέξεις και δυσύλλαβες όπως: χαλί, μήλο, γάλα, γόμα, βάζο, ζάρι, ψάρι, ψωμί, νερό, χυμό, βίδα, ζώνη, βόδι.

Στόχος: κατανόηση διαδικασίας συλλαβισμού, αναγνώριση και ονομασία αντικειμένων

2η Φάση: Δίνονται στο παιδί δισύλλαβες λέξεις σε κομματάκια (συλλαβιστά) π.χ ζά-ρι και το παιδί καλείται να τις πει ολόκληρες (σύνθεση συλλαβών σε λέξη). Η διαδικασία θα ξεκινήσει με παραδείγματα του ενήλικα όπως: χέ-ρι= χέρι, ζώ-νη= ζώνη, χώ-μα= χώμα. Στη συνέχεια, δίνονται στο παιδί συλλαβιστά οι λέξεις και καλείται να τις πει ολόκληρες. Οι λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι οι εξής: κου-τί, πό-δι, φί-λος, κό-τα, δά-σος, βί-δα, γά-τα, πί-τα, γά-λα, τά-ξη, τυ-ρί, φί-δι, νε-ρό.

Στόχος: Κατανόηση διαδικασίας συλλαβισμού και σύνθεση λέξεων από συλλαβές.

7^η Δραστηριότητα- Ανάλυση Λέξεων σε Συλλαβές

Στη δραστηριότητα αυτή συνεχίζεται η κατανόηση διαδικασίας συλλαβισμού των λέξεων. Σε αυτή τη δραστηριότητα καλείται το παιδί να περιγράψει την δραστηριότητα λέγοντας όσες περισσότερες λέξεις γίνεται. Τίθενται ερωτήσεις όπως π.χ.: “τι υπάρχει πίσω από τον παππού; Τι είναι αυτό πάνω δεξιά;» Όμως όποια λέξη πει το παιδί πρέπει να την πει και ολόκληρη αλλά και συλλαβιστά.

Στόχος: συλλαβισμός λέξεων, περιγραφή εικόνας χρησιμοποιώντας λόγο και λεξιλόγιο.

8^η Δραστηριότητα-Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και σύνθεση συλλαβών

Η παρακάτω δραστηριότητα αποτελείται από δύο φάσεις.

1^η Φάση: Εισαγωγή στο συλλαβισμό τρισύλλαβων λέξεων. Στην αρχή δίνονται παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό/ ενήλικα όπως: ψαλίδι= ψα-λί-δι, μαθητής=μα-θη-τής. Θα ακολουθήσει και άλλο ένα παράδειγμα μαζί με το παιδί χωρίζοντας σε συλλαβές τη λέξη «θάλασσα» και στη συνέχεια συνεχίζει μόνο του παιδί με τις παρακάτω λέξεις: σακούλα, σινεμά, πιπέρι, καλάθι, μολύβι, ζακέτα, κιθάρα, καναπές, ποτήρι, κουζίνα, πάτωμα.

Στόχος: συλλαβισμός τρισύλλαβων λέξεων

2^η Φάση: Δίνονται συλλαβιστά κάποιες λεξούλες και ζητείται από το παιδί να την πει ολόκληρη. Η διαδικασία ξεκινάει με παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό/ ενήλικα όπως βά-τρα-χος προφέρεται χτυπώντας παλαμάκια και αφήνοντας λίγο χρόνο ανάμεσα στις συλλαβές και στη συνέχεια ακολουθεί ερώτηση προς το παιδί «ποια λέξη είπα;» Θα ακολουθήσουν οι εξής λέξεις: σκου-πί-δια, κι-θά-ρα, μπα-νά-να, λά-στι-χο, κι-νη-τό, πο-τή-ρι, κο-χύ-λι, πά-τω-μα, τα-βά-νι, τρα-πέ-ζι.

Στόχος: Σύνθεση τρισύλλαβων λέξεων από συλλαβές.

9^η Δραστηριότητα- Ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και σύνθεση συλλαβών

Η παρακάτω δραστηριότητα αποτελείται από 2 φάσεις:

1^η Φάση: Στη δραστηριότητα αυτή εντάσσονται πολυσύλλαβες λέξεις. Συγκεκριμένα θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης πολυσύλλαβων λέξεων σε συλλαβές. Στην αρχή δίνονται παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό/ ενήλικα χωρίζοντας κάποιες λέξεις σε συλλαβές (χτυπώντας παλαμάκια) π.χ. μακαρόνια= μα-κα-ρό-νια και δίνονται οδηγίες προς το παιδί: «Πάμε να χωρίσουμε σε κομματάκια μαζί και τη λεξούλα «πυροσβέστης»;». Θα χρησιμοποιηθούν λεξούλες όπως: καλαμάκι, μανταρίνι, χελιδόνι, μηλόπιτα, μακαρόνια, παράθυρο, κοτόπουλο, κασετίνα, κουνουπίδι, τηλέφωνο, μανιτάρι.

Στόχος: Ανάλυση πολυσύλλαβων λέξεων σε συλλαβές.

2^η Φάση: Δίνονται στο παιδί συλλαβιστά κάποιες λεξούλες και καλείται να τις πει ολόκληρες. Η διαδικασία ξεκινάει με παραδείγματα π.χ. μα-ξι-λά-ρι (χτυπώντας παλαμάκια) και ακολουθούν ερωτήσεις προς το παιδί «ποια λέξη είπα;» Θα χρησιμοποιηθούν λέξεις όπως: ρα-διό-φω-νο, βε-λα-νί-δι, πα-ντε-λό-νι, τρο-χό-σπι-το, πο-νό-δο-ντος, πα-πα-ρού-να, σο-κο-λά-τα, ξυ-λο-μπο-γιά, κα-σε-τί-να, πλα-στε-λί-νη, κο-λο-κύ-θι.

Στόχος: Σύνθεση πολυσύλλαβων λέξεων.

10^η Δραστηριότητα- Ομοιότητα αρχικής συλλαβής

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει προσπάθεια αναγνώρισης κοινών αρχικών συλλαβών. Στη δραστηριότητα αυτή οι εικόνες τοποθετούνται σε δύο στήλες και ζητείται από το παιδί να ενώνω την εικόνα της μίας στήλης με την εικόνα της άλλης στήλης. Το παιδί καλείται να ονομάσει αυτό το οποίο βλέπει στην εικόνα. Στη συνέχεια, βλέποντας την πρώτη εικόνα της αριστερής στήλης και ξέροντας αυτό το οποίο δείχνει και γνωρίζοντας επίσης την πρώτη της συλλαβή ψάχνει στις εικόνες της δεύτερης στήλης και αναζητά στις εικόνες τη λέξη που ξεκινάει με την ίδια συλλαβή που ξεκινάει και η λέξη-στόχος. Η διαδικασία θα γίνει αρχικά με δύο εικόνες σε κάθε στήλη. Στη συνέχεια αν τα καταφέρνει μπορεί να αυξήσει ο εκπαιδευτικός τη δυσκολία είτε με 3 εικόνες είτε με 4 σε κάθε στήλη. Θα χρησιμοποιηθούν οι εξής λέξεις/εικόνες: χέρι- χελώνα, μπάλα-μπαλόνι, πεταλούδα-πεπόνι, ξύστρα-ξίδι, ψαλίδι-ψάρι, τρακτέρ-τραπέζι, λάμπα- λάστιχο, γάλα-γάτα, κατσίκια-καρότσι, ποτήρι-ποντίκι, καρέκλα-καράβι, μήλο-μύγα.

Στόχος: Εντοπισμός και αναγνώριση κοινής αρχικής συλλαβής.

11^η Δραστηριότητα- Κοινό αρχικό φώνημα

Σε αυτή τη δραστηριότητα συνεχίζεται η προσπάθεια εντοπισμού και αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Θα χρησιμοποιηθούν εικόνες σαν οπτικό βοήθημα. Οι εικόνες αυτές κάποιες θα ξεκινούν με το ίδιο φώνημα και κάποιες με διαφορετικά φωνήματα. Ξεκινάει η διαδικασία θέτοντας την ερώτηση στο παιδί «από ποια φωνούλα ξεκινάει η λέξη «κότα»; Με τη φωνούλα «-κ-». Στη συνέχεια κοιτάζει τις εικόνες μία- μία και διαλέγει αυτές που ξεκινάνε με την ίδια φωνούλα που ξεκινάει και η λέξη «κότα». Οι λέξεις και οι εικόνες θα είναι οι εξής: γουρούνι, καλάθι, καπάκι, γάτα, αρκούδα, καρπούζι, καρέκλα, χαλί, καμήλα, ρακέτα, μπουκάλι

Στόχος: ονομασία όσων απεικονίζονται στις εικόνες, εντοπισμός αρχικού φωνήματος και επιλογή ή απόρριψη ανάλογα με το φώνημα της λέξης- στόχου.

12^η Δραστηριότητα –Εντοπισμός λέξεων με όμοιο αρχικό φώνημα

Σε αυτή τη δραστηριότητα καλείται το παιδί να αναζητήσει λέξεις που να ξεκινούν με το ίδιο φώνημα με τη λέξη που τους αναφέρει ο εκπαιδευτικός. «Πάμε να βρούμε λεξούλες που να ξεκινάνε με τη φωνούλα όπως ξεκινάει η λέξη «σαλάτα» ή η λέξη «σωσίβιο»;». Αν δυσκολευτεί το παιδί διευκρινίζεται ότι πρέπει να αναζητήσει λέξεις που να ξεκινούν με το φώνημα –σ-. Όσες περισσότερες λέξεις μπορεί αλλιώς 3-4 λεξούλες αρκούν για να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ότι κατανόησε τη διαδικασία. Το ίδιο και με το φώνημα «ζ» όπως ξεκινάει και η λέξη «ζώνη» ή «ζάχαρη».

Στόχος: αναζήτηση λέξεων που ξεκινούν με το ίδιο φώνημα που ξεκινάει και η λέξη-στόχος.

13^η Δραστηριότητα-Κοινό αρχικό φώνημα

Στη δραστηριότητα αυτή ζητείται από το παιδί να αναζητήσει λέξεις που να ξεκινούν με το φώνημα –μ- όπως ξεκινάει η λέξη «μανάβης». Ως εποπτικό υλικό και βοήθημα θα χρησιμοποιηθούν οι εικόνες. Κοιτάζει μία- μία τις εικόνες και αποφασίζει αν αυτό που δείχνει ξεκινάει με το ίδιο φώνημα που ξεκινάει και η λέξη στόχος ή όχι. Οι εικόνες που θα χρησιμοποιηθούν θα δείχνουν: μακαρόνια, μήλο, αχλάδι, μέλισσα, αστέρι, άλογο, αγελάδα, μαξιλάρι, μύγα, ποτήρι, βιβλίο, μαχαίρι, μηχανή, μαρούλι, μύτη, μάτι, μανιτάρι. Μόλις βρει τις λεξούλες που ξεκινάνε με την φωνούλα –μ- ζητείται να ξανακοιτάξει τις εικόνες και αυτή τη φορά να αναζητήσει λεξούλες που ξεκινάνε με την φωνούλα –α-.

Στη συνέχεια της δραστηριότητας ζητείται από το παιδί να σκεφτεί άλλες λεξούλες που να ξεκινούν με το φώνημα –μ- και στη συνέχεια με το φώνημα –α-.

Στόχος: ονομασία αντικειμένων που απεικονίζονται στις εικόνες, εντοπισμός αρχικού φωνήματος.

14^η Δραστηριότητα-Ομοιότητα αρχικού φωνήματος

Στη δραστηριότητα αυτή καλείται το παιδί να αναζητήσει λέξεις που να ξεκινούν με τα φωνήματα -γ- όπως ξεκινάει η λέξη «γάτα» και -β- όπως ξεκινάει η λέξη «βάρκα». Αν χρειαστεί φέρνοντας και άλλα παραδείγματα λέγοντας -γ- όπως ξεκινάει η λέξη «γορίλλας» και αντίστοιχα όπως η λέξη «βασιλιάς». Το ίδιο και με το φώνημα -δ- όπως ξεκινάει και η λέξη «δώρο» ή η λέξη «δάκρυ».

Στόχος: αναζήτηση λέξεων με κοινό αρχικό φώνημα.

15^η Δραστηριότητα- Ανάλυση συλλαβών σε φωνήματα

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης συλλαβών σε φωνήματα. Αρχικά, η διαδικασία ξεκινάει με παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό/ ενήλικα. «Πάμε να χωρίσουμε το «να» στις φωνούλες του; Πόσες φωνούλες έχει; Ποιες είναι αυτές οι φωνούλες;» Δίνονται αρκετά παραδείγματα στην αρχή ώστε να κατανοήσει το παιδί τη διαδικασία. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ίδια διαδικασία και για συλλαβές όπως: πα, τα, κα, σα, χα, λα, θα, μα. Στη συνέχεια μπορούν να ενταχθούν και διαφορετικά φωνήματα όπως: μο, τι, πο, φε, σου κτλ.

Στόχος: ανάλυση συλλαβών στα φωνήματα τους

16^η Δραστηριότητα- Ανάλυση λέξεων σε φωνήματα

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει κατάτμηση δυσύλλαβων λέξεων στα φωνήματα τους. Θα συμπεριληφθούν απλές δυσύλλαβες λέξεις που αποτελούνται από ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν σε κάθε συλλαβή. Στην αρχή θα γίνει ανάλυση σε συλλαβές και στη συνέχεια ανά συλλαβή θα γίνει η ανάλυση και στα φωνήματα τους. Οι λέξεις είναι οι εξής: νερό, γάλα, κότα, γάτα, φίδι, κύμα, φέτα και γόμα.

Στόχος: ανάλυση και κατάτμηση δυσύλλαβων λέξεων σε φωνήματα.

17^η Δραστηριότητα- Σύνθεση συλλαβών από φωνήματα

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει ακριβώς το αντίθετο από τις παραπάνω. Συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα αυτή θα επιχειρηθεί να γίνει σύνθεση συλλαβών από φωνήματα.

Αρχικά, η διαδικασία θα ξεκινήσει με κάποια παραδείγματα όπως: β+α=βα, γ+α=γα. Αφού κατανοήσει το παιδί τη διαδικασία θα ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία και στα παρακάτω:

π+α=πα, σ+α=σα, τ+α=τα, κ+α=κα, δ+α=δα, μ+α=μα, ρ+α=ρα

Εν συνεχεία, η ίδια ακριβώς διαδικασία θα ακολουθηθεί και με το φωνήεν -ε-. Θα τεθούν παραδείγματα όπως: β+ε=βε, γ+ε=γε και στη συνέχεια καλείται το παιδί να δοκιμάσει να απαντήσει τα παρακάτω: φ+ε=φε, τ+ε=τε, π+ε=πε, κ+ε=κε, θ+ε=θε, χ+ε=χε.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθείται και με το φωνήεν –ι-. Αρχικά παραδείγματα ενήλικα: β+ι=βι, γ+ι=γι και ακολουθεί το παιδί: δ+ι=δι, λ+ι=λι, ν+ι=νι, ψ+ι=ψι, ξ+ι=ξι, ζ+ι=ζι.

Ομοίως, η διαδικασία μπορεί να συνεχιστεί και με τα φωνήεντα –ου- και –ο- με αντίστοιχες δοκιμές.

Στόχος: σχηματισμός και σύνθεση συλλαβών από φωνήματα.

18^η Δραστηριότητα- Σύνθεση λέξεων από φωνήματα

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η διαδικασία είναι ακριβώς η αντίθετη με την παραπάνω δραστηριότητα. Στην παρούσα θα γίνει προσπάθεια σύνθεσης συλλαβών και λέξεων από φωνήματα. Οι λέξεις προτείνεται να είναι απλές και δυσύλλαβες. Στην αρχή καλείται το παιδί να σχηματίσει συλλαβές και στη συνέχεια ενώνοντας τις συλλαβές θα σχηματίσει τη λέξη. Οι λέξεις είναι οι εξής: μωρό, μήλο, χήνα, πίτα, ψάρι, φιλί, μαμά, τάξη.

Στόχος: κατανόηση διαδικασίας σύνθεσης συλλαβών και λέξεων από φωνήματα.

19^η Δραστηριότητα- προσθήκη συλλαβής και σύνθεση λέξεων

Η παρούσα δραστηριότητα είναι δραστηριότητα πρόσθεσης συλλαβών σε κάποιες ήδη υπάρχουσες και πραγματικές λέξεις. Παραδείγματα με τα οποία θα ξεκινήσει η διαδικασία είναι: «Τι θα συμβεί στη λέξη «μήλα» αν βάλω στην αρχή του ένα -κα-; Καμήλα». Σε περίπτωση που δυσκολευτεί το παιδί θα χρησιμοποιηθούν ως οπτικά βοηθήματα τα τουβλάκια. Θα τοποθετηθούν αρχικά δύο τουβλάκια καθώς η λέξη «μήλα» αποτελείται από δύο συλλαβές και στη συνέχεια θα προστεθεί και άλλο τουβλάκι στην αρχή της λέξης και καλείται ο μαθητής να ξανά πει τη λέξη προσθέτοντας στην αρχή και μια συλλαβή –κα-. Οι λέξεις είναι οι εξής: «πόδι» βάζω στην αρχή τη συλλαβή –χτα-, «πόνι» βάζω στην αρχή τη συλλαβή –πε-, «λάδι» βάζω στην αρχή τη συλλαβή –αχ-, ξύδι βάζω στην αρχή –τα-, «μόνη» βάζω στην αρχή τη συλλαβή –λε-, «ουλα» βάζω στην αρχή τη συλλαβή –φρα-.

Στόχος: σχηματισμός καινούριων λέξεων με την προσθήκη συλλαβών, κατανόηση ότι κάποιες λέξεις όταν προσθέτω συλλαβές αλλάζουν και αποκτούν άλλη σημασία.

20^η Δραστηριότητα- Προσθήκη αρχικής φωνής

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να σχηματιστούν καινούριες λέξεις από τις ήδη υπάρχουσες λέξεις προσθέτοντας ένα φώνημα στην αρχή. Η διαδικασία θα ξεκινήσει με παραδείγματα και μετά θα συνεχίσει το παιδί με τον ίδιο τρόπο. Το παράδειγμα με το οποίο θα ξεκινήσει η διαδικασία εάν στη λέξη λακάκι προστεθεί στην αρχή ένα «π» θα σχηματιστεί η λέξη «πλακάκι». Στην αρχή για να διευκολυνθούν τα παιδιά θα υπάρχουν 3-4 εικόνες εκ των οποίων π.χ.

στη μία εικόνα θα απεικονίζεται ένα πλακάκι για να μπορέσει να επιλέξει το σωστό. Στη συνέχεια αν τα καταφέρνουν τα παιδιά θα αποσυρθούν οι εικόνες. Λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν είναι: ένα-πένα, ορός-χορός, ρίζα-πρίζα, έτος-φέτος, άσπος-δάσος, έλα-σέλα.

Στόχος: Κατανόηση ότι κάποιες λέξεις αν προστεθούν στην αρχή τους άλλο φώνημα μπορεί να αλλάξουν και να αποκτήσουν άλλη σημασία. Κατανόηση διαδικασίας σχηματισμού λέξεων προσθέτοντας φωνήματα.

21^η Δραστηριότητα- Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής

Σε αυτή τη δραστηριότητα θα γίνει προσπάθεια αντικατάστασης συλλαβών δυσύλλαβων λέξεων. Ως οπτικό βοήθημα θα χρησιμοποιηθούν και πάλι τα τουβλάκια. Η διαδικασία θα ξεκινήσει με παραδείγματα αρχικά χωρίζοντας τη λέξη «μανό» σε συλλαβές και τοποθετώντας 2 τουβλάκια όσες δηλαδή είναι και οι συλλαβές της λέξης. Εν συνεχεία, θα τεθούν οι ερωτήσεις «αν βγάλω την πρώτη του συλλαβή το πρώτο του τουβλάκι, το πρώτο του κομματί τι θα μείνει;» Θα μείνει η συλλαβή -νο-. Αν σε αυτό που μας έμεινε βάλουμε τη συλλαβή -πα- ποια λέξη θα σχηματιστεί; πα+νό δηλαδή πανό». Ενδεικτικά, θα χρησιμοποιηθούν λέξεις όπως: μάγος-πάγος, φάρος-γέρος, ζάρι-χέρι, μάτι-μύτη, παίζω-βάζω, χαλί-μαλλί.

Στόχος: Αντικατάσταση αρχικών συλλαβών λέξεων

22^η Δραστηριότητα -Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος

Στην παρούσα δραστηριότητα θα γίνει προσπάθεια αντικατάστασης των αρχικών φωνημάτων δυσύλλαβων λέξεων. Ως οπτικό βοήθημα θα χρησιμοποιηθούν και πάλι τα τουβλάκια. Αρχικά, ζητείται από το παιδί να χωρίσει τη λέξη «μανό» σε συλλαβές και τοποθετώντας 2 τουβλάκια όσες είναι δηλαδή και οι συλλαβές της συγκεκριμένης λέξης. Η διαδικασία θα ξεκινήσει με παραδείγματα όπως «αν βγάλω από την πρώτη του συλλαβή την αρχική του φωνούλα, τι θα μείνει;» Θα μας μείνει -ανο-. Αν σε αυτό που μας έμεινε βάλουμε στην αρχή -π- ποια λέξη θα σχηματιστεί; πα+νό δηλαδή πανό». Θα ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία και με τις υπόλοιπες λέξεις. Οι λέξεις ενδεικτικά είναι οι εξής: ζάρι-ψάρι, μέλι-χέλι, βέλος-τέλος, κότα-φώτα, τρένο-φρένο, ρόδι-πόδι, μήλο-ξύλο, ψύλλος-φίλος, φώτα-νότα, δένω-μένω.

Στόχος: εντοπισμός αρχικών φωνημάτων των λέξεων, αντικατάσταση αρχικών φωνημάτων με άλλο φώνημα, κατανόηση ότι κάποιες λέξεις όταν αντικαθίσταται το αρχικό τους φώνημα με κάποιο άλλο φώνημα μπορεί να σχηματίζουν λέξεις με νόημα αλλά και διαφορετική σημασία.

23^η Δραστηριότητα- Αφαίρεση αρχικής συλλαβής

Στη δραστηριότητα αυτή η διαδικασία θα ξεκινήσει αρχικά χωρίζοντας κάποιες λέξεις σε συλλαβές (με παλαμάκια). Στη συνέχεια για κάθε λέξη όσες είναι και οι συλλαβές του τοποθετούμε τουβλάκια, τόσα τουβλάκια όσες φορές χτύπησα παλαμάκια (όσες είναι και οι συλλαβές του) και βάζουμε και την αντίστοιχη εικόνα μαζί για να γνωρίζουμε ποια λέξη ήταν. Ακολουθούν παραδείγματα όπως «αν βγάλω από τη λέξη «κότα» την πρώτη της συλλαβή το πρώτο τουβλάκι τι θα μείνει; Π.χ από τη λέξη κό-τα βγάζω το πρώτο του κομματάκι (πρώτο τουβλάκι) το «κο» τι θα μείνει; Θα μείνει η συλλαβή «τα». Θα γίνουν δοκιμές με αρκετά παραδείγματα για να κατανοηθεί από το παιδί η διαδικασία. Εν συνεχεία, μόλις γίνει η διαδικασία κατανοητή από το παιδί θα επιχειρηθεί η ίδια διαδικασία από το ίδιο το παιδί. Θα χρησιμοποιηθούν απλές δισύλλαβες λέξεις όπως: γάλα, γάτα, γάντι, φίδι, ταξί, μήλο, νερό.

Στόχος: εντοπισμός και διαγραφή αρχικής συλλαβής δισύλλαβων λέξεων

24^η Δραστηριότητα- Αφαίρεση αρχικής συλλαβής

Η ίδια διαδικασία με την προηγούμενη δραστηριότητα θα ακολουθηθεί και με τρισύλλαβες λέξεις. Τίθενται αρχικά παραδείγματα και στη συνέχεια ζητείται από το παιδί να ακολουθήσει την ίδια διαδικασία. Η διαδικασία θα ξεκινήσει με ένα αρχικό παράδειγμα όπως «Πως θα γίνει η λέξη «καρέκλα» αν βγάλω από την αρχή το πρώτο της κομμάτι, το πρώτο της τουβλάκι; «-ρέκλα». Ως οπτικό βοήθημα θα χρησιμοποιηθούν και πάλι τα τουβλάκια. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν λέξεις όπως: ζακέτα, καλάθι, χελώνα, πιρούνι, κασέτα, γερανός και ποτήρι.

Στόχος: εντοπισμός και διαγραφή της αρχικής συλλαβής τρισύλλαβων λέξεων.

25^η Δραστηριότητα- Αφαίρεση τελευταίας συλλαβής

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει προσπάθεια αφαίρεσης/ διαγραφής της τελευταίας συλλαβής των λέξεων. Όπως παραπάνω έτσι και σε αυτή τη δραστηριότητα θα χρησιμοποιηθούν ως οπτικό βοήθημα τα τουβλάκια. Η διαδικασία θα ξεκινήσει με απλές δισύλλαβες λέξεις. Έτσι, ξεκινάει η διαδικασία με συλλαβοποίηση και τοποθετούνται τόσα τουβλάκια όσες είναι και οι συλλαβές της λέξης. Στη συνέχεια, θα ενισχυθεί η διαδικασία με αρκετά παραδείγματα για να κατανοήσει το παιδί την διαδικασία. Πρώτο παράδειγμα: «Θα βγάλω από τη λέξη κό-τα το τελευταίο κομματάκι της (το τελευταίο τουβλάκι της) άρα τι θα μας μείνει; Θα μας μείνει η συλλαβή «κο». Επιχειρείται η ίδια διαδικασία με λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και στην παραπάνω δραστηριότητα όπως: γάλα, γάτα, γάντι, φίδι, ταξί, μήλο, νερό.

Στόχος: εντοπισμός και αφαίρεση τελευταίας συλλαβής δισύλλαβων λέξεων, κατανόηση της υπόλοιπης λέξης.

26^η Δραστηριότητα- Αφαίρεση τελευταίας συλλαβής

Σε αυτή τη δραστηριότητα θα ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία με την παραπάνω αλλά αυτή τη φορά με τρισύλλαβες λέξεις. Ως οπτικό βοήθημα θα χρησιμοποιηθούν και πάλι τα τουβλάκια. Οι λέξεις που καλείται να επεξεργαστεί το παιδί είναι οι εξής: πατάκι, καλάθι, πιρούνι, χελώνα, τραπέζι, κασέτα και ποτήρι.

Στόχος: εντοπισμός τελευταίας συλλαβής των τρισύλλαβων λέξεων, διαγραφή και σύνθεση καινούριων λέξεων χωρίς σημασία.

27^η Δραστηριότητα-Αφαίρεση αρχικού φωνήματος

Στη δραστηριότητα αυτή θα γίνει προσπάθεια αφαίρεσης των αρχικών φωνημάτων των λέξεων. Θα ενισχυθεί η κατανόηση τους με αρκετά παραδείγματα. Αν είναι απαραίτητο θα χρησιμοποιηθούν και πάλι ως οπτικό βοήθημα τα τουβλάκια για να γίνει αρχικά χωρισμός των λέξεων σε συλλαβές και στη συνέχεια θα αφαιρεθεί από την πρώτη συλλαβή το πρώτο φώνημα. Οπότε θα είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να κατανοήσουν την διαδικασία. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν είναι: Ζάχαρη-άχαρη, καπάκι-απάκι, πάπλωμα-άπλωμα, πάστα-άστα, δάσος-άσος, ρίζα-ρίζα, σέλα-έλα, φέτος-έτος.

Στόχος: η κατανόηση διαδικασίας αφαίρεσης και απάλειψης αρχικού φωνήματος μικρών λέξεων, κατανόηση ότι σε κάποιες λέξεις αν αφαιρέσουμε κάποιο φώνημα σχηματίζεται μία άλλη λέξη με διαφορετικό νόημα. Κατανόηση διαδικασίας σχηματισμού λέξεων αφαιρώντας φωνήματα.

28^η Δραστηριότητα- Εντοπισμός και απαλοιφή μεσαίας συλλαβής- σύνθεση νέας «ψευδο-λέξης»

Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί και το κλείσιμο των παρεμβάσεων. Σε αυτή τη δραστηριότητα επιλέχθηκαν τρισύλλαβες λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και σε προηγούμενες δραστηριότητες. Θα ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία και με οπτικό βοήθημα τα τουβλάκια. Θα τεθούν αρκετά παραδείγματα ώστε να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει το παιδί την διαδικασία. Οπότε αρχικά θα γίνει ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και τοποθετούνται τόσα τουβλάκια όσες είναι και οι συλλαβές του. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού της μεσαίας συλλαβής. Στη συνέχεια, αφαιρείται το μεσαίο τουβλάκι η μεσαία συλλαβή της λέξης και καλείται το παιδί να πει αυτό που έχει μείνει μετά την αφαίρεση και με το υπόλοιπο της λέξης σχηματίζεται μία ψευδολέξη. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν για επεξεργασία είναι οι εξής: κασέτα, καλάθι, πατάκι, χελώνα, καπάκι, κανάτα και ποτήρι.

Στόχος: κατανόηση και εντοπισμός μεσαίας συλλαβής των λέξεων, απαλοιφή και διαγραφή της μεσαίας συλλαβής, σύνθεση των υπόλοιπων συλλαβών και σύνθεση καινούριας ψευδολέξης.