

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Σχολική επίδοση μαθητών με προσχολικές
διαταραχές ομιλίας /λόγου : δυο χρόνια μετά»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ

ΓΕΩΡΓΟΥΣΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ – ΙΩΑΝΝΑ

ΠΑΠΑΝΙΚΟΥ ΗΛΙΑΝΑ – ΧΑΡΑ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. ΔΗΜΗΤΡΑ ΙΩΑΝΝΟΥ

ΠΑΤΡΑ 2011

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Τμήμα Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Πατρών για την κατάρτιση που μας προσέφερε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας.

Ευχαριστούμε την επόπτρια καθηγήτριά μας Δρ. Ιωάννου Δήμητρα για την ανάθεση της παρούσας πτυχιακής έρευνας, την καθοδήγησή της καθώς και τη διάθεση χρήσιμου υλικού.

Ευχαριστούμε επίσης τον Δρ. Παπαθανασίου Ηλία για τη διάθεση βιβλιογραφικού υλικού για τη διεκπεραίωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Ευχαριστούμε τα παιδιά και τις οικογένειές τους για την συμμετοχή και συνεργασία τους για την εκπόνηση της έρευνας.

Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας και τους φίλους για την αμέριστη συμπαράστασή τους και την πολύτιμη βοήθειά τους σε όποια δυσκολία αντιμετωπίσαμε.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται εκτεταμένη προσπάθεια για να βρεθεί η συσχέτιση πιθανών προσχολικών διαταραχών με την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών και την επίδρασή τους στις σχολικές ικανότητές τους.

Οι επιστήμες της εκπαίδευσης, ψυχολογίας και λογοθεραπείας στρέφουν το ενδιαφέρον τους για την κατανόηση της ανάπτυξης και εξέλιξης των γνωστικών δομών στα παιδιά που αντιμετωπίζουν προσχολικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες μπορεί να είναι λόγου, ομιλίας ή και ο συνδυασμός τους. Παράλληλα προσπαθούν να κατανοήσουν πως αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών.

Μία τέτοια έρευνα διεξήχθη τις χρονολογικές περιόδους 2007-2009 στην ευρύτερη περιοχή της Πάτρας. Σκοπός αυτής της διαχρονικής έρευνας ήταν να εξερευνήσει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, των φωνολογικών και πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων σε μία ομάδα παιδιών από τις τάξεις του νηπιαγωγείου έως και την πρώτη δημοτικού με τυπική ανάπτυξη ομιλίας και λόγου και μιας ομάδας παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες στην ομιλία με ή χωρίς δυσκολίες λόγου. Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους χρονικές περιόδους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις στην φωνολογική επίγνωση. Ακόμη, τα παιδιά αυτά παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες ομιλίας και λόγου από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, οι δοκιμασίες στις οποίες παρουσίασαν χειρότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους ήταν η ταχεία κατονομασία ερεθισμάτων (όπως εικόνων, ψηφίων)-ΤΑΚ, χειρισμός λέξεων σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο (με χειρότερη επίδοση στο δεύτερο), γνώση των ήχων και των ονομάτων των γραμμάτων. Τέλος τα αποτελέσματα για την ανάπτυξη των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων δεν ανέδειξαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων. Πρέπει να τονιστεί ότι η ομάδα των παιδιών με διαταραχές ομιλίας/λόγου αντιμετώπισε δυσκολίες στις γραπτές αναπαραστάσεις του φωνολογικού περιεχομένου μιας προφερόμενης λέξης ή ψευδολέξης (Ioannou, 2010).

Η έρευνα που παρουσιάζεται αποτελεί το τέταρτο μέρος της διαχρονικής μελέτης που προαναφέρθηκε. Σκοπός της είναι η επαναξιολόγηση των παιδιών με προσχολικές διαταραχές ομιλίας/λόγου, για να διερευνηθεί η εξέλιξη τους, στους τομείς της γλωσσικής –φωνολογικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου δύο χρόνια μετά, στο τέλος της Γ' Δημοτικού. Στόχος είναι η διερεύνηση πιθανών επίμονων δυσκολιών τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Οι γλώσσες ανάλογα με τις αντιστοιχίες των φωνημάτων τους με τα γραφήματά τους διαχωρίζονται σε διαφανείς (η αντιστοιχία είναι ένα προς ένα) ή σε αδιαφανείς (η αντιστοιχία είναι ένα προς πολλά). Τα ελληνικά είναι διαφανή για την ανάγνωση και αδιαφανή για την ορθογραφία. Έχει βρεθεί πως η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των αναγνωστικών και ορθογραφικών ικανοτήτων, καθώς οι αρχάριοι αναγνώστες κάνουν αποκωδικοποίηση των γραφημάτων σε φωνήματα. Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με την γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να είναι η ταχεία κατονομασία. Έρευνες καταδεικνύουν πως έχει άμεση σχέση με την ακρίβεια και την ταχύτητα της ανάγνωσης. Τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή έχει βρεθεί, μέσα από μελέτες, ότι αντιμετωπίζουν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση και δεν επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες ταχείας κατονομασίας.

Σκοπός/Μεθοδολογία: Σκοπός την έρευνάς μας ήταν να επαναξιολογήσουμε ένα δείγμα παιδιών, το οποίο είχε αξιολογηθεί σε τρεις φάσεις στο παρελθόν, για να διερευνηθεί η εξέλιξή τους. Το δείγμα ήταν πέντε παιδιά (από το αρχικό δείγμα) τα οποία είχαν διαγνωστεί με προσχολικές δυσκολίες ομιλίας λόγου ή και τα δύο. Για την επίτευξη του σκοπού μας χορηγήθηκαν σταθμισμένες και μη δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούσαν τη μη λεκτική ικανότητα, τη γλωσσική ικανότητα, τη φωνολογική επεξεργασία καθώς και τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης γραπτού κειμένου.

Αποτελέσματα/Συζήτηση: Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι κάποια παιδιά έχουν ξεπεράσει τις δυσκολίες τους ενώ σε κάποια άλλα υπάρχουν εμφανής δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κατά την Γ' Δημοτικού. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στην φωνημική επίδοση καθώς και στην επανάληψη ψευδολέξεων-διεργασίες που σχετίζονται άμεσα με την ανάγνωση και τη γραφή στις οποίες παρουσιάζονται χαμηλές επιδόσεις. Πρέπει να τονιστεί ότι κάποια παιδιά παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση στο TAK. Αντίθετα της παρούσας φάσης είναι τα αποτελέσματα στο τέλος της πρώτης δημοτικού όπου οι επιδόσεις των παιδιών κυμαίνονταν στο μέσο όρο. Αυτή η διαφορά μπορεί να αιτιολογηθεί από την διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, από την αύξηση των γνωστικών απαιτήσεων μεταξύ πρώτης και τρίτης δημοτικού καθώς και από άλλους ατομικούς παράγοντες (π.χ. διάρκεια λογοθεραπευτικής παρέμβασης).

ABSTRACT

Introduction: According to their phoneme to grapheme correspondences languages, are defined as transparent (one to one phoneme to grapheme correspondence) or as opaque (one to many phoneme to grapheme correspondence). Greek is characterized as transparent for reading and as opaque for spelling. It has been proved that phonological awareness is a main factor for the development of reading and spelling abilities, as early readers rely on the grapheme to phoneme decoding. Another factor that correlates with language development is rapid naming. Researches, decline that rapid naming is correlated with speed and accuracy of reading. Through studies, children with reading and spelling difficulties, score lower than their typically grown peers, on the phonological awareness and rapid naming tests.

Aim/Methodology: Our research's aim was to reevaluate a children's sample, which had been evaluated at the past, during a period of three phases, to investigate their development on language abilities, two years after. The sample was composed by five children who had been diagnosed with speech sound disorders with or without language impairment. For our aim standardized and non standardized tasks were given to estimate non verbal ability, language ability, phonological awareness, literacy and comprehension skills.

Results/Discussion: the results of this research indicated that some children have overcome their difficulties, while others appear to have difficulties in reading, writing and comprehension at the end of third grade. Their difficulties are located in phonemic awareness and non- word repetition, which are related with reading and writing. We must mention that some children have low scores at RAN test. In the end of first grade children's scores were in between the mean scores. This difference can be justified by the transparency of Greek orthographical system, from the most demanding cognitive load between first and third grade, as well as other individual factors(e.g. time of speech therapy treatment).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
Πρόλογος	3
Περίληψη	4
Εισαγωγή	9
1.1 Διαχωρισμός των αλφαβητικών ορθογραφικών συστημάτων.....	9
1.2 Περιγραφή ελληνικού ορθογραφικού συστήματος	10
1.3 Τι είναι φωνολογική επίγνωση	10
2. Ανάπτυξη και κατάκτηση αναγνωστικών, ορθογραφικών και δεξιοτήτων κατανόησης	12
2.1 Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης	12
2.1.1 Φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα	13
2.1.2 Φωνολογική επίγνωση σε διάφανα ορθογραφικά συστήματα	13
2.1.3 Έρευνες στα ελληνικά	13
2.2 Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση	15
2.3 Ανάγνωση και ψευδολέξεις	16
2.4 Σχέση του βαθμού διαφάνειας μιας γλώσσας με την ανάγνωση	16
2.5 Ανάπτυξη και κατάκτηση ικανοτήτων κατανόησης κειμένων	17
3 Προγνωστικοί δείκτες	19
3.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προγνωστικός δείκτης	19
3.2 Η γνώση των ήχων και των ονομάτων των γραμμάτων σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση	19
3.2.1 Η γνώση των γραμμάτων σαν προγνωστικός δείκτης	20

3.3 Προγνωστικοί δείκτες για την κατανόηση	21
3.4 TAK	21
3.4.1 Το TAK ως προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης	22
3.4.2 Θεωρίες επεξήγησης σχέσης TAK-αναγνωστικές ικανότητες	23
3.5 Γνωστικές λειτουργίες - πρόβλεψη της ορθογραφίας	23
4. Ανάπτυξη ικανοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης σε παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας	25
4.1 Η ανάγνωση σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες	25
4.2 Πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με την φωνολογική επίγνωση	26
4.3 Συσχέτιση επίδοσης σε δοκιμασίες ανάγνωσης, ταχείας κατονομασίας και φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά	26
4.4 Σχέση ελλειμμάτων – επίδοσης σε παιδιά με δυσλεξία	27
4.5 Η κατανόηση(αναγνωστική και ακουστική) Παιδιά με δυσκολίες	28
4.6 Έρευνες στην ελληνική γλώσσα	28
5. Μεθοδολογία	31
5.1 Συμμετέχοντες	31
5.2 Δοκιμασίες	33
5.2.1 Μη λεκτική ικανότητα	33
5.2.2 Γλωσσική ικανότητα	34
5.2.3 Φωνολογική επεξεργασία	36
5.2.4 Ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης γραπτού κειμένου .	37
6 Αποτελέσματα	40
6.1 Παρουσίαση του αναπτυξιακού προφίλ των παιδιών κατά τις φάσεις Φ1,Φ2,Φ3	40

6.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων των σταθμισμένων τεστ για τη φάση 4	44
6.3 Ανάλυση ποιοτικών αποτελεσμάτων	48
7 Συζήτηση	51
Βιβλιογραφία	57
Παράρτημα	60

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ο διαχωρισμός των αλφαβητικών ορθογραφικών συστημάτων.

Τα ορθογραφικά συστήματα χωρίζονται ανάλογα με τις σχέσεις αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος. Αν η αντιστοιχία είναι ένα-προς-ένα φωνημάτων-γραφημάτων, ταξινομούνται ως **διαφανή ή ρηχά**. Εκείνα με ακανόνιστες αντιστοιχίες ταξινομούνται ως **αδιαφανή ή βαθιά**. (Scheerer, 1986; αναφέρεται σε Spencer, 2009).

Τα Φινλανδικά και τα Τούρκικα είναι εξαιρετικά διαφανή τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφία, με ένα-προς-ένα αντιστοιχία των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η Αγγλική και η Γαλλική γλώσσα είναι αδιαφανή και για την ανάγνωση και για τη γραφή (Goswami, Porpodas, & Wheelwright, 1997, αναφέρεται σε Spencer, 2009). Παράλληλα, τα Ελληνικά και τα Γερμανικά είναι λιγότερο διαφανή για την ορθογραφημένη γραφή από ότι για την ανάγνωση. Τα γράμματα έχουν καθορισμένη προφορά, αλλά τα φωνήματα έχουν πολλαπλούς τρόπους γραφής. Γλώσσες σαν αυτές, χαρακτηρίζονται φωνολογικά **ημιδιαφανείς** καθώς η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος μπορεί να είναι ένα προς δύο ή ένα προς πολλά π.χ. Ελληνικά /e/ → ε,αι και /i/ → η,ι,υ,ει,οι αντίστοιχα (Porpodas, 2002).

ΒΑΘΟΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ				
		Ρηχό.....	Βαθύ	
Δομή Συλλαβής				
Απλή	Φινλανδικό	Ελληνικό	Πορτογαλικό	Γαλλικό
	Ισπανικό			
Σύνθετη	Γερμανικό	Σουηδικό	Δανικό	Αγγλικό
	Νορβηγικό	Ισλανδικό		

Πίνακας 1: Ταξινόμηση ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας (από Seymour, 2001)

1.2 Περιγραφή ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.

Όπως προαναφέρθηκε, τα ελληνικά χαρακτηρίζονται ως διαφανή. Είναι τελείως διαφανής γλώσσα για την ανάγνωση διότι οι περισσότερες λέξεις μπορούν να διαβαστούν σωστά μόνο βάσει της ακολουθίας των γραμμάτων, χωρίς να απαιτείται η πρόσβαση στις λεξικές ή μορφολογικές πληροφορίες. Υπάρχει δηλαδή αντιστοιχία ένα προς ένα για τα γραφήματα και τα φωνήματα. Αντίθετα σε ότι αφορά την ορθογραφία, η ελληνική χαρακτηρίζεται ως αδιαφανής. Η ορθογραφία καθορίζεται όχι μόνο από τα φωνήματα αλλά και από την πλούσια μορφολογία που παρατηρείται. Η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος είναι ένα προς πολλά.

Η ελληνική γλώσσα αποτελείται από 24 γράμματα (5 φωνήεντα, 19 σύμφωνα και ένα σύμφωνο που εμφανίζεται μόνο σε τελική μορφή) (Protopapas & Vlahou, 2009). Αυτά τα γραφήματα αντιστοιχούν σε 32 φωνήματα στην σύγχρονη ελληνική.

Έχει προταθεί ότι ανάλογα με τη διαφάνεια ή μη των ορθογραφιών, η επεξεργασία για ανάγνωση και γραφή διαφοροποιείται (Frost, Katz, & Bentin, 1987; Katz & Frost, 1992 αναφέρεται σε Spencer, 2009). Τα διαφανή γλωσσικά συστήματα είναι πιο εύκολο να τα κατακτήσει κανείς σε συνδυασμό με τις διάφορες μορφολογικές πληροφορίες της κάθε γλώσσας (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, και Tola, 1988; Oney & Goldman, 1984; Seymour, Aro, και Erskine, 2003; L. H. Spencer & Hanley, 2003 αναφέρεται σε Spencer, 2009).

1.3 Τι είναι φωνολογική επίγνωση.

«Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που έχει ο ομιλητής να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των δομικών στοιχείων κάθε λέξης (π.χ. φωνήματα)» (Πόρποδας, 2002,σελ.217). Αναφέρεται στην συνειδητοποίηση των υπολεκτικών τμημάτων της ομιλίας (συλλαβή, φώνημα, ομοιοκαταληξία), και στην εκτέλεση διανοητικών δραστηριοτήτων σε αυτά (π.χ. διαγραφή συλλαβών και φωνημάτων) (Treiman, 1991; McBride-Chang; 1995; Yopp; 1988, αναφέρεται σε Durgunoglu & Oney, 1999).

Είδη φωνολογικής επίγνωσης:

α/ φωνημική επίγνωση

Είναι η ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία καθώς και να μπορεί να αναλύει και συνθέτει μέσα στις λέξεις (Πορποδας, 2002) Πχ. ότι η λέξη /γάτα/ ↔ /γ/-/α/-/τ/-/α/ για ανάλυση και σύνθεση.

β/ συλλαβική επίγνωση

Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις που του δίνονται προφορικά, μπορούν να συντεθούν και αναλυθούν σε συλλαβές. Π.χ. η λέξη /μπανάνα/ ↔ /μπα/- /να/-/να/ για ανάλυση και σύνθεση. Η συλλαβική επίγνωση είναι πιο εύκολη από τη φωνημική και κατακτάται από τα παιδιά πιο νωρίς. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς μια πολυσυλλαβική προφορική λέξη μπορεί να την αναλυθεί σε συλλαβές αρθρώνοντας τη τμηματικά, χωρίς να απαιτείται ο νοητικός χειρισμός της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων της.

Ο Mattingly (1972) πρότεινε ότι η ικανότητα να χειριζόμαστε τις λέξεις ως αντικείμενα εξέτασης σε σχέση με τις ιδότητές τους είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων. Αυτή η ικανότητα είναι η φωνολογική επίγνωση (Berninger, Abbot, Nagy & Carlisle, 2009).

Ο αναπτυξιακός χαρακτήρας της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι πολυεπίπεδος. Καθώς αναπτύσσεται ο γραπτός λόγος, οι αναγνώστες βασίζονται στη φωνολογική και κυριότερα στη φωνημική ανάλυση των λέξεων. Φαίνεται πως η φωνολογική επίγνωση είναι μία από τις πιο κρίσιμες δεξιότητες για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής σε μία αλφαβητική ορθογραφία.

2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ, ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ.

Οι περισσότερες διαγλωσσικές μελέτες συγκρίνουν την Αγγλική (μια αδιαφανή γλώσσα) με τις υπόλοιπες (κυρίως τις Ευρωπαϊκές) γλώσσες (οι οποίες στην πλειοψηφία τους είναι διαφανείς). Όλες οι μελέτες τονίζουν έντονα τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση της ανάγνωσης αλλά και της γραφής. Αυτή η σχέση φαίνεται να είναι πιο έντονη κατά τα πρώτα σχολικά έτη.

Η ανάπτυξη της **ανάγνωσης** μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτή μέσω της υπόθεσης των **φωνολογικών αναπαραστάσεων** (Elbro, 1996; Fowler, 1991; Goswami, 1999, αναφέρεται σε Morfidi, van der Leij & de Jong, 2007). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή για την ανάπτυξη της ανάγνωσης απαιτούνται σαφείς φωνολογικές αναπαραστάσεις. Αυτές επηρεάζουν την *ταχύτητα* και την *ακρίβεια* της αναγνώρισης των υπολεκτικών και λεκτικών μονάδων, όπως γράμματα, συλλαβές και ολόκληρες λέξεις. Καθώς γίνεται εξάσκηση στην ανάγνωση δημιουργούνται όλο και περισσότερες φωνολογικές αναπαραστάσεις οι οποίες αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό. Στις διαφανείς ορθογραφίες, λόγω της ένα προς ένα αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος, η κατάκτηση της ανάγνωσης συντελείται γρηγορότερα. Αυτό συντελείται λόγω της ανατροφοδότησης στο επίπεδο φωνήματος η οποία διεγείρει το σχηματισμό φωνολογικών αναπαραστάσεων (Goswami, 1999, αναφέρεται σε Morfidi και συνεργάτες, 2007). Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι η άποψη πολλών ερευνητών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μία ικανότητα κρίσιμη για την κατάκτηση της ανάγνωσης (Cardoso-Martins & Pennington, 2004; De Jong & van der Leij, 1999; Elbro, Borstrom, & Petersen, 1998; Foorman & Francis, 1994; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994, αναφέρεται σε Morfidi και συνεργάτες, 2007).

2.1 Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης.

Η αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης έχει ιδιαίτερο ερευνητικό και θεωρητικό ενδιαφέρον για πολλούς επιστήμονες. Αν και όλοι οι ερευνητές συμφωνούν στην ύπαρξη μεταξύ τους σχέσης, οι απόψεις διαφέρουν στην προσπάθεια να προσδιοριστεί η ταυτότητά της (αν είναι αιτιώδης ή όχι). Παράλληλα σε περίπτωση που η σχέση είναι αιτιώδης, θα πρέπει να προσδιοριστεί αν η φωνολογική επίγνωση είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης.

Η διαφωνία ως προς την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών γνωστικών ικανοτήτων παρουσιάζεται μέσα από την ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002)

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η σχέση μεταξύ τους είναι αιτιώδης, δηλαδή η φωνολογική επίγνωση δεν διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αλλά είναι και απαραίτητη προϋπόθεση. (Η άποψη αυτή είναι ευρέως αποδεκτή).

Στον αντίποδα αυτής της άποψης, βρίσκεται η δεύτερη άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης. Συνεπώς η ανάπτυξή της καθορίζεται από την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Κατά την τρίτη άποψη η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η φωνολογική επίγνωση είναι τόσο η αιτία όσο και το αποτέλεσμα στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Όχι μόνο διευκολύνει την ανάγνωση αλλά διευκολύνεται και από αυτή.

2.1.1 Φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα.

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας ανάγνωσης έχει εξεταστεί στην **αγγλική γλώσσα**, και έχει βρεθεί πως η επιτυχημένη κατάκτηση της ανάγνωσης εξαρτάται από τη σχέση αυτή (Cardoso-Martins 1995; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola 1988; Durgunoglu, Nagy & Hancin-Bhatt 1993; Lundberg, Olofsson & Wall 1980; Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer 1991, αναφέρεται σε Durgunoglu & Oney 1999). Δεδομένου ότι στα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα τα γράφηματα αντιστοιχούν σε φωνήματα, το γεγονός ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι στενά συνδεδεμένες με την έκθεση του παιδιού στα φωνολογικές μονάδες και κυρίως με τα φωνήματα, δεν προκαλεί έκπληξη.

2.1.2 Φωνολογική επίγνωση σε διάφανα ορθογραφικά συστήματα.

Τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν σε **διαφανείς γλώσσες** (Ελληνικά, Γερμανικά, Ισπανικά) φαίνεται να βασίζονται σε στρατηγικές αποκωδικοποίησης γραφημάτων-φωνημάτων (Goswami, Ziegler, Dalton, & Schneider, 2001). Κατά συνέπεια η ανάπτυξη της ανάγνωσης βασίζεται σε μικρά τμήματα που φέρουν νόημα, εξ' αιτίας αυτών των αντιστοιχήσεων

(Ziegler & Goswami, 2005, αναφέρεται σε Mrcolini, Burani & Colombo, 2009). Επιπλέον ευρήματα αποδεικνύουν πως οι αναγνώστες μιας διαφανούς γλώσσας, βασίζονται εκτός από τις διαδικασίες μετατροπής γραφημάτων σε φωνήματα και σε λεξιλογικές αποφάσεις (Paulesu και συνεργάτες, 2000; Ziegler & Goswami, 2005, αναφέρεται σε Mrcolini, Burani & Colombo, 2009).

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη της ανάγνωσης ενώ είναι πολύ ισχυρή κατά τα πρώτα στάδια της κατάκτησης της ανάγνωσης, φαίνεται να εξαφανίζεται μετά την πρώτη τάξη για τα ολλανδικά (De Jong & Van der Leij, 1999, αναφέρεται σε Muller & Brady, 2001). Στα γερμανικά συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα αποτελέσματά τους στις τάξεις πρώτη, τρίτη και τετάρτη για να διερευνηθεί η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ταχύτητας της ανάγνωσης. Η ικανότητα της επίγνωσης σχετίστηκε μερικώς με την ταχύτητα ανάγνωσης για την πρώτη τάξη, αλλά η συσχέτιση έγινε πιο έντονη στις μετέπειτα τάξεις (Wimmer, Landerl & Schneider, 1994, αναφέρεται σε Muller & Brady, 2001). Η διαφάνεια των ολλανδικών και των γερμανικών έχει χαρακτηριστεί ως ενδιάμεσου βάθους. Στα ιταλικά και τα τουρκικά η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και κατάκτησης της ανάγνωσης είναι σημαντική μόνο για την αρχή της πρώτης τάξης (Cossu και συνεργάτες, 1988.; Oney & Durgunoglu 1997, αναφέρεται σε Muller & Brady, 2001). Οι Durgunoglu και Öney (1999) έκαναν σύγκριση αγγλόφωνων (ΗΠΑ) παιδιών και τουρκόφωνων (ΤΡ) παιδιών για την φωνολογική επίγνωση. Και σε αυτή την έρευνα διαπιστώνεται η άμεση σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματά τους κατέδειξαν ότι και οι δύο ομάδες είχαν καλύτερες επιδόσεις στη πρώτη δημοτικού απ' ότι στο νηπιαγωγείο. Ακόμη λόγω της διαφοράς στο βαθμό διαφάνειας των δύο γλωσσών η ομάδα ΤΡ είχε πολύ καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ΗΠΑ για τις δοκιμασίες: κατάτμηση συλλαβών και διαγραφή τελικού φωνήματος.

2.1.3 Έρευνες στα ελληνικά

Οι Ελληνικές έρευνες που έχουν γίνει για την φωνολογική επίγνωση μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ερευνών αναφέρει την φωνολογική επίγνωση ως μία γνωστική ικανότητα και επικεντρώνεται στην φύση και την εσωτερική της δομή καθώς και σε παράγοντες που την επηρεάζουν. Στα πλαίσια αυτών των ερευνών, έχει αποδειχθεί ότι για τα ελληνόπουλα ηλικίας νηπιαγωγείου είναι εύκολο να χειριστούν τις συλλαβές χωρίς διδασκαλία, αλλά τους είναι δύσκολο να

χειριστούν τα φωνήματα κυρίως όταν δημιουργούν συμφωνικά συμπλέγματα (Padeliadou, Kotoulas & Botsas, 1998; Padeliadou, 2001; Papoulia-Tzelepi, 1997; Tsotsorou, 1992, αναφέρεται σε Kotoulas, 2004). Η δεύτερη κατηγορία εξετάζει τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας αποδεικνύεται ότι η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται άμεσα με την επίτευξη της ανάγνωσης και της γραφής και ακόμη αποδεικνύεται ότι τα παιδιά με υψηλή φωνολογική επίγνωση κάνουν λιγότερα φωνολογικά λάθη από τους συνομηλικούς τους με χαμηλότερη φωνολογική επίγνωση. (Aidinis & Nunes, 1998; Kariotis, 1997; Manolitsis, 2000; Porpodas, 1992; Kotoulas & Padeliadu, 1999, αναφέρεται σε Kotoulas, 2004). Τέλος κάποιες άλλες έρευνες έχουν δείξει πως αν η φωνολογική επίγνωση διδαχθεί στο νηπιαγωγείο τα παιδιά θα αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Porpodas, Palaiothodoros & Panagiotopoulos, 1998, αναφέρεται σε Kotoulas, 2004).

2.2 Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση

Εκτός από τη φωνολογική επίγνωση, σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής φαίνεται να συντελούν η **ορθογραφική και μορφολογική επίγνωση** (Seymour, 1997, αναφέρεται σε Berninger και συνεργάτες 2009). Αυτές οι ικανότητες έχουν πολύ σημαντικές επιδράσεις στις τρεις πρώτες τάξεις και κάποιες μορφές της μορφολογικής επίγνωσης έχουν την έναρξη της ανάπτυξής τους από την τέταρτη τάξη και μετά. Η ορθογραφική ενημερότητα θέτει θεμέλια για την ανάπτυξη των ορθογραφικών ικανοτήτων και μετά την τετάρτη τάξη αποτελεί τη βάση για την περαιτέρω ορθογραφική ανάπτυξη. Η μορφολογική ενημερότητα, μέσω της συνεχούς αυξανόμενης ικανότητάς μας να μετατρέπουμε τις λέξεις με την προσθήκη καταλήξεων, επιτρέπει στους μαθητές να διαβάζουν και να γράφουν λέξεις χαμηλής συχνότητας οι οποίες μπορεί να έχουν διαφοροποιημένη αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος (Berninger και συνεργάτες, 2009).

Ένας ακόμη μηχανισμός που βοηθά τους αρχάριους αναγνώστες να κατακτήσουν την ανάγνωση είναι η **αρχή της μετατροπής** (Share, 1995, αναφέρεται σε Morfidi και συνεργάτες, 2007). Κατά τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης ο μαθητής είναι εξοικειωμένος με πολύ λίγες λέξεις. Για να καταφέρει να τις διαβάσει βασίζεται στη φωνολογική αποκωδικοποίησή τους, μετατρέποντας διαδοχικά τα γραφήματα σε φωνήματα.

Τέλος, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι στην κατάκτηση της ανάγνωσης σημαντικό ρόλο κατέχει και η **ταχεία κατονομασία**. Σε διαφανή

ορθογραφικά συστήματα φαίνεται πως η συμβολή της ταχείας κατονομασίας στην ανάγνωση είναι παρούσα σε όλες της τάξεις (De Jong & Van der Leij, 1999; Van den Bos και συνεργάτες, 2002; Wimmer, Mayringer, & Landerl, 2000, αναφέρεται σε Morfidi και συνεργάτες, 2007).

2.3. Ανάγνωση και ψευδολέξεις.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Ιταλικά, σε παιδιά 8-10 ετών, οι Marcolini, Burani και Colombo(2008) διερεύνησαν την επεξεργασία ψευδολέξεων με δυνατή ανάγνωση-(φωναχτά). Οι ψευδολέξεις που διαβάστηκαν πιο γρήγορα, τηρούσαν τη δομή των γραφημάτων των λέξεων που έμοιαζαν. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτές οι ψευδολέξεις δόθηκαν σε λίστες οι οποίες περιείχαν αναμειγμένες λέξεις και ψευδολέξεις. Με αυτόν τον τρόπο ήταν πιο εύκολη η λεξιλογική επεξεργασία άρα και πιο εύκολη η ανάγνωση

Τα παιδιά ήταν πιο αργά και λιγότερο ακριβή στην ανάγνωση ψευδολέξεων φωναχτά οι οποίες προέρχονται από υψηλής συχνότητας λέξεις σε αντίθεση με ψευδολέξεις προερχόμενες από λέξεις χαμηλής συχνότητας. Τα ίδια αποτελέσματα εμφανίζονται και για την ίδια δοκιμασία και σε παιδιά μικρότερης καθώς και ηλικίας.

Διαβάζοντας μεγαλοφώνως ψευδολέξεις -που προέρχονται από υψηλής συχνότητας λέξεις-, μπορεί να θεωρηθεί ότι μια λέξη ενεργοποιείται στο λεξικό του ατόμου και κατά συνέπεια ενεργοποιούνται τα αντίστοιχα φωνήματα (φωνολογικό σύστημα) για την παραγωγή της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί για να διαβάσει σωστά την ψευδολέξη, να απαιτείται παραπάνω χρόνος και αρκετές φορές να μην είναι ακριβής. Όπως ισχύει και στους νέους αναγνώστες στα μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα τα παιδιά στην έρευνα παρουσίασαν ενεργοποίηση λεξιλογική και κατά την ανάγνωση φωναχτά νέων (άγνωστων για αυτά) λέξεων.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η μη λεκτική διαδρομή κατά πάσα πιθανότητα δεν έχει ακόμα αυτοματοποιηθεί στα παιδιά, και έτσι η πρόσβαση γίνεται μέσω φωνολογικής αναπαράστασης άρα και πρόσβαση σε λέξεις που μοιάζουν με τις ψευδολέξεις που διαβάζονται.

2.4 Σχέση του βαθμού διαφάνειας μιας γλώσσας με την ανάγνωση.

Η διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος μιας γλώσσας κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Μελέτες που έχουν γίνει στα

φινλανδικά και στα τουρκικά (διαφανείς) έχουν δείξει πως η κατάκτηση της αποκωδικοποίησης συντελείται γρήγορα. Έτσι τα παιδιά, που μαθαίνουν να διαβάζουν, μέχρι το τέλος της πρώτης τάξης έχουν μεγάλη ακρίβεια στην αποκωδικοποίησή τους ακόμη και σε σύνθετες ψευδολέξεις (Venezky 1973; Oney & Durgunoglu 1997; Oney & Goldman 1984, αναφέρεται σε Durgunoglu & Oney, 1999). Ακόμη το επίπεδο διαφάνειας της φωνολογίας μιας γλώσσας έχει άμεση σχέση με την αναγνώριση των λέξεων. Μέσω των οπτικο-ορθογραφικών δομών των λέξεων ο αναγνώστης μπορεί να έχει γρηγορότερη πρόσβαση στην έννοια της λέξης, όταν διαβάζει σε ένα διαφανές ορθογραφικό σύστημα (Katz & Frost 1992; Seidenberg 1992, αναφέρεται σε Durgunoglu & Oney, 1999).

Το επίπεδο διαφάνειας των γλωσσών έχει δύο συνέπειες (Stanovich, 1993, αναφέρεται σε Muller & Brady). Ως πρώτη συνέπεια αναφέρει πως: αναμένεται ότι η αποκωδικοποίηση και οι φωνολογικές διεργασίες που σχετίζονται με αυτή, θα είναι πιο εύκολο να κατακτηθούν σε μία διαφανή γλώσσα. Ως δεύτερη συνέπεια αναφέρει πως η διαφάνεια επηρεάζει το πώς συντελείται η ανάπτυξη της ανάγνωσης. Εξηγεί πως όσο πιο διαφανής είναι μια γλώσσα τόσο περισσότερα θα είναι τα διαθέσιμα γνωστικά ερεθίσματα για την περαιτέρω επεξεργασία κειμένου.

Η μελέτη του Thorstand (1991) στην οποία ερευνήθηκε η επίδραση της ορθογραφίας κατά την απόκτηση γνώσεων σε δείγμα παιδιών από την Αγγλία και την Ιταλία, κατέδειξε πως όσο πιο διαφανής είναι μία γλώσσα τόσο πιο εύκολα και πιο γρήγορα μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν. Ακόμη παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με μητρική την ιταλική, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις αποκωδικοποιήσεις τους (Müller & Brady, 2001).

2.5 Ανάπτυξη και κατάκτηση ικανοτήτων κατανόησης κειμένων

Η σχέση μεταξύ αποκωδικοποίησης και κατανόησης έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές. Μερικοί ερευνητές προτείνουν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη αλληλεξάρτηση των δύο και κατ' επέκταση με την ανάγνωση και άλλοι ερευνητές προτείνουν μια σχετική σχέση των δύο (Shankweiler, Crain, Brady & Macaruso, 1992; Gough, Hoover & Peterson, 1996, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Ο Hagtvet (2003) στην παρουσίαση της πενταετούς έρευνάς του, απέδειξε ότι η σχέση της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης για τα νορβηγικά (διαφανής γλώσσα) είναι σχέση αλληλεξάρτησης.

Η **κατανόηση γραπτών κειμένων** είναι άμεσα συνδεδεμένη με την **ανάγνωση** και κατ' επέκταση με τη **φωνολογική και ορθογραφική επίγνωση**. Είναι μία περίπλοκη διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης καλείται να δομήσει και να συνδέσει τη σύνταξη και το ρόλο των λέξεων που διαβάζει, με σκοπό την κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου.

Για την κατανόηση των γραπτών κειμένων ο αναγνώστης πρέπει πρώτα να κατανοήσει την έννοια των λέξεων και στη συνέχεια να τις συσχετίσει. Μία ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο αναγνώστης να είναι σε θέση να γνωρίζει τη γραφημική και φωνολογική **ταυτότητα των λέξεων**, αλλά και το **σημασιολογικό περιεχόμενο** του κειμένου (δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκριση σε ερωτήσεις κατανόησης). Για τη διαμόρφωση του **νοήματος του κειμένου**, ο αναγνώστης αποσπά το νόημα από κάθε πρόταση και στη συνέχεια συνδυάζει τα νοήματα που απέσπασε συνολικά από κάθε πρόταση. Πρόσθετο ρόλο στην κατανόηση του κειμένου έχουν οι **προϋπάρχουσες γνώσεις** για το θέμα που αποκωδικοποιείται (Porpodas, 2002).

Τέλος η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί να δυσχεραίνεται ή να διευκολύνεται από την **φύση** του κειμένου και από τις **γνωστικές ικανότητες** και υποδομές του αναγνώστη. Ειδικότερα η χρήση του λεξιλογίου, η συντακτική δομή και το θεματικό περιεχόμενο έχουν σημαντικές επιδράσεις στην κατανόηση. Π.χ. οι λέξεις χαμηλής συχνότητας, η απλή ή μη συντακτική δομή και οι προϋπάρχουσες γνώσεις για το θέμα του κειμένου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες (γνωστικές δομές) στη μνήμη για το εκάστοτε θέμα (Porpodas, 2002).

3 ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ, ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση της ανάγνωσης έχει τονιστεί. Θεωρείται ως ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης για την ανάγνωση. Η φωνολογική επίγνωση έχει βρεθεί ότι είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης και για άλλες διεργασίες γραπτού λόγου.

3.1 Η φωνολογική επίγνωση ως προγνωστικός δείκτης

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης δυσκολιών στην ανάγνωση (Vellutino, 1991; Vellutino & Scanlon, 1987; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen & Rachotte, 1994; Kotoulas, 2004). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν γίνει σε γλώσσες με διάφανα ορθογραφικά συστήματα και έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είτε δεν είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης για την ανάγνωση (Silven, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007, αναφέρθηκε στους Georgiou και συνεργάτες, 2010) είτε μπορεί να έχει σημαντική επίδραση αλλά μέχρι την πρώτη ή δεύτερα δημοτικού (Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou, 2009). Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Muller και Brandy (2001) που συνέκριναν παιδιά πρώτης και τετάρτης δημοτικού. Πρόσθετες έρευνες έδειξαν, ότι για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, χρειάζονται λιγότερες απαιτήσεις φωνολογικής επίγνωσης σε διάφανες ορθογραφίες παρά σε μη (π.χ., Babayigit & Stainthorpe, 2007; Mann & Wimmer, 2002; Mayringer, Wimmer, & Landerl, 1998; Wimmer & Mayringer, 2001, αναφέρθηκε στους Georgiou Torppa, Manolitsis, Lyytinen & Parilla, 2010).

3.2 Η γνώση των ήχων και των ονομάτων των γραμμάτων σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση

Υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν: ότι η φωνολογική επίγνωση και η αλφαβητική μάθηση αλληλοεπηρεάζονται (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Wagner και συνεργάτες, 1994, αναφέρεται στους Manolitsis & Tafa, 2009).

Στην Ελλάδα, δύο μελέτες έχουν δείξει ότι και η γνώση του ήχου αλλά και του ονόματος των γραμμάτων συσχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση

(Tsandoula και συνεργάτες, 2004, αναφέρεται στους Manolitsis & Tafa, 2009). Η γνώση του ήχου των γραμμάτων ήταν ένας ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της ακρίβειας της ανάγνωση από τη γνώση του ονόματος των γραμμάτων, αλλά όχι της ταχύτητας της ανάγνωσης και της κατανόησης (Mouzaki, Protopapas, & Tandoula, 2008, αναφέρεται στους Manolitsis & Tafa, 2009). Μια άλλη πρόσφατη ελληνική μελέτη (Manolitsi, Georgiou, & Parrila, 2008, αναφέρεται σε Manolitsis & Tafa, 2009) έδειξε ότι η καλή γνώση των ήχων των γραμμάτων προβλέπει τις αναγνωστικές δεξιότητές των παιδιών νηπιαγωγείου μέχρι την δεύτερα τάξη, ενώ η γνώση του ονόματος των γραμμάτων δεν επηρεάζει καμία από τις μετέπειτα αναγνωστικές δεξιότητες. Τα ευρήματα δεν φαίνεται να συνάδουν με τις προηγούμενες ενδείξεις για μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γνώσης γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan και συνεργάτες, 2000). Αντίθετα, δείχνουν ότι η φωνολογική επίγνωση επηρεάζει τη γνώση των γραμμάτων και ιδιαίτερα τη γνώση των ήχων των γραμμάτων. Οι διαπιστώσεις αυτές υποδηλώνουν μια μονόδρομη σχέση που ισχυρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση έχει προγνωστικό ρόλο όσον αφορά την γνώση των γραμμάτων.

Οι Share, Jorm, Maclean, και Matthews (1984) υποστήριξαν ότι η γνώση του ονόματος των γραμμάτων ήταν ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της ενιαίας επίτευξης της ανάγνωσης στην αρχή του νηπιαγωγείου και η δεύτερη καλύτερη (μετά την κατάτμηση φωνημάτων) στην πρώτη δημοτικού (Manolitsis & Tafa, 2009). Ομοίως, η γνώση των ήχων των γραμμάτων είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως αναγκαία για την απόκτηση της αλφαβητικής αρχής (Byrne, 1998; Stuart & Coltheart, 1988, αναφέρεται σε Manolitsis & Tafa, 2009). «Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι τα γραμμένα γράμματα αντιστοιχούν στα φωνήματα για την ομιλία και να τα συνδέσουν με τους ήχους τους για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα» (σελ. 28).

3.2.1 Η γνώση των γραμμάτων σαν προγνωστικός δείκτης.

Η γνώση των γραμμάτων έχει αποδειχθεί από πολλούς ερευνητές ότι είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης και της γραφής για διάφορα ορθογραφικά συστήματα (Gallagher, Frith, & Snowling, 2000; Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003; Leppa Nen, Aunola, Niemi, & Nurmi, 2008; Manolitsis, Georgiou, Stephenson, & Parrila, 2009; Torppa, Poikkeus, La, Eklund, & Lyytinen, 2006). Η συμβολή της γνώσης των γραμμάτων και κατά πόσο επηρεάζει – σχετίζεται με την ανάγνωση, διαφέρει ανάλογα στις διάφορες γλώσσες (Foulin, 2005, αναφέρθηκε στους Georgiou και συνεργάτες, 2010).

3.3 Προγνωστικοί δείκτες για την κατανόηση

Προγνωστικοί δείκτες για την κατανόηση (ακουστική και αναγνωστική) βρέθηκε να είναι η γλωσσική μορφή (φωνολογία, σημασιολογία και σύνταξη), το λεξιλόγιο καθώς και η εκφορά ιστορίας σε γραπτή και προφορική μορφή (Hagtvet, 2003). Στα ελληνικά σε έρευνες που έγιναν σε παιδιά δευτέρας τρίτης και τετάρτης δημοτικού φαίνεται ότι η κατανόηση κειμένου «σχετίζεται κυρίως με γλωσσικούς και λεξιλογικούς παράγοντες, ιδιαίτερα μετά τη Γ' δημοτικού» (Protopapas, Simos, Mouzaki, Sideridis & Skaloumpakas, 2005). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Muller και Brandy (2001) για τα παιδιά πρώτης - τετάρτης δημοτικού. Ακόμη, σημαντική επίδραση στην κατανόηση φαίνεται να έχει η αποκωδικοποίηση έχοντας μια σχέση αλληλεξάρτησης (Hagtvet, 2003). Τέλος επισημαίνεται ότι οι δεξιότητες κατανόησης βελτιώνονται μέσα από την εξάσκηση της ανάγνωσης (Protopapas και συνεργάτες, 2005).

3.4 TAK

Η ταχεία κατονομασία (TAK), είναι η ικανότητα να εκφέρουμε όσο το δυνατόν πιο γρήγορα γνωστά οπτικά ερεθίσματα υψηλής συχνότητας, όπως ψηφία, γράμματα, χρώματα και αντικείμενα. Έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας αρκετά ισχυρός και ταυτόχρονα διαχρονικός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας σε αρκετές γλώσσες (αναφέρεται σε Georgiou, Parrila & Liao, 2007):

A) με διάφανα ορθογραφικά συστήματα (Ολλανδικά: van den Bos, Zijlstra, & Spelberg, 2002; Φινλανδικά: Lepola και συνεργάτες, 2005; Γερμανικά: Mayringer, Wimmer, & Landerl, 1998; Wimmer, 1993; Ελληνικά: Nikolopoulos και συνεργάτες, 2006; Ιταλικά: Di Filippo και συνεργάτες, 2005)

B) καθώς και σε μη (αγγλικά.: Blachman, 1984; Bowers, 1995; Compton, 2003; Kirby, Parrila, και Pfeiffer, 2003; Μάνης, Doi, & Bhadha, 2000; McBride-Chang & Manis, 1996; Parrila, Kirby, & McQuarrie, 2004; Savage & Fredrigson, 2005; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004; Γαλλικά: Plaza & Cohen, 2007, 2003).

Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι το TAK είναι πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ανάγνωσης σε γλώσσες με σταθερές αντιστοιχίσεις γραφήματος-φωνήματος (1-1) από ότι σε γλώσσες με μη σταθερές αντιστοιχίσεις γραφήματος-φωνήματος (π.χ., de Jong & van der Leij, 1999; Di Filippo και συνεργάτες, 2005; Georgiou, Parrila, & Papadopoulos,

2005; Landerl & Wimmer, 2000; Mann & Wimmer, 2002; Van den Bos και συνεργάτες, 2002).

3.4.1 Το TAK ως προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν στην γερμανική γλώσσα οι Mann και Wimmer (2002) και συνέκριναν τα αποτελέσματα με την αγγλική, έδειξαν ότι η επίδοση στην κατονομασία ψηφίου (TAK) ήταν ο μόνος σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ταχύτητας ανάγνωσης στα γερμανικά ενώ στα αγγλικά σημαντικός προγνωστικός δείκτης ήταν η φωνολογική επίγνωση.

Μέσα από την διαγλωσσική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Georgiou, Parrilla & Liao (2007), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη σχέση TAK - ανάγνωσης σε όλες τις γλώσσες αν και συσχετίστηκαν σημαντικά με όλες τις δοκιμασίες ανάγνωσης (εκτός από την ακρίβεια στα αγγλικά). Θα πρέπει να τονιστεί ότι στα ελληνικά το TAK επηρεάζει τουλάχιστον τέσσερις φορές περισσότερο θετικά την ευχέρεια και ακρίβεια ανάγνωσης σε σχέση με τα αγγλικά. Μέσα από αυτή τη σχέση παρουσιάζεται η διαπίστωση αρκετών ερευνητών ότι τα αποτελέσματα του TAK σχετίζονται πιο πολύ με τα διάφανα ορθογραφικά συστήματα (ελληνικά, ιταλικά, γερμανικά) παρά με τα μη (αγγλικά) (π.χ., Di Filippo και συνεργάτες, 2005; Landerl & Wimmer, 2000; Mayringer και συνεργάτες, 1998; Nikolopoulos και συνεργάτες, 2006; Wimmer και συνεργάτες, 1999; αναφέρθηκε Georgiou και συνεργάτες, 2007). Πρέπει να αναφερθεί ότι παρατηρείται υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ TAK - ψηφίων παρά TAK - χρωμάτων και αντικείμενων ως προς την ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες εκτός από την αγγλική (Georgiou, Parrilla, & Papadopoulos, 2008). Αυτή η διαπίστωση ισχύει στα διάφανα ορθογραφικά συστήματα, καθώς τα γράμματα και τα ψηφία μεταφέρουν περισσότερες ορθογραφικές πληροφορίες από τα χρώματα ή τα αντικείμενα. Ακόμη, απέδειξαν ότι η δοκιμασία ταχείας κατονομασίας- ψηφία - ήταν ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της *ευχέρειας της ανάγνωσης της λέξης* στα Ελληνικά σε σχέση με τα Αγγλικά. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ήταν εξίσου σημαντικός προγνωστικός δείκτης για την *αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων* και στις δυο γλώσσες.

3.4.2 Θεωρίες επεξήγησης σχέσης TAK-αναγνωστικές ικανότητες.

Σαν αιτιολόγηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ TAK και ευχέρειας στην ανάγνωση, έχει αναφερθεί ότι «το TAK και η ευχέρεια ανάγνωσης έχουν κοινή μια συνιστώσα της ταχύτητας» (Georgiou και συνεργάτες, 2010). Έτσι είναι αναμενόμενη η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δυο αυτών δεξιοτήτων σε κάθε γλώσσα.

Οι Torgesen και συνεργάτες (1997) υποστήριξαν ότι το TAK αξιολογεί κυρίως την πρόσβαση και ανάκτηση των αποθηκευμένων φωνολογικών πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη –την ταχύτητα πρόσβασης στο λεξιλόγιο (Georgiou και συνεργάτες, 2010).

Οι Bowers και συνεργάτες (1999; 1993, αναφέρθηκε σε Georgiou και συνεργάτες, 2010) υποστήριξαν ότι το TAK έχει σχέση με την ανάγνωση μέσω της ορθογραφικής επεξεργασίας. Αυτό επιχειρηματολογείται καθώς τα παιδιά με έλλειμμα στην ταχεία κατονομασία παρουσιάζουν έλλειμμα στην ορθογραφική αναπαράσταση των υψηλής συχνότητας λέξεων.

3.5 Γνωστικές λειτουργίες - πρόβλεψη της ορθογραφίας (προγνωστικός δείκτης ανάγνωσης)

Δεν είναι γνωστό αν για την κατάκτηση της ορθογραφίας απαιτούνται οι ίδιες γνωστικές λειτουργίες- δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση σε διάφορες γλώσσες. Καθώς δεν έχουν γίνει αρκετές διαγλωσσικές έρευνες για να βρεθούν οι προγνωστικοί δείκτες για την ορθογραφία (π.χ., Caravolas και συνεργάτες 2005; Furnes & Samuelsson, 2009; Smythe και συνεργάτες, 2008). Σύμφωνα με την Caravolas (2006) (αναφέρθηκε: Georgiou και συνεργάτες, 2010) «τα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα τηρούν κάποιες αλφαβητικές αρχές. Όσοι τα διδάσκονται θα πρέπει να κατακτούν και τις αντίστοιχες γνώσεις και δεξιότητες που αυτά απαιτούν για την εκμάθηση της ορθογραφίας»

Αναφέρεται ότι η γνώση των γραμμάτων καθώς και η φωνολογική επίγνωση, σχετίζονται άμεσα με τις αλφαβητικές αρχές και αυτές πρέπει να προβλέπουν την ορθογραφία σε διάφορες γλώσσες. Η σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων αυτών και της ορθογραφίας αναμένεται να είναι πιο ισχυρή στα διάφανα ορθογραφικά συστήματα με αντιστοιχίες ένα προς ένα παρά στα μη (π.χ., Leppanen και συνεργάτες, 2006; Oney & Durgunoglu, 1997, αναφέρθηκε: Georgiou και συνεργάτες, 2010). Σύμφωνα με τον Georgiou και συνεργάτες (2010) «κάποιος μπορεί να οδηγηθεί σε άριστες ορθογραφικές ικανότητες με τη βοήθεια της κατάκτησης των δοσμένων λέξεων σε φωνήματα. Στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει τους κανόνες μετατροπής που ισχύουν μεταξύ φωνήματος- γρφήματος» (σελ. 5).

Αν το ΤΑΚ είναι ένας δείκτης της ικανότητας δημιουργίας ορθογραφικών αναπαραστάσεων υψηλής ποιότητας, όπως πρότειναν οι Bowers και Wolf (1993, αναφέρεται: Georgiou και συνεργάτες, 2010), τότε θα σχετίζεται σε διάφορες γλώσσες και με την ορθογραφία.

Αυτό ισχύει καθώς η ορθογραφία στηρίζεται στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Παρατηρείται πως είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τη ορθογραφία των διάφανων γλωσσών παρά των μη διαφανών. Αυτό προκύπτει καθώς η σχέση των φωνημάτων με τα γραφήματα στις διαφανείς γλώσσες ακολουθεί κάποιους ορθογραφικούς κανόνες

Πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες για το ΤΑΚ οι οποίες φέρουν διαφορούμενα αποτελέσματα για το αν αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την κατάκτηση της ορθογραφίας. Για την αγγλική γλώσσα έχει αποδειχθεί ότι εκτός από τη γνώση των γραμμάτων σημαντικές είναι και οι επιδόσεις στο ΤΑΚ (π.χ., Bowers και συνεργάτες, 1999; Savage, Pillay, & Melidona, 2008). Αντίθετα έρευνες σε αρκετές διαφανείς γλώσσες (π.χ. γερμανικά, τουρκικά, ελληνικά) αποδεικνύουν ότι το ΤΑΚ δεν είναι προγνωστικός δείκτης για την κατάκτηση της ορθογραφίας (π.χ γερμανικά: Landerl & Wimmer, 2008; ελληνικά: Nikolopoulos και συνεργάτες, 2006; τουρκικά: Babayigit & Stainthorp, 2010).

Με αυτά τα ευρήματα δε συνάδουν τα αποτελέσματα για την ελληνική σύμφωνα με τους Georgiou και συνεργάτες (2010). «το ΤΑΚ αποτελεί έναν τρόπο πρόβλεψης της ορθογραφίας στην αγγλική καθώς και στην ελληνική γλώσσα αλλά όχι στα φιλανδικά(διαφανής γλώσσα)». Οι Bowers & Wolf (1999), (Georgiou και συνεργάτες, 2010) υποστήριξαν ότι οι δυσκολίες στην επίδοση της ταχείας κατονομασίας, δυσκολεύουν τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις και εν συνεχεία την ορθογραφία. Συνοψίζοντας, σύμφωνα με αυτή την άποψη, το ΤΑΚ είναι πιο άμεσα συνδεδεμένο με τα μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα και λιγότερο με τα διαφανή.

Οι Georgiou και συνεργάτες (2010), εξέτασαν μέσα από μια διαχρονική μελέτη την **αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων**, την **ευχέρεια** ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν σε α) μία διαφανή ορθογραφικά γλώσσα (φινλανδικά), β) μια ορθογραφικά αδιαφανή γλώσσα (αγγλικά) και γ) μια ορθογραφία που είναι λιγότερο διαφανή από τα φινλανδικά (ελληνικά). Τα αποτελέσματα έδειξαν γραμμική σχέση μεταξύ ορθογραφίας και κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής. Τα ευρήματα για την **αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων** στην ελληνική συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα στα φιλανδικά, ενώ για την **ορθογραφία**, συμβαδίζουν με την αγγλική γλώσσα.

4.ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

4.1 Η ανάγνωση σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες

Η ανάγνωση κειμένων είναι μία πολύπλοκη διαδικασία στην οποία συμβάλλουν πολλές γλωσσικές και γνωστικές λειτουργίες (Bishop, 1997, Ehri, 1995, αναφέρεται: Hagtvet, 2003). Παρά το γεγονός ότι για τις ειδικές αναγνωστικές διαταραχές τα φωνολογικά ελλείμματα φαίνεται να είναι ο πυρήνας των δυσκολιών, δεν έχει διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό η σύνταξη και η σημασιολογία συμμετέχουν σε αυτά (Bowey & Patel 1988; Siegel, 1989; Tunmer & Hoover 1993, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Σε πολλές γλώσσες με διάφανα ορθογραφικά συστήματα παρατηρείται έντονος συσχετισμός μεταξύ ελλείμματος στη φωνολογική επίγνωση και σε δυσκολίες στην ανάγνωση (De Gelder & Vrooman, 1991; Porpodas, 1999; Wimmer, 1993).

Η σημασιολογία έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τις δυσκολίες στην ανάγνωση μέσω των τμημάτων της (λεξιλόγιο, ταχεία κατονομασία αντικειμένων, αντιληπτικό λεξιλόγιο, ορισμός λέξεων και κατανόηση των εικονογραφημένων ιστοριών) (Bishop, Byers Brown & Robson, 1990; Badian, Mc Anulty, Duffy & Als, 1991; Seidenberg & Berstein, 1989; Snowling, Cancino, Gonzales & Shiriberg, 1989, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003).

Οι δυσκολίες στη σύνταξη και στη μορφολογία σχετίζονται επίσης με τη φτωχή ανάγνωση. Οι αναγνώστες που δυσκολεύονται, έχουν χαμηλά αποτελέσματα σε σχέση με τους φυσιολογικούς αναγνώστες στις δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης και σύνθετης κατανόησης (Elbro, 1990; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003).

Η υπόθεση ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες έχουν τη ρίζα τους στη φωνολογία και όχι στη σύνταξη και στη σημασιολογία, και σχετίζονται με τις περισσότερες γλωσσικές διαταραχές έχει προταθεί από τον Stanovich (1988, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Ακόμη ο Stanovich πρότεινε ότι η δυσλεξία (ειδική αναγνωστική δυσκολία) χαρακτηρίζεται από αδυναμία στους φωνολογικούς τομείς και οι «φτωχοί» αναγνώστες γενικά έχουν διάχυτα γλωσσικά ελλείμματα.

4.2 Πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με την φωνολογική επίγνωση.

Ο Πόρποδας (1999, αναφέρεται σε Kotoulas, 2004) συνέκρινε παιδιά πρώτης δημοτικού με και χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης. Παρατήρησε πως τα παιδιά με δυσκολίες έχουν χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με τους συνομήλικούς τους που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά ισχύουν και για τους μαθητές της δευτέρας δημοτικού.

Ο Κοτούλας (2004) πραγματοποίησε μια έρευνα αξιολογώντας 280 παιδιά που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Ο τρόπος που χωρίστηκαν τα παιδιά πέρα από την ηλικία, είναι σύμφωνα με την ύπαρξη ή μη δυσκολιών στην ανάγνωση. Μέσα από την έρευνα τα παιδιά σε όλες τις τάξεις που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, είχαν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες συλλαβικού και φωνημικού χειρισμού (φωνολογική επίγνωση).

Παράλληλα στην έρευνα αναφέρεται ότι τα παιδιά με δυσκολία χειρισμού της γραπτής γλώσσας έχουν δυσκολίες και στον τρόπο της προφορικής έκφρασης. Αυτό οφείλεται στο ότι οι κανόνες ορθογραφίας που ισχύουν στο γραπτό λόγο, επηρεάζουν και τις δομές του προφορικού. Με την κατάλληλη παρέμβαση δασκάλων ή/και θεραπειών, τα παιδιά με δυσκολίες θα καταφέρουν να χειρίζονται τον προφορικό λόγο στο επίπεδο των συνομηλίκων τους. Αυτό επιτυγχάνεται πλήρως όταν τα παιδιά φτάσουν στην τετάρτη δημοτικού και πλέον έχουν κατακτήσει τους γραμματικούς και αλφαβητικούς κανόνες και έχουν αναπτύξει την φωνολογική τους επίγνωση.

Διαγλωσσικές μελέτες έχουν αποδείξει ότι παιδιά που φοιτούν σε δημοτικό με δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν πολύ χαμηλά αποτελέσματα σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης απ' ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσκολίες (Snowling, 1987; Stanovich, 1988; Olson, Wise, Connors, Rack & Fulker, 1989, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Σύμφωνα με αυτές η χαμηλή επίδοση στη φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με προβλήματα στην ευχέρεια και την ακρίβεια της ανάγνωσης.

4.3 Συσχέτιση επίδοσης σε δοκιμασίες ανάγνωσης, ταχείας κατονομασίας και φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά.

Αρκετές φορές ελλείμματα στην φωνολογική επίγνωση δε φαίνονται να επηρεάζουν απόλυτα τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών. Έτσι έγιναν έρευνες για το πόσο επηρεάζει και ο χρόνος απόκρισης στη δοκιμασία ταχείας

κατονομασίας (ΤΑΚ) τόσο σε αλφαβητικές γλώσσες (π.χ. Ιταλικά, Ισπανικά κλπ) (π.χ. Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi, 2005 ;Savage & Frederickson, 2005; Papadopoulos, Georgiou & Kendeou, 2008) καθώς και σε μη αλφαβητικές γλώσσες (π.χ. McBride Chang & Kail, 2002, αναφέρεται σε Papadopoulos και συνεργάτες, 2009).

Έχει αποδειχτεί ότι άτομα με έλλειμμα ταυτόχρονα στην φωνολογική επίγνωση και την ταχεία κατονομασία (Διπλό Έλλειμμα, ΔΕ) αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση (μετά από δοκιμασίες που τους χορηγήθηκαν), απ' ό,τι σε άτομα με έλλειμμα σε έναν από τους δύο τομείς. Ο Kirby και συνεργάτες (2003, αναφέρεται σε Papadopoulos και συνεργάτες, 2009) έκανε μια έρευνα και μελέτησε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως την πέμπτη τάξη δημοτικού. Τα παιδιά χωρίστηκαν σύμφωνα με τη φύση του ελλείμματος που παρουσίαζαν ή όχι. Μετά από τις δοκιμασίες που τους χορηγήθηκαν (αναγνώριση λέξεων –μη, επανάληψη λέξεων- ψευδολέξεων και αξιολόγηση κατανόησης), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα χωρίς δυσκολίες είχαν γενικά πολύ καλή επίδοση στην ανάγνωση, ενώ με διπλό έλλειμμα η επίδοσή τους δεν ήταν καλή. Τα παιδιά με δυσκολίες μόνο στη φωνολογική επίγνωση (ΦΕ) είχαν φτωχή επίδοση αρχικά ενώ στη συνέχεια παρουσίαζαν βελτίωση (σχεδόν την επίδοση των παιδιών χωρίς έλλειμμα). Αντίθετα στα παιδιά με δυσκολίες μόνο στην ταχεία κατονομασία (ΚΕ) δεν είχαν καλή επίδοσή - παρουσίαζαν ομοιότητες με τα παιδιά με διπλό έλλειμμα- και δεν βελτιώθηκε μετέπειτα η ικανότητα ανάγνωσής τους. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ των παιδιών χωρίς έλλειμμα (ΧΕ) και των παιδιών με ΔΕ, παρουσιάστηκε ότι τα δεύτερα υπολείπονται σε αναγνωστικές δεξιότητες κατά δύο χρόνια των πρώτων και δεν παρουσιάστηκε μετέπειτα ιδιαίτερη βελτίωση.

4.4 Σχέση ελλειμμάτων-επίδοσης σε παιδιά με δυσλεξία.

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα που εξετάζουν τη σχέση ελλειμμάτων στη φωνολογική επίγνωση ή/και στην ταχεία κατονομασία σε παιδιά. Παρατηρούνται διαφορετικές απόψεις που αφορούν τα αποτελέσματα για τα άτομα με διπλό έλλειμμα.

Χαρακτηριστικά, ο Wimmer και οι συνεργάτες του (2000) έδειξαν ότι άτομα με διπλό έλλειμμα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ακρίβεια ανάγνωσης ψευδολέξεων. Παράλληλα ο Escribano (2007) στην έρευνα που πραγματοποίησε με παιδιά με δυσλεξία στην Ισπανία, παρατήρησε αποκλίσεις μεταξύ των ατόμων α) χωρίς έλλειμμα, β) με διπλό έλλειμμα και γ) με έλλειμμα

στην φωνολογική επίγνωση σε δοκιμασίες ακρίβειας ανάγνωσης ψευδολέξεων. Οι διαφορές στην επίδοση των δυο τελευταίων ομάδων που εξετάστηκαν δεν ήταν πολύ έντονες. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα του Escríbano παρατίθενται με επιφυλάξεις λόγω του μικρού δείγματος παιδιών που αξιολογήθηκαν. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Ιταλικά, οι Zoccolotti και συνεργάτες (2008) έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι στην αποκωδικοποίηση όσων διαβάζουν, αλλά στην ταχύτητα με την οποία κωδικοποιούν.

4.5 Η κατανόηση (αναγνωστική και ακουστική) σε παιδιά με δυσκολίες.

Η πρόσφατη άποψη για την σχέση αποκωδικοποίησης και κατανόησης για τα παιδιά με δυσκολίες αναφέρει πως «οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να οφείλονται σε τρεις διαφορετικές πτυχές: 1) σε ανικανότητα αποκωδικοποίησης, 2) σε ανικανότητα κατανόησης ή και 3) σε συνδυασμό των δύο». Η πρώτη οδηγεί σε δυσλεξία, η δεύτερη σε υπερδεξιά και η τρίτη σε διάχυτα αναγνωστικά προβλήματα (Gough & Tunmer, 1986, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται ως «μία μεταβλητή που επηρεάζει σημαντικά την σχέση αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης» (Chen & Vellutino, 1997, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003). Παρατηρείται ότι οι «φτωχοί» αναγνώστες έχουν διπλή δυσκολία: φτωχές ικανότητες αποκωδικοποίησης και περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη. Έχει προταθεί ότι αν τα παιδιά αποτύχουν στην ανάπτυξη αναγνώρισης λέξεων γρήγορα και αποτελεσματικά θα εμφανίσουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Επιπλέον ελλείψεις στην φωνολογική επεξεργασία υποδηλώνουν δυσκολίες στην ενεργό μνήμη που οδηγεί σε περιορισμένη κωδικοποίηση και καθιστά την κατανόηση ελλειμματική και μη αποτελεσματική (Perfetti, 1985, αναφέρεται σε Hagtvet, 2003).

4.6 Έρευνες στην ελληνική γλώσσα

Η έρευνα που πραγματοποίησαν στα ελληνικά οι Papadopoulos, Georgiou, Kendenou (2009) αξιολόγησαν την εξέλιξη των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως την δευτέρα δημοτικού. Χωρίστηκαν βάσει του ελλείμματος που παρουσίαζαν ή όχι σε τέσσερις ομάδες χωρίς έλλειμμα (ΧΕ), με διπλό έλλειμμα (ΔΕ), μόνο με φωνολογικό έλλειμμα (ΦΕ) και έλλειμμα στην ταχεία κατονομασία (ΚΕ). Τα παιδιά με ΔΕ και ΦΕ είχαν μειωμένη επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης –σε σχέση με τα ΧΕ παιδιά. Αντίθετα τα παιδιά με ΔΕ και ΚΕ είχαν μειωμένη επίδοση στις δοκιμασίες ταχείας

κατονομασίας γραμμάτων και αριθμών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕ αντιμετώπιζαν επίσης σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση (λέξεων και κειμένου) καθώς και τις δεξιότητες ορθογραφίας σε σχέση με τα άτομα με ένα έλλειμμα ή χωρίς. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν κάποιο έλλειμμα (και οι τρεις ομάδες) δεν είχαν σημαντικές αποκλίσεις στις επιδόσεις τους κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Οι διαφορές άρχισαν να φαίνονται στην πρώτη τάξη και ήταν έντονες και κατά τη φοίτηση των παιδιών στη δευτέρα.

Τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα ερευνών στα αγγλικά (π.χ., Bowers, Sunseth, & Golden, 1999; Sunseth & Bowers, 2002, αναφέρεται σε Papadopoulos και συνεργάτες, 2009) όπου η ομάδα με ΚΕ είχε καλύτερη επίδοση από τις ομάδες με ΔΕ και ΦΕ σε δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραφής στην πρώτη Δημοτικού. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτή η έρευνα αφορούσε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από την αντίστοιχη έρευνα στα ελληνικά. Τα ευρήματα για την έρευνα αυτή στην αγγλική γλώσσα, φανερόνουν ότι ελλείμματα στην κατονομασία δε σχετίζονται απόλυτα με τις αρχικές δεξιότητες ορθογραφίας των παιδιών (πρώτη δημοτικού). Αντίστοιχα ευρήματα έχουν βρεθεί και από τους Jiménez και συνεργάτες (2008, αναφέρεται σε Holopainen και συνεργάτες, 2001) σε έρευνες στο ισπανικά.

Στην πρώτη δημοτικού, για τις δοκιμασίες ανάγνωσης, τα παιδιά με έλλειμμα στην ταχεία κατονομασία (ΚΕ) αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες από τα παιδιά με ΦΕ. Πιθανή αιτία είναι ότι είχε αρχίσει η εκμάθηση της ανάγνωσης στο σχολείο. Αντίθετα στη δευτέρα δημοτικού, μεγαλύτερες δυσκολίες στην ευχέρεια αλλά και κατανόηση γραπτών κειμένων αντιμετώπιζαν τα παιδιά με έλλειμμα στην κατονομασία.

Τα παιδιά μόνο με έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση (ΦΕ), παρουσίασαν φτωχές ικανότητες αποκωδικοποίησης και αρκετά ορθογραφικά ελλείμματα. Οι δυσκολίες αυτές ήταν εμφανείς και μετέπειτα στη δευτέρα δημοτικού αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Συνολικά παρατηρείται ότι αν και η ομάδα με ΦΕ είχε φτωχή επίδοση στην αρχή στη συνέχεια η επίδοσή της προσέγγιζε κατά πολύ την επίδοση των παιδιών χωρίς κάποιο έλλειμμα. Η επίδοση ήταν ακόμα καλύτερη και από τα παιδιά με ΚΕ, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων αλλά και στην κατανόηση. Αυτό το αποτέλεσμα πιθανώς μπορεί να αιτιολογηθεί από το ότι το ΤΑΚ και όχι η φωνολογική επίγνωση είναι ο πιο σημαντικός και αξιόπιστος παράγοντας διαφοροποίησης των παιδιών χωρίς έλλειμμα από τις υπόλοιπες ομάδες στην αρχική φάση διαφοροποίησης. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μεγάλος

βαθμός επικάλυψης μεταξύ των φωνολογικών διεργασιών. Στην ίδια χρονολογική ηλικία το παιδί μαθαίνει και τον συλλαβικό αλλά και τον φωνημικό χειρισμό των λέξεων (διεργασία που πραγματοποιείται σε διαφανείς ορθογραφίες). Οι πιθανές δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση που μπορεί να εμφανίζει το παιδί, δεν είναι απόλυτα εμφανείς μέχρι αυτό να αρχίσει να διαβάζει.

5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Συμμετέχοντες

Το αρχικό δείγμα παιδιών ανερχόταν στα τριάντα, με μέσο όρο ηλικίας 62,6 μήνες και διάγνωση προβλημάτων ομιλίας με ή χωρίς προβλήματα λόγου, η οποία είχε πραγματοποιηθεί από ιδιώτες λογοθεραπευτές της Πάτρας ή από την κλινική λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Πατρών. Η διάγνωση αυτή των παιδιών βασίστηκε στην ποιοτική αξιολόγηση της ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας των παιδιών λόγω της έλλειψης σταθμισμένων τεστ στα Ελληνικά. Τα κριτήρια που έπρεπε να πληρούν για να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν: α) η χρονολογική τους ηλικία να είναι τεσσάρων με πέντε ετών, β) να αντιμετωπίζουν προβλήματα ομιλίας με ή χωρίς προβλήματα λόγου χωρίς να υπάρχει πρόβλημα στη φυσιολογία των δομών (π.χ. σχιστίες χείλους και υπερώας), γ) να μην υπάρχει απώλεια ακοής, δ) να μην συνυπάρχει κάποια ιατρική ασθένεια (π.χ. επιληψία, κάποιο από τα γνωστά σύνδρομα), ε) να μην εμφανίζονται σοβαρά αντιληπτικά και πραγματολογικά προβλήματα λόγου και στ) να έχουν ως μητρική την την Ελληνική γλώσσα (Ιοαννου, 2010). Στο τέλος της ‘Α Δημοτικού παρέμειναν μόνο 25 παιδιά στη μελέτη.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν πέντε παιδιά (από τη τελική διαμόρφωση του δείγματος) που είχαν διαγνωστεί με προσχολικές διαταραχές ομιλίας με ή χωρίς γλωσσικές διαταραχές. Η ηλικία των παιδιών κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών κυμαίνεται μεταξύ 8;10 και 9;6 (Μ.Ο. ηλικίας: 9;2 ετών). Κατά τη διάρκεια της τέταρτης φάσης αξιολόγησης οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους στην Γ΄ Δημοτικού. Η αναλογία των αγοριών: κοριτσιών που εξετάστηκαν είναι 4:1. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας στην ηλικία των τεσσάρων – πέντε ετών αξιολογήθηκαν (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) και παρακολούθησαν λογοθεραπευτικό πρόγραμμα. Πλέον, κανένα από τα παιδιά δεν υποβάλλεται σε πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης.

Το δείγμα παιδιών είχε αξιολογηθεί αρχικά τη χρονική περίοδο 2007-2009 η οποία χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους φάσεις αξιολόγησης που συνοψίζονται στο πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2):

		Φάση 1	Φάση 2	Φάση 3
Χρονολογική ηλικία (ΜΟ)		5;2	6;0	6;4
Δοκιμασίες				

Μη λεκτική ικανότητα	Σχέδια με Κύβους (Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence-WIPPSY, (Wechsler, 1990))	√		
Γλωσσική ικανότητα	Εκφραστικό λεξιλόγιο (Expressive vocabulary των Snodgrass & Vanderwart (1980) , προσαρμοσμένο στα ελληνικά από Παπαθανασίου, Βαρλα, Κουράκος& Σπαντιθέας(2004) Προσληπτικό λεξιλόγιο (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (Dunn & Dunn, 1981; προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από Μουζάκη, Σίμος, Σιδειδης & Πρωτόπαπας,2006) Τεστ Αφηγηματικού Λόγου (Bus Story Test (Renfrew, 1997; προσαρμόστηκε στα ελληνικά από Πρωτόπαπας, Μουζάκη & Τσαντούλα, 2004)	√ √ √		
Φωνολογική επεξεργασία	Ακουστική διάκριση ψευδολέξεων (CSPT,Ιωάννου,2010; βασίστηκε στο SIPc των Vance,Rosen & Coleman,2005) Ανίχνευση λαθεμένης παραγωγής λέξεων (CSPT, Ιωάννου,2010; βασίστηκε στο SIPc των Vance,Rosen & Coleman, 2005) Δοκιμασία φωνολογικής και φωνητικής ανάπτυξης (PACS Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοθεραπευτών,1995) Επανάληψη λέξεων και ψευδολέξεων (CSPT, Ιωάννου,2010; βασίστηκε στο SIPc των Vance,Rosen & Coleman,2005)	√ √ √ √	√ √ √	√ √
Ταχεία κατονομασία	Χρωμάτων Γραμμάτων	√	√	√ √

Γνώση γραμμάτων	Όνόματα	√	√	√
	Ήχοι	√	√	√
Φωνολογική Ενημερότητα	Εύρεση ομοιότητας-Συλλαβή	√	√	
	Κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές	√	√	
	Απαλοιφή συλλαβής	√	√	
	Εύρεση ομοιότητας- Φωνήματος	√	√	
	Κατάτμηση σε φωνήματα		√	√
	Απαλοιφή φωνήματος		√	√
	Σύνθεση φωνημάτων		√	√
Ικανότητα ανάγνωσης και γραφής	Ακρίβεια και ευχέρεια ανάγνωσης ψευδολέξεων (TEDELID, (Πόρποδας,2008))			√
	Ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων (TOWRE (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999,προσαρμόστηκε από Δοαμαντή, 2005))			√
	Φωνητική ορθογραφία (CSPT, Ιωάννου,2010; βασίστηκε στο SIPc των Vance,Rosen & Coleman,2005)			√

Πίνακας 2: Αρχική αξιολόγηση παιδιών.

Κατά την πρώτη συνάντηση με τους γονείς, δόθηκε ερωτηματολόγιο για την λήψη του ιστορικού και άλλων απαραίτητων πληροφοριών για την ανάπτυξη του παιδιού. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

5.2 Δοκιμασίες:

5.2.1 Μη λεκτική ικανότητα

Η μη λεκτική ικανότητα ορίζεται ως την ικανότητα ανάλυσης πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιώντας οπτική, ή μη-λεκτική συλλογιστική (χωρίς τη χρήση της γλώσσας), δημιουργώντας και απομνημονεύοντας οπτικές αναλογίες.

Για την αξιολόγηση της μη λεκτικής ικανότητας χορηγήθηκε η δοκιμασία «Σχέδια με Κύβους» ελληνική προσαρμογή του WISC-III (Μπεζεβέγκης & Παρασκευάς(1997)). Σε αυτή τη δοκιμασία χρησιμοποιούνται από δύο έως εννέα κύβοι των οποίων οι πλευρές είναι είτε κόκκινες, είτε άσπρες, είτε δίχρωμες (μισή άσπρη και μισή κόκκινη) και ζητείται από το παιδί να ανακατασκευάσει ένα δοσμένο σχέδιο. Κατά την κατασκευή αυτών των σχεδίων, τα οποία παραμένουν μπροστά από τον εξεταζόμενο καθ' όλη τη προσπάθεια της κατασκευής τους, καταγράφεται ο χρόνος που χρειάστηκε ο εξεταζόμενος. Το σχέδιο θα πρέπει να κατασκευαστεί εντός του απαραίτητου χρόνου που ορίζει το τεστ και να είναι κατάλληλα προσανατολισμένο. Η βαθμολόγηση της επίδοσης πραγματοποιείται με βάση το εγχειρίδιο της δοκιμασίας.

5.2.2 Γλωσσική ικανότητα

Η γλωσσική ικανότητα είναι ένα σύνολο από γραμματικούς κανόνες που επιτρέπουν στον ομιλητή να είναι δημιουργικός και να παράγει με ευκολία ένα δυνάμει άπειρο αριθμό νέων, πρωτότυπων προτάσεων και αντίστοιχα στον ακροατή να αποκωδικοποιεί τις προτάσεις αυτές (Καρανάσιος, 2009). Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας χορηγήθηκαν οι δοκιμασίες:

«Λεξιλόγιο» ελληνική προσαρμογή του WISC-III (Μπεζεβέγκης & Παρασκευάς(1997))

Σε αυτή τη δοκιμασία δίνονται προφορικά στον εξεταζόμενο λέξεις και του ζητείται να ορίσει προφορικά τη σημασία των λέξεων αυτών. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται με βάση το εγχειρίδιο της δοκιμασίας.

«Ακουστική κατανόηση».

Η δοκιμασία ακουστικής κατανόησης στηρίχθηκε στην επιλογή μιας εικονογραφημένης ιστορίας, η οποία συνοδεύεται από την αντίστοιχη γραπτή περιγραφή, από το δημοσιευμένο υλικό των: Γκώνια & Ραπτόπουλου (2010). Η διαδικασία χορήγησης είναι η εξής: ο εξεταστής αφηγείται την ιστορία σύμφωνα με το γραπτό κείμενο και ζητά από τον εξεταζόμενο να ακούσει προσεκτικά διότι θα κληθεί να απαντήσει σε μια σειρά επτά ερωτήσεων. Η επιτυχής απόκριση στις ερωτήσεις βασίζεται είτε στην γνώση του λεξιλογίου του κειμένου είτε στην κατανόηση, συσχέτιση και σύνδεση των πληροφοριών που παρέχονται. Κάθε αποδεκτή απόκριση βαθμολογείται με έναν βαθμό. Ο μέγιστος βαθμός είναι 7. Στο παράρτημα παρατίθενται η εικονογραφημένη

ιστορία, η γραπτή περιγραφή της - όπως διαβάστηκε στον εξεταζόμενο- καθώς και οι ερωτήσεις που του τέθηκαν.

«Αφήγηση ιστορίας».

Στη δοκιμασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η ίδια ιστορία με τη δοκιμασία ακουστικής κατανόησης (Γκώνιας & Ραπτόπουλος, 2010). Η ιστορία αυτή απεικονίζεται σε τέσσερις εικόνες οι οποίες τοποθετούνται μπροστά από τον εξεταζόμενο. Εν συνεχεία ζητείται η προφορική διήγηση της ιστορίας βάση των εικόνων. Η ιστορία ηχογραφείται από τον εξεταστή. Γίνεται καταγραφή της ιστορίας και στη συνέχεια η ποιοτική ανάλυσή της. Στο παράρτημα παρατίθεται ο πίνακας ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την ποιοτική ανάλυση στο παράρτημα.

«Μορφολογία και Σύνταξη» (Τεστ-Α, (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Το Τεστ-Α μας επιτρέπει μέσω δέκα ασκήσεων να αξιολογήσουμε ένα παιδί (Δημοτικού και Γυμνασίου για τις τάξεις Α-Γ) για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε άσκηση υπάρχουν υπό-ερωτήματα σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας χρησιμοποιούνται οι υποδοκιμασίες που αφορούν στη Μορφολογία και στη Σύνταξη.

Δοκιμασίες για την μορφολογία: Στην άσκηση πέντε υπάρχουν εννέα προτάσεις των οποίων τα ρήματα είναι καταγεγραμμένα σε παρένθεση στον ενεστώτα. Ζητείται από τον εξεταζόμενο να διαβάσει τις προτάσεις προσεκτικά και να συμπληρώσει σωστά το κενό ως προς το χρόνο, αριθμό και έγκλιση χρησιμοποιώντας τη λέξη από την παρένθεση. Η πρώτη πρόταση χρησιμοποιείται ως παράδειγμα. Στην άσκηση έξι, υπάρχουν εννέα προτάσεις οι οποίες έχουν κενό που πρέπει να συμπληρωθεί από τον εξεταζόμενο προφορικά, αφού διαβάσει τις προτάσεις, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που δίνονται στην παρένθεση. Οι λέξεις σε κάθε παρένθεση είναι δύο και όταν συνδυαστούν κατάλληλα, προκύπτει μια νέα- σύνθετη λέξη. Η πρώτη πρόταση χρησιμοποιείται ως παράδειγμα.

Δοκιμασίες για τη σύνταξη: Στην άσκηση επτά υπάρχουν εννέα προτάσεις των οποίων οι λέξεις είναι δεν είναι τοποθετημένες με σωστή συντακτική δομή. Αριστερά των προτάσεων υπάρχουν εικόνες οι οποίες είναι η απεικόνισή τους. Ο εξεταζόμενος καλείται να συντάξει ορθά όλες τις λέξεις που δίνονται, σχηματίζοντας προφορικά τις προτάσεις. Η πρώτη πρόταση χρησιμοποιείται ως παράδειγμα. Στην άσκηση οκτώ υπάρχουν πέντε προτάσεις των οποίων οι λέξεις είναι ανακατεμένες - χωρίς συντακτική δομή. Ο εξεταζόμενος καλείται να

χρησιμοποιήσει όλες τις λέξεις που δίνονται δημιουργώντας μία πρόταση που θα είναι συντακτικά ορθή. Η πρώτη πρόταση χρησιμοποιείται ως παράδειγμα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση το εγχειρίδιο της δοκιμασίας. Κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογείται με «0» (μηδέν) ενώ κάθε πλήρης – σωστή απάντηση βαθμολογείται με «1» (ένα). Στη συνέχεια συγκεντρώνεται οι σωστές αποκρίσεις (βαθμοί) και μετατρέπονται σε εκατοστημόρια. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται σε όλες τις υποδοκιμασίες του Τεστ-Α.

5.2.3 Φωνολογική επεξεργασία

Ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στις διάφορες γλωσσικές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούν τις φωνολογικές πληροφορίες, ειδικότερα τη φωνητική δομή της γλώσσας για την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών σε γραπτή (ανάγνωση, γραφή) ή προφορική μορφή (ακρόαση, ομιλία) στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη. Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επεξεργασίας χορηγήθηκαν οι εξής δοκιμασίες:

«Επανάληψη ψευδολέξεων» (Μαριδάκη -Κασσωτάκη, 1999).

Η δοκιμασία αποτελείται από σαράντα ψευδολέξεις τις οποίες καλείται να ακούσει ο εξεταζόμενος και να τις επαναλάβει όσο καλύτερα μπορεί. Γίνεται φωνητική καταγραφή των αποκρίσεων του εξεταζόμενου. Οι σωστές αποκρίσεις βαθμολογούνται με «1» (ένα) και οι λανθασμένες με «0» (μηδέν). Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ποσοστό των ορθά εκφερόμενων συμφώνων από το παιδί. Για την εύρεση του ποσοστού έγινε καταμέτρηση των συνολικών συμφώνων των ψευδολέξεων καθώς και των συμφώνων που είπε σωστά το παιδί.

«Απαλοιφή φωνημάτων» (Τεστ ΚΛΙΜΑ 4Δ, Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2004).

Αποτελείται από είκοσι δύο ψευδολέξεις οι οποίες δημιουργήθηκαν από τους συγγραφείς με τα εξής κριτήρια: α) σεβασμό στη φωνοτακτική δομή της ελληνικής γλώσσας (π.χ. να περιλαμβάνονται συμφωνικά συμπλέγματα σε θέσεις που συναντώνται στην ελληνική γλώσσα, β) ποικιλία στη θέση των φωνημάτων προς απομόνωση, δηλαδή θέση συλλαβής μέσα στη λέξη, θέση του φωνήματος στόχου μέσα στη συλλαβή και θέση μέσα στο σύμπλεγμα (για

συμφωνικά συμπλέγματα), γ) ποικιλία στα είδη φωνημάτων προς απομόνωση, χρησιμοποιώντας σύμφωνα όλων των τρόπων και τόπων άρθρωσης, ηχηρών και άηχων, καθώς και ένα φωνήεν. Οι ψευδολέξεις διαβάζονται μία-μία από τον εξεταστή ο οποίος ζητά από τον εξεταζόμενο να τις επαναλάβει. Στη συνέχεια ο εξεταστής λέει στον εξεταζόμενο να ξαναπεί τη ψευδολέξη χωρίς το φώνημα που ορίζεται για κάθε ψευδολέξη. Το έργο του εξεταζόμενου δηλαδή είναι να επέμβει σε κάθε ψευδολέξη απομονώνοντας και απαλείφοντας το κατάλληλο φώνημα και να προφέρει σωστά τη νέα ψευδολέξη που προκύπτει. Για να χορηγηθεί η δοκιμασία προηγούνται δύο παραδείγματα στα οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να αποκριθεί σε τουλάχιστον ένα σωστά. Γίνεται φωνημική καταγραφή των αποκρίσεων του εξεταζόμενου: οι σωστές αποκρίσεις βαθμολογούνται με 1 (ένα) και οι λανθασμένες με 0 (μηδέν). Εν συνεχεία γίνεται η μετατροπή των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια όπως ορίζεται από τη δοκιμασία.

«Ταχεία κατονομασία» (Τεστ ΚΛΙΜΑ 4Δ, Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2004).

Αποτελείται από δύο σκέλη – ταχεία κατονομασία χρωμάτων και ταχεία κατονομασία γραμμάτων - τα οποία βασίζονται στην ίδια αρχή. Ζητείται από τον εξεταζόμενο να κατονομάσει σε στήλες όσο πιο γρήγορα μπορεί τα χρώματα: μπλε, πράσινο, κίτρινο, καφέ, κόκκινο και τα γράμματα: άλφα, κάπα, δέλτα, λάμδα, σίγμα, εξήντα στο σύνολο και είκοσι σε κάθε στήλη, τα οποία παρουσιάζονται ανακατεμένα σε κάθε στήλη. Ο εξεταστής καταγράφει τα λάθη καθώς και το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο εξεταζόμενος στα 30 δευτερόλεπτα αλλά και το συνολικό χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρώσει το κάθε σκέλος. Εν συνεχεία γίνεται η μετατροπή των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια όπως ορίζεται από τη δοκιμασία.

5.2.4 Ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης γραπτού κειμένου και γραφής

«Αναγνωστική ικανότητα, ευχέρεια και κατανόηση γραπτού κειμένου» (ΤΕΣΤ-Α, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Για την αξιολόγηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής χορηγήθηκαν οι εξής δοκιμασίες :

Αναγνωστική Ικανότητα

Για την αξιολόγηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούνται οι υποδοκιμασίες που αφορούν στην Ανάγνωση και Κατανόηση. Η υποδοκιμασία της ανάγνωσης χωρίζεται στην Αποκωδικοποίηση

που αντιστοιχούν οι ασκήσεις ένα έως τρία και στην Ευχέρεια που αξιολογείται από την άσκηση τέσσερα. Συγκεκριμένα: Η *άσκηση ένα* αποτελείται από εικοσιτέσσερις ψευδολέξεις τις οποίες καλείται να διαβάσει φωναχτά ο εξεταζόμενος με την παρατήρηση να προσέχει τους τόνους. Η *άσκηση δύο* αποτελείται από πενήντα τρεις πραγματικές λέξεις τις οποίες ζητείται από τον εξεταζόμενο να διαβάσει φωναχτά. Η *άσκηση τρία* αποτελείται από δέκα σειρές οι οποίες αποτελούνται από ψευδολέξεις και λέξεις οι οποίες είναι από τρεις έως πέντε ανά σειρά. Ο εξεταζόμενος καλείται να τις διαβάσει, αναγνωρίσει και να αναφέρει ποιές λέξεις είναι πραγματικές. Η *άσκηση τέσσερα* αποτελείται από ένα κείμενο και ζητείται από τον εξεταζόμενο να το διαβάσει φωναχτά για ένα λεπτό. Γίνεται χρονομέτρηση και καταγράφεται το σημείο στο οποίο βρισκόταν στο πέρας του ενός λεπτού.

Κατανόηση

Οι επόμενες ασκήσεις αξιολογούν την κατανόηση του εξεταζόμενου. Συγκεκριμένα: Η *άσκηση εννέα* αποτελείται από πέντε σύνολα προτάσεων και το καθένα έχει πέντε προτάσεις, εκ των οποίων οι δύο έχουν το ίδιο νόημα. Ο εξεταζόμενος καλείται να αναγνωρίσει ποιες φράσεις είναι νοηματικά ίδιες. Η *άσκηση δέκα* αποτελείται από τρία κείμενα, τα οποία καλείται ο εξεταζόμενος να διαβάσει. Όταν διαβαστεί το κείμενο, ο εξεταστής διατυπώνει επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που ορίζονται από το τεστ και ζητά από τον εξεταζόμενο να τις απαντήσει -ανατρέχοντας αν χρειάζεται στο κείμενο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση το εγχειρίδιο της δοκιμασίας. Για τη βαθμολόγηση ακολουθείται η διαδικασία που προαναφέρθηκε για όλες τις υποδοκιμασίες του Τεστ-Α.

«Γραφή ιστορίας».

Στη δοκιμασία αυτή ζητήθηκε η γραπτή παραγωγή της ίδιας εικονογραφημένης ιστορίας που χορηγήθηκε στη δοκιμασία προφορικής αφήγησης (Γκώνιας & Ραπτόπουλος, 2010). Η ποιοτική ανάλυση της γραπτής παραγωγής πραγματοποιήθηκε με βάση το επίπεδο προτάσεων, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο και την ορθότητα της γραφής.

«Δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007).

Σε αυτή τη δοκιμασία ζητάμε από τον εξεταζόμενο να γράψει κάποιες λέξεις. Οι λέξεις αυτές δίνονται στον εξεταζόμενο με προφορική μορφή και με τον εξής τρόπο: πρώτα ο εξεταστής διαβάζει τη λέξη, στη συνέχεια διαβάζει τη

λέξη μέσα σε πρόταση ώστε να γίνει αντιληπτή η ορθογραφία της λέξης και στη συνέχεια ξαναδιαβάζει τη λέξη στόχο. Η πρώτη λέξη της δοκιμασίας χρησιμοποιείται ως παράδειγμα από τον εξεταστή για να βεβαιωθεί πως ο εξεταζόμενος έχει κατανοήσει τη δοκιμασία. Κάθε σωστή γραφή βαθμολογείται με «1» (ένα) και κάθε λανθασμένη με «0» (μηδέν). Εν συνεχεία γίνεται η μετατροπή των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια όπως ορίζεται από τη δοκιμασία.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Παρουσίαση του αναπτυξιακού προφίλ των μαθητών κατά τις φάσεις Φ1, Φ2, Φ3

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις που είχαν γίνει στις φάσεις 1,2,3 (Φ1, Φ2, Φ3) παρατηρείται σχετική ποικιλομορφία ως προς τα αποτελέσματα των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία. Παρατίθενται παρακάτω η περιγραφή των επιδόσεων μεμονωμένα για κάθε παιδί.

Ο Β.Τ. στην αρχική φάση αξιολόγησης (Φ1) είχε μειωμένη επίδοση στην εκφραστική γλώσσα και λεξιλόγιο καθώς και φτωχή επανάληψη. Τα αποτελέσματα της φωνημικής και συλλαβικής επίγνωσης είναι υψηλά καθώς επίσης και η επίδοση στη δοκιμασία της ταχείας κατονομασίας (ΤΑΚ). Στη Φ2 η επίδοση στην ΤΑΚ ήταν επίσης υψηλή αλλά παρατηρείται χαμηλή επίδοση τόσο στη συλλαβική όσο και τη φωνημική επίγνωση. Στην τρίτη φάση αξιολόγησης ο Β.Τ. παρουσίασε ικανοποιητική επίδοση στις δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής που αξιολογήθηκαν καθώς επίσης στην ΤΑΚ και στη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου. Αντίθετα τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες αξιολόγησης της επανάληψης και της φωνολογικής (φωνημικής) επίγνωσης, δεν ήταν ικανοποιητικά.

Η Μ.Τ. στη Φ1 παρουσιάζει μειωμένη επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο καθώς και φτωχή επανάληψη. Τα αποτελέσματα του ΤΑΚ αλλά και της συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης είναι ικανοποιητικά. Στη Φ2 αξιολογήθηκε πάλι το ΤΑΚ (πάλι με καλή επίδοση) αλλά και η συλλαβική και φωνολογική επίγνωση οι οποίες όμως παρουσίασαν μείωση της επίδοσης σε σχέση με τη Φ1. Στη Φ3 αξιολογήθηκε το προσληπτικό λεξιλόγιο και η επανάληψη που παρουσίασαν επίσης χαμηλή επίδοση. Παράλληλα αξιολογήθηκε η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η ορθογραφία λέξεων. Τα αποτελέσματα στις δυο πρώτες δοκιμασίες είναι εντός των αναμενόμενων ορίων ενώ στην ορθογραφία είναι μη ικανοποιητικά.

Ο Γ.Π. στην πρώτη φάση αξιολόγησης παρουσίασε μειωμένη επίδοση σε σχέση με τις δοκιμασίες ταχείας κατονομασίας καθώς και συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης. Στη Φ2 ΤΑΚ παρατηρήθηκε μείωση στην επίδοση της φωνημικής επίγνωσης. Στη Φ3 χορηγήθηκαν οι αντίστοιχες δοκιμασίες αξιολόγησης με τις προηγούμενες φάσεις (επανάληψη, ΤΑΚ και φωνολογική επίγνωση) και η επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες ήταν ικανοποιητική. Παράλληλα χορηγήθηκαν δοκιμασίες αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας λέξεων (τα αποτελέσματα ήταν επαρκή) καθώς και δοκιμασίες

ευχέρειας στην οποία τα αποτελέσματα ήταν οριακά επαρκή. Χαρακτηριστικά ο Γ.Π. είχε χαμηλή επίδοση στην ταχεία ανάγνωση ψευδολέξεων.

Ο Αν.Μ. είναι το μόνο από τα παιδιά που αξιολογήθηκαν και παρουσίαζε μόνο διαταραχές ομιλίας χωρίς συνυπάρχουσες γλωσσικές διαταραχές. Τα αποτελέσματα στην Φ1 στο ΤΑΚ αλλά και στη φωνημική και συλλαβική επίγνωση είναι επαρκή σε αντίθεση με τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες επανάληψης. Στη δεύτερη φάση αξιολόγησης παρατηρείται χαμηλή επίδοση τόσο στη δοκιμασία ταχείας κατονομασίας όσο και στην αξιολόγησης συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης. Στη Φ3 η επίδοση του παιδιού είναι εντός των αναμενόμενων ορίων επίδοσης τόσο στις δοκιμασίες επανάληψης όσο και στις δοκιμασίες αξιολόγησης της ανάγνωσης και της γραφής (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και γραφή – ορθογραφία).

Ο Αλ.Μ. στην Φ1 παρουσίασε χαμηλή επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες. Στη συνέχεια στη Φ2 τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες που του χορηγήθηκαν είναι επίσης μη ικανοποιητικά. Τέλος στην τρίτη φάση αξιολόγησης η επίδοση είναι χαμηλή σε όλες τις δοκιμασίες που έπρεπε να εκτελέσει το παιδί με εξαίρεση την επίδοσή του στη δοκιμασία του προσληπτικού λεξιλογίου.

		Αποτελέσματα Ομιλίας και Λόγου			Ταχεία Κατονομασία και Φωνολογική Ενημερότητα				Αποτελέσματα για τις Ικανότητες Ανάγνωσης και Γραφής							
Αριθμός παιδιού	Κωδικός παιδιού	Φ1 (1 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ3 (3 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ4 (4 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ1 (1 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ2 (2 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ3 (3 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ4 (4 ^η φάση αξιολόγησης)	Φ3 (3 ^η φάση αξιολόγησης)			Φ4 (4 ^η φάση αξιολόγησης)				
15	BT190902	Ομιλίας+ Λόγου	Ομιλίας	Ομιλίας	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	Αποκωδ	Ευχέρεια	Γραφή	Αποκωδ	Ευχέρεια	Γραφή	Κατανόηση	
		↓Εκφρ. λέξ	↑Αντιλ. λέξ	↑Εκφρ. λέξ	↑Συλ.επ.	↓Συλ.επ			↑	↑	↑	↓	↑	↑	↑	
		↓Εκφρ λόγος	↓Επαν.	↓Επαν.	↑Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.								
		↓Επαν.	? Εκφρ. λόγος	↑Μορφ./ Σύνταξη												
17	MT160202	Ομιλίας + λόγου	Ομιλίας + λόγου	Ομιλίας	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑	↑	↓	↓	↓	↓	↑	
		↓Εκφρ. λέξ	↓Αντιλ. λέξ	↑Εκφρ. Λεξ.	↑Συλ.επ	↓Συλ.επ										
		↓Επαν	↓Επαν	↓Επαν	↑Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν								
			? Εκφρ. λόγος	↑Μορφ./ Σύνταξη												
20	GP210102	Ομιλίας + λόγου	Καμία διαταρ.	?	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑Ταχ. Κατον.	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	
		↓Εκφρ. λέξ	↑Επαν	↓Επαν (Δυσκολία)	↑Συλ.επ	↑Συλ.επ										
		↓Εκφρ. λόγος	? Εκφρ. λόγος	↑Εκφρ. λέξ	↑Φωνολ επιγν.	↓Φωνολ επιγν.	↑Φωνολ επιγν.	↑Φωνολ επιγν.								
		↓Επαν		↑Μορφ./ Σύνταξη												

23	AM280302	Ομιλίας	Καμία Διαταρ.	?	↑ Ταχ. Κατον.	↓ Ταχ. Κατον.	↑ Ταχ. Κατον.	↓ Ταχ. Κατον. (Γραμ.)	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
		↓ Επαν.	↑ Επαν.	↓ Επαν (Δυσκολία)	↑ Συλ.επ	↓ Συλ.επ									
			? Εκφρ. λόγος	↑ Εκφρ. λεξ	↑ Φωνολ επίγν.	↓ Φωνολ επίγν.	↑ Φωνολ επίγν.	↑ Φωνολ επίγν.							
				↑ Μορφ./ Σύνταξη											
2	ΑΕΤ120302	Ομιλίας + λόγου	Ομιλίας	Ομιλίας + λόγου	↓ Ταχ. Κατον.	↓ Ταχ. Κατον.	↓ Ταχ. Κατον.	↓ Ταχ. Κατον.	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
		↓ Εκφρ. λεξ	↑ Αντιλ. λεξ	↓ Εκφρ. λεξ	↓ Συλ.επ	↓ Συλ.επ									
		↓ Εκφρ. λόγος	↓ Επαν.	↓ Ακουστ. Καταν.	↓ Φωνολ επίγν.	↓ Φωνολ επίγν.	↓ Φωνολ επίγν.	↓ Φωνολ επίγν.							
		↓ Επαν.	? Εκφρ. λόγος	↓ Επαν.											
				↓ Μορφ./ Σύνταξη											

6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων των σταθμισμένων τεστ στη Φάση 4

Στη δοκιμασία αξιολόγησης της μη λεκτικής ικανότητας, η επίδοση του Β.Τ. ήταν αρκετά χαμηλή και εντοπίστηκε δυσκολία στην ολοκλήρωση των σχεδίων εντός του αναμενόμενου χρόνου.

Οι ικανότητες γραφής και ανάγνωσης του Β.Τ. που αξιολογήθηκαν με τις δοκιμασίες: ευχέρειας, κατανόησης (Τεστ-Α) αλλά και τη δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφίας συμβαδίζουν με το Μ.Ο. επίδοσης των παιδιών στις αντίστοιχες ηλικίες. Τα λάθη που παρατηρήθηκαν ήταν περιορισμένα και στην πλειοψηφία τους ήταν γραμματικά και ιστορικά. Χαρακτηριστικά η επίδοση στη δοκιμασία της ευχέρειας είναι αρκετά υψηλή ενώ η κατανόηση είναι σχετικά χαμηλή αλλά εντός των ορίων της μέσης επίδοσης. Η επίδοση αυτή στις δοκιμασίες είναι αναμενόμενη καθώς και στην προηγούμενη φάση αξιολόγησης η επίδοση ήταν ανάλογη. Αντίθετα το παιδί στη δοκιμασία της αποκωδικοποίησης έχει επίδοση κάτω του Μ.Ο. ενώ στη Φ3 η επίδοσή του στην αντίστοιχη δοκιμασία δεν υπήρχε απόκλιση από το Μ.Ο.

Στη δοκιμασία αξιολόγησης ταχείας κατονομασίας τόσο των χρωμάτων όσο και των ψηφίων- γράμματα η επίδοση του Β.Τ. ήταν εντός των φυσιολογικών ορίων. Αρκετά καλή επίδοση παρατηρείται επίσης στις δοκιμασίες αξιολόγησης του εκφραστικού λεξιλογίου αλλά και στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μορφολογίας και σύνταξης του Τεστ-Α. Χαρακτηριστικά η επίδοση στην τελευταία δοκιμασία ήταν αρκετά πιο υψηλή από το Μ.Ο. επίδοσης των παιδιών στην αντίστοιχη ηλικία

Τέλος στη δοκιμασία επανάληψης ψευδολέξεων τα αποτελέσματα ήταν αρκετά χαμηλά. Μόλις οι μισές λέξεις που δόθηκαν στο παιδί, επαναλήφθηκαν ορθά. Αντίστοιχη εικόνα παρατηρείται και στη δοκιμασία αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Για αυτές τις δυο δοκιμασίες η επίδοση ήταν κάτω του Μ.Ο. και στην προηγούμενη φάση αξιολόγησης (Φ3). Έτσι συμπεραίνουμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε στο παρελθόν ο Β.Τ. δεν έχουν ξεπεραστεί στη Φ4.

Κατά τη δοκιμασία αξιολόγησης της μη λεκτικής ικανότητας της Μ.Τ. παρατηρήθηκε επίδοση πολύ πιο χαμηλή από το Μ.Ο. Η αντίληψή της στο χώρο δεν ήταν καλή και αντιμετώπισε δυσκολία να εκτελέσει σωστά την άσκηση ως προς τον σωστό προσανατολισμό αλλά και τη διάταξη των κύβων μπροστά της.

Μέσα από τις δοκιμασίες αξιολόγησης λόγου και ομιλίας παρατηρήθηκε εντός των φυσιολογικών ορίων επίδοση στις δοκιμασίες εκφραστικού λεξιλογίου καθώς και στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μορφολογίας και της σύνταξης. Αντίθετα, εντοπίστηκαν δυσκολίες στην επανάληψη των ψευδολέξεων.

Στη συνέχεια αξιολογήθηκε η ταχεία κατονομασία χρωμάτων και γραμμάτων. Η επίδοση συμπίπτει με το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας της. Αυτή η επίδοση ήταν αναμενόμενη δεδομένου ότι και στην τρίτη φάση αξιολόγησης η επίδοση στο ΤΑΚ ήταν ικανοποιητική. Σε αντίθεση με αυτή την εικόνα έρχεται η επίδοση στη δοκιμασία απομόνωσης φωνήματος (φωνημική επίγνωση) η οποία είναι αρκετά χαμηλή σε σχέση με τον μέσο όρο. Η εικόνα που έχουμε συγκρίνοντας την δοκιμασία αυτή με την αντίστοιχη δοκιμασία κατά τη Φ3, είναι ότι η Μ.Τ. αντιμετωπίζει ακόμα δυσκολίες κατά το χειρισμό των φωνημάτων και κατ' επέκταση με τη φωνολογική επίγνωση.

Παράλληλα παρατηρείται αρκετά μειωμένη επίδοση (αρκετά κάτω του μέσου όρου) κατά τις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Ιδιαίτερη δυσκολία εντοπίζεται κατά την ανάγνωση ψευδολέξεων και στη συνέχεια λέξεων. Ομοίως εντοπίζονται αρκετές δυσκολίες και στη δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφίας. Έμφαση δίνεται στο είδος των λαθών που σχεδόν στο σύνολό τους είναι γραμματικά και ιστορικά. Απ' όλες τις δοκιμασίες αξιολόγησης της ανάγνωσης και της γραφής ικανοποιητικά και εντός του μέσου όρου είναι τα αποτελέσματα για την αξιολόγηση της κατανόησης

Ο Γ.Π. κατά τη Φ4 αξιολογήθηκε με τη μη λεκτική δοκιμασία σχέδια με κύβους. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας έδειξαν ότι το παιδί έχει καλή αντίληψη. Ο τυπικός βαθμός (μέτρησης της δοκιμασίας) έδειξε ότι η επίδοσή του είναι πολύ καλή και αρκετά άνω του μέσου όρου.

Ο Γ.Π. παρουσίαζε αρκετά καλή εικόνα σε όλες του τις επιδόσεις στις λεκτικές δοκιμασίες που του ζητήθηκαν, εκτός από τη δοκιμασία επανάληψης ψευδολέξεων. Αναλυτικά: κατά τις δοκιμασίες αξιολόγησης λόγου και ομιλίας 1)εκφραστικό λεξιλόγιο και 2)δοκιμασίες αξιολόγησης μορφολογίας και σύνταξης (Τεστ- Α) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παιδί κυμαίνεται εντός του φυσιολογικού εύρους. Αντίθετα στην επανάληψη ψευδολέξεων το ποσοστό των σωστών αποκρίσεων ήταν αρκετά πιο χαμηλό του αναμενόμενου για την ηλικία του. Στην προηγούμενη φάση αξιολόγησης η επίδοση του Γ.Π. ήταν πιο καλή σε σχέση με τη Φ4. Αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι το παιδί κατά τη δοκιμασία που χορηγήθηκε στη Φ4 δεν ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένο και προσπαθούσε να αποφύγει τη δοκιμασία αυτή.

Εν συνεχεία οι αποκρίσεις στις δοκιμασίες ΤΑΚ και φωνημικής επίγνωσης, δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις από το μέσο όρο. Κατά τη δοκιμασία ταχείας κατονομασίας γραμμάτων, ο χρόνος που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της ήταν περισσότερος από τον αντίστοιχο χρόνο που απαιτήθηκε για την κατονομασία των χρωμάτων.

Τέλος ακολουθούν οι δοκιμασίες αξιολόγησης της ανάγνωσης και της γραφής. Κατά τη δοκιμασία της ορθογραφίας λέξεων, τα λάθη που εντοπίστηκαν ήταν κατά μεγάλο βαθμό ιστορικά και εν συνεχεία γραμματικά.

Παρ' όλα τα λάθη όμως που εντοπίστηκαν, δεν επηρεάστηκε η επίδοση του παιδιού στη δοκιμασία και έτσι αυτή κρίνεται φυσιολογική. Παράλληλα η επίδοση στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ευχέρειας ήταν αρκετά καλή, επίσης εντός των αναμενόμενων ορίων (για την ηλικία του Γ.Π.). Συγκρίνοντας την επίδοση στις ανάλογες δοκιμασίες, χαμηλότερη εντοπίζεται στην αποκωδικοποίηση (εντός φυσιολογικού εύρους) και συγκεκριμένα στην ανάγνωση ψευδολέξεων ενώ υψηλότερη στην κατανόηση (αν και δεν αποκρίθηκε στη δοκιμασία εύρεσης προτάσεων ίδιων νοηματικά).

Τα αποτελέσματα του Αν.Μ. στη δοκιμασία σχέδια με κύβους έδειξαν ότι ο μαθητής έχει πολύ καλή αντίληψη, με τυπικό βαθμό που δηλώνει ότι οι ικανότητές του βρίσκονται άνω του Μ.Ο.

Οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής του Αν.Μ., όπως διερευνήθηκαν από τα σταθμισμένα τεστ δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων και Τεστ-Α (δοκιμασίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, κατανόησης), φαίνεται να συμβαδίζουν με το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Αυτή η εικόνα του εξεταζόμενου ήταν αναμενόμενη, καθώς στην Φ3 τα αποτελέσματά του κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα. Συγκεκριμένα, η κατανόησή του είναι πολύ καλή και άνω του Μ.Ο. Μικρή δυσκολία εμφανίστηκε κατά την ανάγνωση των ψευδολέξεων η οποία δεν επηρέασε το συνολικό αποτέλεσμα της δοκιμασίας το οποίο συμβαδίζει με το Μ.Ο. και παρουσιάζει ομοιότητες με την προηγούμενη εικόνα του κατά την Φ3. Την ίδια εικόνα παρουσιάζει και για τη δοκιμασία της ευχέρειας.

Εν συνεχεία, τα τεστ επανάληψης ψευδολέξεων, λεξιλόγιο και Τεστ-Α (δοκιμασίες μορφολογίας-σύνταξης) διερεύνησαν τις ικανότητες ομιλίας και λόγου. Η τελευταία εικόνα του Αν.Μ. γι' αυτές τις ικανότητες κατεδείκνυε την εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετώπιζε. Μη αναμενόμενα ήταν τα αποτελέσματά μας για την επανάληψη των ψευδολέξεων στα οποία φαίνεται να έχει δυσκολία. Στις δοκιμασίες μορφολογίας-σύνταξης τα αποτελέσματα του εξεταζόμενου βρίσκονται εντός φυσιολογικού εύρους. Τα αποτελέσματα από τη δοκιμασία του λεξιλογίου ήταν άνω του Μ.Ο. και συμβαδίζουν με τα προηγούμενα αποτελέσματα του εξεταζόμενου κατά τη Φ3.

Τέλος αξιολογήθηκαν η φωνολογική επίγνωση και η ταχεία κατονομασία χρωμάτων-γραμμάτων μέσω του ΚΛΙΜΑ τεστ (δοκιμασίες απομόνωσης φωνήματος και ΤΑΚ). Ο Αν.Μ. έχει καλή επίδοση στις διαδικασίες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης όπως και στην τελευταία αξιολόγησή του κατά την Φ3. Τα αποτελέσματα στην ταχεία κατονομασία ήταν αρκετά χαμηλά και κυρίως στην ταχεία κατονομασία γραμμάτων. Η εικόνα αυτή δεν συμβαδίζει με την προηγούμενη εικόνα του Αν.Μ.. Μία πιθανή αιτία για αυτά τα αποτελέσματα είναι η κούραση του μαθητή καθώς κατά την διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας έκανε πολλές παύσεις για βαθιές αναπνοές.

Η επίδοση του Αλ.Μ. στη δοκιμασία μη λεκτικής ικανότητας έδειξε ότι ο εξεταζόμενος αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψή του. Ο τυπικός βαθμός που σημείωσε στη δοκιμασία δείχνει ότι οι ικανότητές του αντιστοιχούν σε άτομο μικρότερης χρονολογικής ηλικίας.

Τα τεστ επανάληψη ψευδολέξεων, λεξιλόγιο και Τεστ-Α (δοκιμασίας μορφολογίας-σύνταξης) διερεύνησαν τις ικανότητες ομιλίας και λόγου του Αλ.Μ.. Στις δοκιμασίες του Τεστ-Α ο εξεταζόμενος δεν κατάφερε να τις φέρει εις πέρας καθώς απαιτούσαν ανάγνωση. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που του διαβάστηκαν οι προτάσεις και οι λέξεις που έπρεπε να χειριστεί απέτυχε. Στο λεξιλόγιο είχε πολύ χαμηλή επίδοση που καταδεικνύει φτωχό λεξιλόγιο και ελλείμματα που τον κατατάσσουν σε μικρότερη κατά πέντε χρόνια ηλικία. Στα ίδια επίπεδα κυμαίνονταν και τα αποτελέσματά του στην επανάληψη ψευδολέξεων. Σε σύγκριση με τα αποτελέσματά του στις προηγούμενες φάσεις και κυρίως στην Φ3, συνεχίζει να αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες.

Οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής του Αλ.Μ., όπως διερευνήθηκαν από τα σταθμισμένα τεστ δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων και Τεστ-Α (δοκιμασία αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, κατανόησης), φανερώνουν σημαντικές αδυναμίες στην ικανότητα κατάκτησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο εξεταζόμενος δεν ολοκλήρωσε το Τεστ-Α καθώς δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε σε συλλαβικό αλλά ούτε και σε φωνημικό επίπεδο. Μεγάλη δυσκολία αντιμετωπίζει και στην ορθογραφία του, καθώς τα γράμματά του είναι πολύ μεγάλα και δυσανάγνωστα και ακόμη δεν είχε την ικανότητα να ολοκληρώνει τις λέξεις που του ζητούνταν να γράψει, παραλείποντας γράμματα, συλλαβές ακόμη και γράφοντας ένα μόνο γράμμα για ολόκληρη τη λέξη. Η εικόνα αυτή ήταν εμφανής και στην Φ3 εξέτασής.

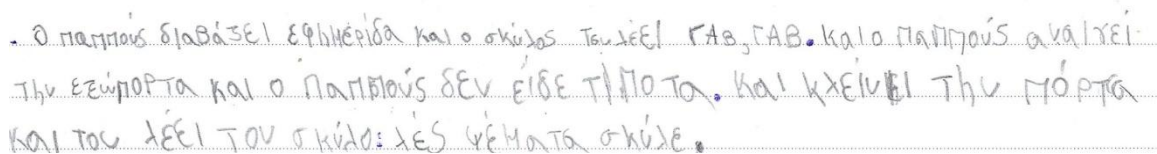
Τέλος αξιολογήθηκαν η φωνολογική επίγνωση και η ταχεία κατονομασία χρωμάτων-γραμμάτων μέσω του ΚΛΙΜΑ τεστ (δοκιμασίες απομόνωση φωνήματος και ΤΑΚ). Στον Αλ.Μ. δεν χορηγήθηκε η δοκιμασία της απομόνωσης φωνημάτων καθώς δεν είχε επιτυχία στα παραδείγματα που απαιτούνται για τη χορήγηση της. Σύμφωνα με αυτή την εικόνα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο εξεταζόμενος δεν έχει ανεπτυγμένες τις ικανότητες της φωνολογικής ενημερότητας και αδυνατεί να χειριστεί τις λέξεις και κατ' επέκταση τα φωνήματα. Τα αποτελέσματα της ταχείας κατονομασίας επίσης ήταν κάτω του Μ.Ο. και επιπλέον στην ταχεία κατονομασία γραμμάτων, παρά τις οδηγίες που δόθηκαν στον εξεταζόμενο και τις διορθώσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια χορήγησης, εκείνος δεν κατονόμαζε τα γράμματα αλλά τα αντίστοιχα φωνήματα. Και στις προηγούμενες φάσεις ήταν παρούσες οι δυσκολίες αυτές.

6.3 Ανάλυση ποιοτικών αποτελεσμάτων

Ο Β.Τ., αξιολογήθηκε ως προς την αφήγηση μιας εικονογραφημένης ιστορίας που παρουσιάζόταν σε τέσσερις εικόνες. Η δομή της ιστορίας ήταν σωστή και διαχωριζόταν η αρχή, η μέση και το τέλος της. Οι προτάσεις που παρήγαγε ήταν κύριες και δευτερεύουσες και είχαν νοηματική αλληλουχία. Παρατηρείται τήρηση των γραμματικών κανόνων σε όλες τις προτάσεις. Συντακτικά όμως κάποιες προτάσεις ήταν αποδεκτές ενώ άλλες δεν ήταν αποδεκτές –σύμφωνα με τους κανόνες της ελληνικής σύνταξης.

Στη συνέχεια ζητήθηκε η γραπτή περιγραφή της ίδιας εικονογραφημένης ιστορίας από τον Β.Τ. Εντοπίστηκε ότι ο γραπτός του λόγος είναι πιο περιορισμένος ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο καθώς και η δομή της ιστορίας δεν είναι ευδιάκριτη. Οι προτάσεις σε μεγάλο βαθμό είναι γραμματικά και συντακτικά ορθές. Δεν παρατηρείται η χρήση δευτερευουσών προτάσεων παρά μόνο κύριων οι οποίες έχουν μεταξύ τους νοηματική αλληλουχία. Οι λέξεις που καταγράφει τηρούν τους κανόνες τονισμού ενώ δε γίνεται η χρήση σημείων στίξης –εκτός από την τελεία στο τέλος του κειμένου.

Κατά την αξιολόγηση της ακουστικής κατανόησης του παιδιού -όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία- του διαβάστηκε ένα κείμενο και του τέθηκαν επτά ερωτήσεις. Από αυτές ο Β.Τ. απάντησε με ευστοχία στις έξι. Οι απαντήσεις ήταν σύντομες αλλά περιείχαν το νόημα που έπρεπε να αποδοθεί. Παραθέτουμε το δείγμα γραφής του Β.Τ.:



Ο παππός διαβάσει εφημερίδα και ο σκύλος του λέει ΓΑΒ, ΓΑΒ. και ο παππός αναγεί την εξώπορτα και ο παππός δεν είδε τίποτα. και κλείνει την πόρτα και του λέει τον σκύλο: λές ψέματα σκύλε.

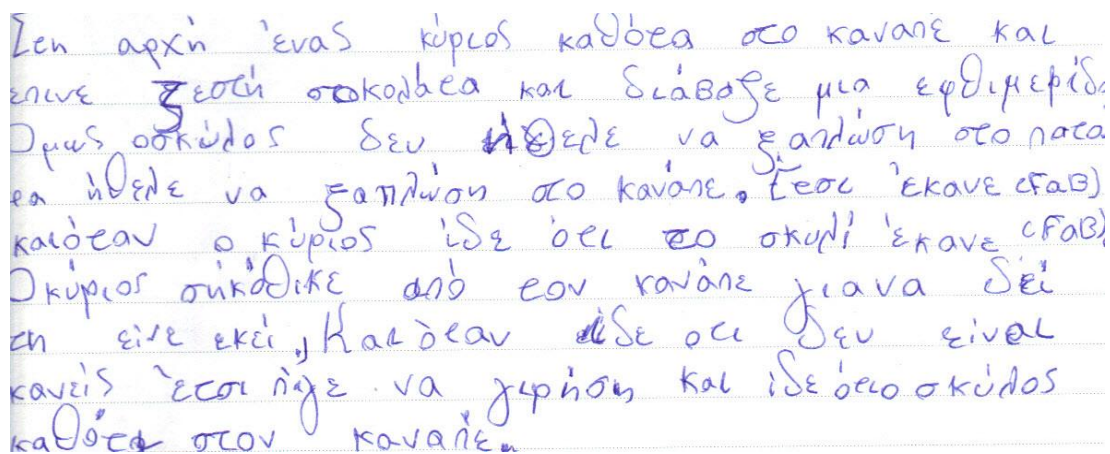
Εικόνα 1: Δείγμα γραφής του Β.Τ.

Ζητήθηκε από τη Μ.Τ. η προφορική περιγραφή και η γραπτή παραγωγή της ίδιας εικονογραφημένης ιστορίας. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε και στις δυο περιπτώσεις είναι πλούσιο και μπορεί να το χειριστεί ανάλογα σε κάθε περίπτωση Παρατηρείται επίσης η ορθή χρήση ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων και αντωνυμιών. Οι προτάσεις τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο είναι κύριες και δευτερεύουσες και έχουν νοηματική αλληλουχία μεταξύ τους.

Ως προς την ορθότητα της γραφής στο κείμενο παρατηρούνται κυρίως θεματικά αλλά και γραμματικά λάθη. Παράλληλα παρατηρείται η χρήση σημείων στίξης καθώς και η σωστή χρήση των κανόνων τονισμού.

Για την αξιολόγηση της ακουστικής κατανόησης, το παιδί κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις που τέθηκαν πάνω σε ένα κείμενο που της διαβάστηκε. Απάντησε ορθά σε έξι από τις επτά ερωτήσεις που της τέθηκαν και παρατηρήθηκε αδυναμία να απαντήσει σωστά στην ερώτηση λεξιλογικού περιεχομένου. Όλες οι απαντήσεις που έδωσε αποτελούνται από προτάσεις που τηρούν τόσο γραμματικούς όσο και συντακτικούς κανόνες.

Παραθέτουμε το δείγμα γραφής της Μ.Τ.:



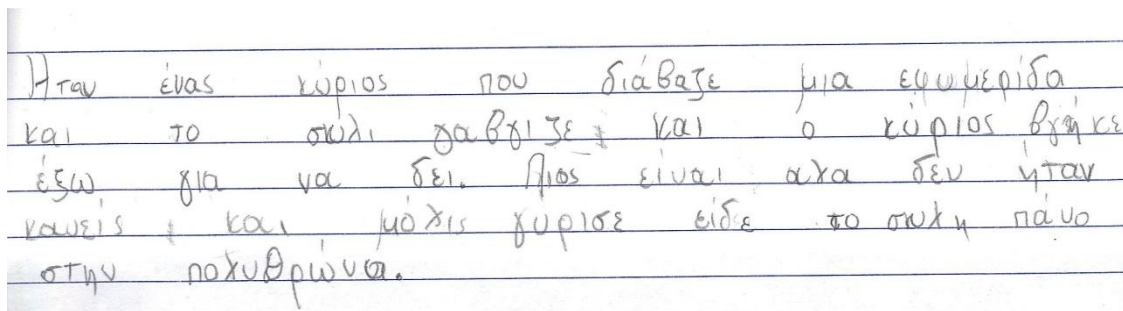
Στην αρχή ένας κύριος καθόεα στο κανάπε και
επινε ζεσά σακοδάεα και διάβαζε μια εφημερίδα.
Ομωσ οσκύδος δεν ήθελε να χαλάρωσ στο ραα
εα ήθελε να χαπλώσ στο κανάπε. Έτσι έκανε σφασ
καόεαν ο κύριος ίδε οει πο σκυλί έκανε σφασ
Ο κύριος σικάθηκε από εον κανάπε για να δει
ση εινε εκεί. Καόεαν έδε οει δεν είναι
κανείς έτσι ήγε να γρηόση και ιδε οει ο σκύδος
καθόεα στον κανάπε.

Εικόνα 2: Δείγμα γραφής της Μ.Τ

Ο Γ.Π. αντιμετωπίζει δυσκολία να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτή η δυσκολία γίνεται ιδιαίτερα αισθητή κατά την γραπτή περιγραφή παρά κατά την αφήγηση της ιστορίας που του δόθηκε.

Δόθηκε στο παιδί μία ιστορία που παρουσιαζόταν σε τέσσερις εικόνες και ζητήθηκε η περιγραφή της προφορικά. Κατά την περιγραφή όλες οι προτάσεις ήταν σωστές τόσο συντακτικά όσο και γραμματικά. Παρατηρήθηκε η χρήση τόσο κυρίων όσο και δευτερευουσών προτάσεων οι οποίες είχαν νοηματική αλληλουχία. Στη συνέχεια ζητήθηκε η γραπτή παραγωγή της ίδιας ιστορίας. Ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησε, εντοπίστηκαν αποκλίσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Οι προτάσεις που χρησιμοποίησε είναι όλες γραμματικά και συντακτικά ορθές με νοηματική αλληλουχία που συμβάλουν στην τήρηση του θέματος. Ως προς την ορθότητα γραφής παρατηρήθηκαν λάθη θεματικά και γραμματικά αλλά καθώς και η έλλειψη τονισμού σε αρκετές λέξεις, αλλά όχι πάντα

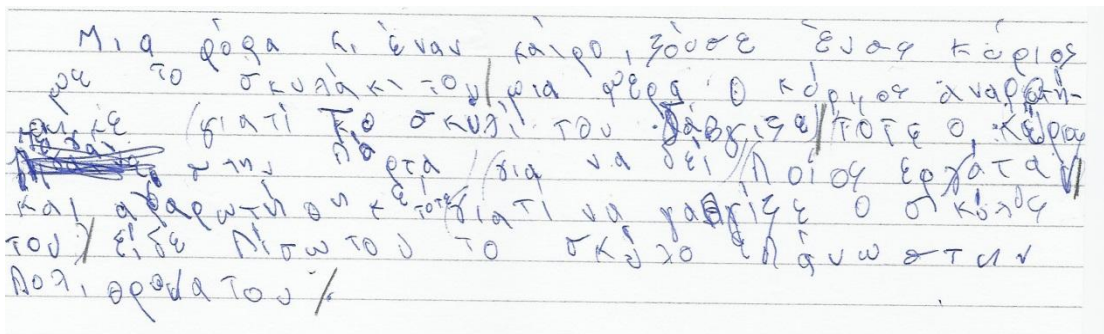
Ως προς την αξιολόγηση της ακουστικής κατανόησης του δόθηκε ένα κείμενο προφορικά και απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις που του τέθηκαν. Ωστόσο οι απαντήσεις ήταν αρκετά σύντομες, χωρίς να αιτιολογούν ή να παρέχουν επιπλέον πληροφορίες πέρα από τις απαραίτητες να καλύψουν την απάντηση.



Εικόνα 3: Δείγμα γραφής του Γ.Π.

Ο Αν.Μ. είναι ένα παιδί που έχει πλούσιο λεξιλόγιο και πολύ καλή κατανόηση. Παρόλα αυτά αντιμετωπίζει δυσκολίες στη χρήση αυτών για την, γραπτή κυρίως, αποτύπωση των ιδεών του. Συγκεκριμένα χορηγήθηκε δοκιμασία ακουστικής κατανόησης κατά την οποία του διαβάστηκε ένα κείμενο και στη συνέχεια του ζητήθηκε να απαντήσει σε επτά ερωτήσεις σε σχέση με το κείμενο. Οι απαντήσεις του ήταν καθ' όλα εύστοχες, δηλαδή υπήρξε πλήρης αντιστοιχία με όσα γράφονται στο κείμενο όμως είναι λακωνικές και χωρίς χρήση επιχειρημάτων να τις στηρίξει.

Επιπλέον του ζητήθηκε να αφηγηθεί και να γράψει μία ιστορία η οποία παρουσιάστηκε με τέσσερις εικόνες. Και σε αυτές τις δοκιμασίες ο εξεταζόμενος είχε ορθή χρήση λέξεων και αντιστοιχία με την ιστορία αλλά η παραγωγή του είναι λιτή και χωρίς επιχειρηματολογία. Υπάρχει συνοχή στα κείμενά του χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη όμως εντοπίζεται δυσκολία στη γραφή. Το γραπτό κείμενο ήταν κακογραμμένο, χωρίς σημεία στίξης, με αρκετές λέξεις να μην έχουν κενά μεταξύ τους και να παρουσιάζουν ορθογραφικά λάθη. Κατά τη διάρκεια της γραφής ο Αν.Μ. ανέφερε τους γραμματικούς κανόνες και διόρθωνε πολλά από τα ορθογραφικά του λάθη (κυρίως τα γραμματικά) παρόλα αυτά όμως κάνει αρκετά θεματικά λάθη. Τέλος έχει την τάση να «ξεχνά» να τονίζει τις λέξεις και όταν το συνειδητοποιεί και τοποθετεί τους τόνους να εμφανίζονται παρατονισμοί.

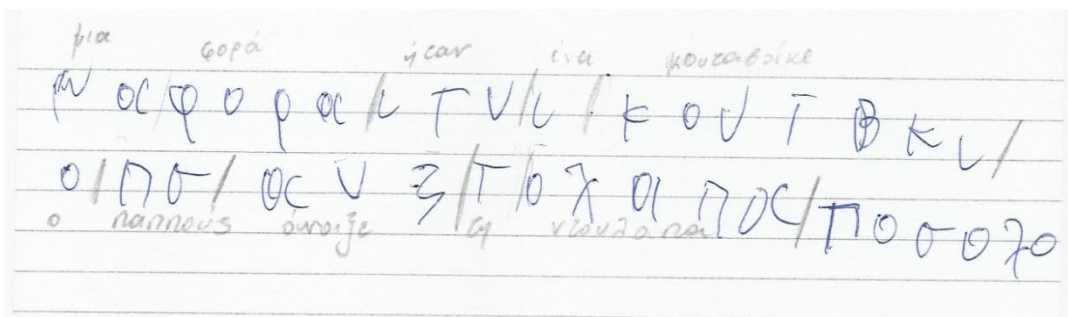


Εικόνα 4: Δείγμα γραφής του Αν.Μ.

Αλ.Μ. αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα λόγου καθώς και ομιλίας. Έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου, ελλείψεις στο γραπτό λόγο καθώς και απουσία αναγνωστικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα χορηγήθηκε δοκιμασία ακουστικής κατανόησης κατά την οποία διαβάστηκε ένα κείμενο στον εξεταζόμενο και στη συνέχεια του ζητήθηκε να απαντήσει σε επτά ερωτήσεις σε σχέση με το κείμενο. Οι απαντήσεις του ήταν στην πλειοψηφία τους μονολεκτικές και λανθασμένες. Οι τρεις, από τις επτά απαντημένες ερωτήσεις, απαντήσεις που έδωσε ο Αλ.Μ. ήταν λανθασμένες καθώς δεν είχαν καμία σχέση με τα όσα διαβάστηκαν στο κείμενο. Η μία ερώτηση που απαντήθηκε ήταν λεξιλογικού χαρακτήρα στην οποία ο εξεταζόμενος έκανε προσπάθεια να αποδώσει το νόημά της, χωρίς όμως επιτυχία.

Παράλληλα του ζητήθηκε να αφηγηθεί και να γράψει μία ιστορία η οποία παρουσιάστηκε με τέσσερις εικόνες. Παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στον προφορικό λόγο. Το κείμενο που αφηγήθηκε δεν παρουσίαζε νοηματική αλληλουχία ήταν όμως εντός του θέματος. Το λεξιλόγιό που χρησιμοποίησε ήταν περιορισμένο επαναλάμβανε αρκετές λέξεις και παρήγαγε μη συντακτικές προτάσεις.

Στη γραπτή δοκιμασία έγραψε μία και μόνο ολοκληρωμένη λέξη την οποία ξεχώριζε κανείς με δυσκολία καθώς δεν υπάρχουν κενά, τα γράμματα είναι πολύ μεγάλα και σπάνια μέσα στα όρια των γραμμών. Κατά την διάρκεια της γραφής ο μαθητής την έλεγε και προφορικά και καθώς έλεγε τις λέξεις (είτε μικρού είτε μεγάλου μήκους) έγραφε μόνο μία με δύο συλλαβές από αυτή και πολλές φορές ένα μόνο γράφημα. Ακόμη προσπαθούσε να αναλύσει τη λέξη σε φωνήματα π.χ. /τη/ → /t/ + /i/ έγραφε μόνο το ένα γράμμα /τ/. Παραθέτουμε το δείγμα γραφής του Αλ.Μ..



Εικόνα 5: Δείγμα γραφής του Αλ.Μ.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο Γ.Π. παρουσίασε υψηλές επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες που αξιολογήθηκαν εκτός από την επανάληψη ψευδολέξεων. Προσπαθώντας να ερμηνευθεί η χαμηλή επίδοση στην επανάληψη ψευδολέξεων, χρησιμοποιήθηκε το ψυχολinguιστικό μοντέλο επεξεργασίας της ομιλίας, βασισμένο στους Stackhouse και Wells (1997). Η επανάληψη ψευδολέξεων, ακολουθεί το εξής «μονοπάτι» σύμφωνα με το μοντέλο: προφορικό-ηχητικό ερέθισμα → περιφερειακή ακουστική επεξεργασία → διάκριση λεκτικού/ μη ήχου → φωνολογική αναγνώριση → κινητικός προγραμματισμός → κινητικό πρόγραμμα → κινητικός σχεδιασμός → κινητική επιτέλεση → λεκτικό ερέθισμα (ψευδολέξη). Η καλή γνώση της φωνολογικής επίγνωσης, προϋποθέτει άρτια φωνολογική αναγνώριση και κινητικό προγραμματισμό. Στην φωνολογική αναγνώριση ο μαθητής καλείται να κατατημήσει την ψευδολέξη στα φωνήματά της. Αντίθετη λειτουργία (σύνθεση) παρατηρείται κατά τον κινητικό προγραμματισμό. Όπως έχει αναφερθεί από Padeliadou, Kotoulas & Botsas (1998) τα παιδιά με μητρική την Ελληνική γλώσσα είναι δυσκολότερο να χειριστούν τα φωνήματα απ' ό,τι τις συλλαβές. Ο χειρισμός αυτός παρατηρείται στις λέξεις, ενώ στις ψευδολέξεις (μη γνωστές λέξεις) απαιτείται η φωνημική τους επεξεργασία.

Η εικόνα που εμφανίζει ο Αν.Μ. είναι ίδια με αυτή του Γ.Π. σε όλες τις δοκιμασίες εκτός από την ταχεία κατονομασία γραμμάτων. Το αποτέλεσμα είναι πλασματικό καθώς κατά τη διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας ο εξεταζόμενος παρουσίασε σημάδια κόπωσης. Αυτό επιβεβαιώνεται από την γενικότερη εικόνα του με τις καλές επιδόσεις στις δοκιμασίες. Στην περίπτωση που δεν ίσχυε ο παράγοντας κόπωσης τα αποτελέσματα στην ευχέρεια, αποκωδικοποίηση και ορθογραφία θα ήταν αναλόγως χαμηλά.

Οι μαθητές που προαναφέρθηκαν είχαν μεμονωμένες δυσκολίες στην ομιλία τους και στην φάση τρία φαίνεται να τις έχουν ξεπεράσει. Στην παρούσα φάση η εικόνα τους συνεχίζει να είναι ίδια με τη φωνολογική επίγνωση και τη δοκιμασία TAK να είναι πολύ καλές. Αυτά τα παιδιά είναι τα μόνα από το δείγμα μας που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στις ικανότητες της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου.

Ο Β.Τ. παρουσιάζει μειωμένη επίδοση στην φωνολογική επίγνωση. Παράλληλα μειωμένη επίδοση παρατηρείται και στην αποκωδικοποίηση. Αυτό ήταν αναμενόμενο καθώς σύμφωνα με τους Muller και Brady (2001) η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σημαντικό προγνωστικό δείκτη για παιδιά τετάρτης δημοτικού για την αποκωδικοποίηση (ταχύτητα και ακρίβεια).

Για τη Μ.Τ. η επίδοση είναι μειωμένη σε φωνολογική επίγνωση, αποκωδικοποίηση, ευχέρεια καθώς και στις δεξιότητες ορθογραφίας. Όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται συσχετισμός μεταξύ της επίδοσης στην φωνολογική επίγνωση και την αποκωδικοποίηση (κάτι που επιβεβαιώνεται και εδώ). Η ευχέρεια ανάγνωσης επηρεάζεται σύμφωνα με τους Muller και Brady (2001) από την επίδοση στην ταχεία κατονομασία, αλλά και τη φωνολογική επίγνωση. Για τη δοκιμασία ορθογραφίας των λέξεων παρατηρείται διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών για το κατά πόσο η φωνολογική επίγνωση έχει άμεση σχέση. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα αποτελέσματα της Μ.Τ. παρουσιάζεται συσχετισμός μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφίας. Αντίθετα, η επίδοση που είχε στο ΤΑΚ, δε φαίνεται να έχει άμεση σχέση με αυτή (ορθογραφία). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Bowers και Wolf(1999) καθώς υποστηρίζει τις έρευνες των Nikolopoulos και συνεργάτες (2006).

Οι δυο μαθητές που αναφέρθηκαν, κατά την φάση τρία, παρουσιάζουν παρόμοια εικόνα στις δυσκολίες τους. Η ίδια εικόνα εμφανίζεται και στην παρούσα φάση και διαφαίνονται επίμονες δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία (χαμηλές επιδόσεις στη φωνημική επίγνωση και επανάληψη ψευδολέξεων). Οι επίμονες δυσκολίες που εντοπίζονται, φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά ως προς την ακρίβεια και ευχέρεια της ανάγνωσης.

Ο Αλ.Μ. είναι το μόνο παιδί από το δείγμα που αντιμετωπίζει ακόμα σοβαρές δυσκολίες στο λόγο και στην ομιλία. Οι επιδόσεις του στην ταχεία κατονομασία καθώς και τη φωνολογική επίγνωση είναι πολύ χαμηλές. Με βάση αυτά τα χαμηλά αποτελέσματα, αναμένουμε πως η επίδοση στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και ανάγνωσης θα είναι εξίσου χαμηλά. Όπως αναφέρουν οι Georgiou, Parilla & Liao (2007), το ΤΑΚ είναι ένας ισχυρός και διαχρονικός προγνωστικός δείκτης για την ανάγνωση και τη γραφή. Επιπλέον έχει αποδειχθεί (Georgiou, Parilla & Papadopoulos, 2008) ότι το ΤΑΚ- ψηφία είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας για την ευχέρεια στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα. Πράγματι, όλες αυτές οι δεξιότητες ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα και μερικές δεν είχαν αναπτυχθεί. Στο συγκεκριμένο περιστατικό η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς θεωρείται η βασικότερη ικανότητα για την ανάγνωση και τη γραφή (Kotoulas,2004). Ο Αλ. Μ. αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες στο χειρισμό των φωνημάτων και όπως φάνηκε από τα αποτελέσματά μας, οι αναγνωστικές του ικανότητες δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί. Τέλος οι επιδόσεις του για το λεξιλόγιο, τη μορφολογία/ σύνταξη και την κατανόηση είναι επίσης χαμηλές. Όπως αναφέρουν οι Hagtvet (2003), Protopapas και συνεργάτες (2005) και

Muller & Brady(2001), το λεξιλόγιο, η μορφολογία και η σύνταξη συσχετίζονται άμεσα με την κατανόηση κειμένου είτε είναι ακουστική είτε αναγνωστική.

Όλα τα υπόλοιπα περιστατικά είχαν πολύ καλές επιδόσεις στις δοκιμασίες του λεξιλογίου, της σύνταξης και της μορφολογίας και κατ' επέκταση είχαν πολύ καλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένων. Άρα φαίνεται πως οι ικανότητες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ικανότητα κατανόησης, γραπτών και προφορικών κειμένων.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι τρεις από τους πέντε μαθητές που αξιολογήθηκαν, παρουσιάζουν ακόμη επίμονες δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία (όπως έδειξαν οι δοκιμασίες φωνημικής επίγνωσης και επανάληψης ψευδολέξεων). Οι προαναφερθείσες δυσκολίες μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι εξαιτίας αυτών υπάρχουν δυσκολίες τον γραπτό λόγο των μαθητών οι οποίες διαφαίνονται δυο χρόνια μετά. Στην παρούσα φάση, (τέλος τρίτης δημοτικού) το γνωστικό έργο της ανάγνωσης και της γραφής είναι πιο απαιτητικό απ' ότι στο τέλος της Α' δημοτικού που τα αποτελέσματά τους ήταν στο μέσο όρο. Πιθανές αιτίες εξήγησης αυτών είναι πως κατά την τρίτη φάση αξιολόγησης (τέλος πρώτης δημοτικού), τα παιδιά βρίσκονταν στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Ακόμη μια ακόμα αιτία φαίνεται να είναι η διαφάνεια της ελληνικής γλώσσας. Τα διαφανή ορθογραφικά συστήματα επειδή έχουν αντιστοιχία φωνήματος- γραφήματος 1-1 μπορούν να συγκαλύπτουν τις υποβόσκουσες δυσκολίες. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, αυξάνονται οι απαιτήσεις και κατ' επέκταση οι δυσκολίες τους είναι πιο εμφανείς.

Μέσα από τις συγκρίσεις μεταξύ όλων των δοκιμασιών, παρατηρούνται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφόρων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα εντοπίζεται έντονη σχέση εξάρτησης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης – αποκωδικοποίησης και ευχέρειας στην ανάγνωση. Τέλος επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ λεξιλογίου, σύνταξης και μορφολογίας με την κατανόηση. Ένα ακόμη συμπέρασμα που πηγάζει από τα αποτελέσματά μας είναι πως ακόμα και σε ένα διαφανές ορθογραφικό σύστημα (Ελληνικά) στο οποίο η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής συντελούνται γρηγορότερα από ότι σε ένα αδιαφανές (Dorgunoglu & Oney, 1999; Morfidi και συνεργάτες, 2007; Spencer, 2009) φαίνεται να υπάρχουν δοκιμασίες που μπορούν να εντοπίσουν εκείνους τους μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο από τους μαθητές με τυπική επίδοση.

Φαίνεται πως η εξέλιξη των παιδιών που αντιμετώπιζαν προσχολικές δυσκολίες δεν είναι πάντα σταθερή και παρουσιάζονται αποκλίσεις μεταξύ των

παιδιών. Χαρακτηριστικά υπάρχουν παιδιά που έχουν σταθερά θετική εξέλιξη, άλλα μεταβαλλόμενη και άλλα σταθερή αλλά αρνητική. Τέλος θα πρέπει να τονιστεί ότι η μελέτη κλινικού δείγματος αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς επηρεάζεται από πολλές ενδοατομικές διαφορές καθώς και από τη διάρκεια και το είδος της θεραπευτικής παρέμβασης που έλαβαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από την ανάλυση μεμονωμένων περιστατικών και η γενίκευση αυτών δε μπορεί να θεωρηθεί ασφαλής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anthony, J. & Lonigan, C. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of educational psychology*, 96, 43-55.
- Berninger, V., Abbott, R., Nagy, W. & Carlisle, J. (2009). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Springer science & business media*, 39, 141-163. Ανάκτηση 20-6-2011
- Γκώνιας, Ν. & Ραπτόπουλος, Κ. (2010). Εικονογραφημένες ιστορίες για τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Αθήνα: Πατάκη.
- Durgunoglu, A. & Öney, B. (1999). A cross linguistic comparison of phonological awareness and recognition. *Journal of Reading and writing : an interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Escribano, C. (2007). Evaluation of the Double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of learning disabilities*, 4, 319-330. Ανάκτηση 5-6-2011
- Georgiou, G., Parilla, R., & Liao, C. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Journal of Springer science & business media*, 21, 885-903.
- Georgiou, G., Parilla, R., Lyytinen, H., Manolitsis, G. & Torppa, M. (2010). Longitudinal predictors of reading and spelling across varying in orthographic consistency. *Journal of Springer science & business media*. Ανάκτηση 10-6-2011
- Hagtvet, B. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Journal of Reading and writing : An interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M., Dale, P. & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of speech, language and hearing research*, 51, 688-705.
- Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievements in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Ioannou, D. (2010). Development of reading difficulties in Greek first graders: Cognitive predictors of literacy acquisition and early literacy skills of children with speech sound disorders with or without language impairments. Department of Psychology, York University, York, UK.
- Καμπανάρου, Μ. (2007) . *Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας* (σελ. 73-80) . Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: the case of a transparent orthography. *Journal of Educational Studies in Language and Literature* 4: 183-201. Ανάκτηση 19-7-2011

- Manolitsis, G. & Tafa, E.(2009).Letter-name letter- sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Journal of Springer science &business media*,24,27-53.Ανάκτηση 20-6-2011
- Marcolini, S., Burani, C. & Colombo, L.(2008). Lexical effects on children's reading in transparent orthography. Published online: *journal of Springer science &business media*,22,531-544. Ανάκτηση 2-7-2011 από journal of Springer science &business media.
- McCardle, P., Scourbough, H, & Catts, H. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Journal of Learning disabilities & practice*,16,230-239.
- Morfidi, E., Van Der Leij, A. De Jong, P., Scheltinga,F. & Bekebrede,J.(2007). Reading in two orthographies: Across- linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Journal of Springer science &business media :reading and writing* ,20,753-784
- Mouzaki,A., Protopapas,A .& Spantidakis, I.(2005). The role of oral language development in reading comprehension: evidence from Greek elementary school students. Proceedings of the 14th World Congress on Learning Disabilities. Boston.
- Μουζάκη,Α., Πρωτόπαπας,Α., Σιδερίδης,Σ. & Σίμος, Π.(2007). Επιστήμες της αγωγής(σελ.129-146).
- Müller,K. & Brandy,S,(2001).Correlates of early reading performance in a transparent orthography.*Journal of Reading and writing :An interdisciplinary Journal*,14,757-799..
- Papadopoulos, T., Georgiou, G. & Kendeou, P.(2009). Investigating the double- deficit hypothesis in Greek. *Journal of Learning Disabilities*,6,528-547.Ανάκτηση 30-6-2011
- Πόρποδας,Κ.(2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Protopapas, A. & Vlahou, E.(2009).A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Journal of Behavior research methods*,41,991-1008.
- Πρωτόπαπας, Α., Σελίνη, Ε. & Βογινδρούκας, Ι.(2007). Γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες.Αθήνα.
- Πρωτόπαπας, Α., Σίμος,Π., Μουζάκη,Α., Σιδερίδης,Γ. & Σκαλούμπακας,Χ. (2005). Αναγνωστικές δεξιότητες και κατανόηση κειμένου. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα, 1-4 Δεκεμβρίου
- Protopapas, A. & Skaloubakas, C.(2007). Traditional and computer- based screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning disabilities*, 40,15-36.
- Protopapas, A., Skaloubakas, C. & Bali,P.(2008). Validation of Unsupervised Computer-Based Screening for Reading Disability in Greek Elementary Grades 3 and 4. *Journal of Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6, 45-69.
- Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. & Νικολόπουλος, Δ. (2003). *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου: πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία*(σελ.55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Spencer, K.(2009).Feed forward,-backward, and neutral transparency measures for British English. *Journal of Behavior research methods,1*,220-227.Ανάκτηση 20-6-2011

Stackhouse, J. & Wells B. (1997). Children's speech and literacy difficulties, A psycholinguistic framework. London. Whurr Publishers.

Παράρτημα 1

Ιστορικό παιδιού

Όνομα:

Ημερομηνία γέννησης:

Πότε είπε τις πρώτες λέξεις :

Πότε έγινε αντιληπτή η δυσκολία:

Επίσημη διάγνωση:

Άλλα προβλήματα υγείας:

Λογοθεραπευτική παρέμβαση:

Τοκετός:

Λήψη φαρμάκων κατά την κύηση:

Μητρική γλώσσα:

Κληρονομικότητα:

Αδέρφια:

Πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν:

Σχολική τάξη:

Επιδόσεις:

Εξωσχολικές δραστηριότητες:

Κοινωνικότητα:

Παράρτημα 2

Το κείμενο της εικονογραφημένης ιστορίας όπως διαβάστηκε στο παιδί κατά τη δοκιμασία της ακουστικής κατανόησης.

Ο κ. Αριστοτέλης κάθεται αναπαυτικά στην πολυθρόνα του και διαβάζει την εφημερίδα. Ενδιαφέροντα τα νέα.

Το σκυλάκι μπροστά του τον κοιτάει και κουνάει την ουρά του. Εκείνος είναι απορροφημένος. Έχει χωθεί ολόκληρος στην εφημερίδα. Δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και τις διαθέσεις του συντρόφου του.

Το σκυλάκι κάτι σκαρφίζεται

Πηγαίνει προς την εξώπορτα και αρχίζει να γαβγίζει, όπως συνηθίζει να κάνει κάθε φορά που κάποιος χτυπάει την πόρτα.

Ο κ. Αριστοτέλης διακόπτει το διάβασμα, αφήνει τη εφημερίδα πάνω στο τραπέζακι και κατευθύνεται προς την πόρτα. Την ανοίγει. Κοιτάζει έξω. Κανένας.

Μπα! Κάποιο λάθος θα έκανε ο σκύλος μου, σκέφτεται, και γυρίζει για να συνεχίσει το έργο του!

Μα τί βλέπει;

Ο σκύλος έχει πάρει τη θέση του. Έχει στρογγυλοκαθίσει στην πολυθρόνα και τον κοιτάζει πονηρά.

Τα γαβγίσματα, δηλαδή, εδώ αποσκοπούσαν;

Ε, αυτό δεν το περίμενε!

Παράρτημα 3

Ερωτήσεις για τη δοκιμασία ακουστικής κατανόησης για το κείμενο που διαβάστηκε στο παιδί. *(μη σταθμισμένη δοκιμασία)*

Πού βρίσκεται ο κύριος Αριστοτέλης;

Τί κάνει ο κύριος Αριστοτέλης;

Τί κάνει το σκυλάκι;

Γιατί γαβγίζει το σκυλάκι;

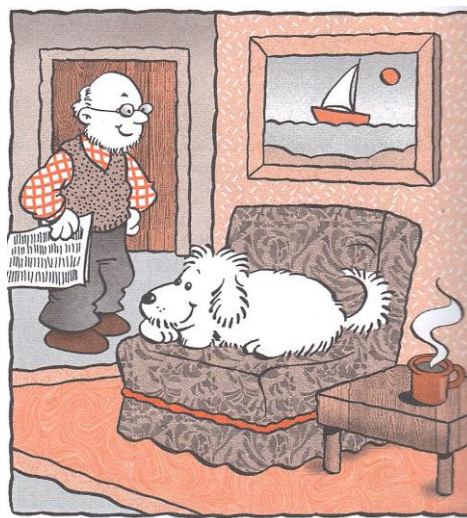
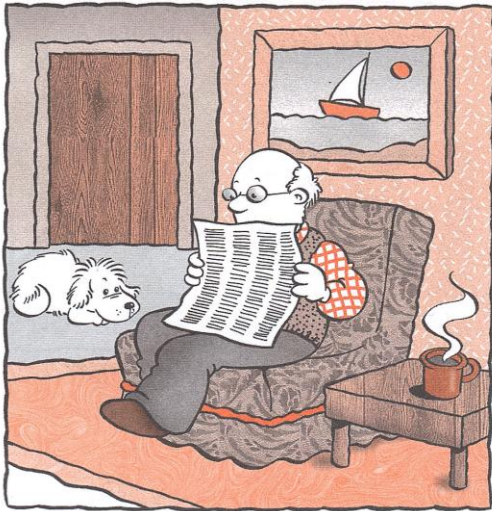
Ποιος ήταν στην πόρτα;

Τί ήθελε να κάνει στο τέλος το σκυλάκι;

Τί σημαίνει η λέξη «απορροφημένος»;

Παράρτημα 4

Οι εικόνες της εικονογραφημένης ιστορίας όπως παρατέθηκαν στα παιδιά



Παράρτημα 5

A. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ										
Σύνολο λέξεων										
Ρήματα										
Ουσιαστικά										
Επίθετα										
Αντωνυμίες										
B. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ										
Σύνολο Προτάσεων										
Γραμματικότητα(αποδεκτές-μη αποδεκτές)										
Συντακτικότητα (από δεκτές-μη αποδεκτές)										
Δευτερεύουσες										
Γ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ										
Νοηματική αλληλουχία προτάσεων										
Τήρηση θέματος										
Γενίκευση ή καθήλωση σε προσωπική εμπειρία										
Παράθεση επιχειρημάτων										

Δ. ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ										
Γραμματικά/Παραγωγικά - συνθετικά λάθη										
Θεματικά λάθη										
Φωνητικά-Φωνολογικά λάθη										
Καθρεφτική γραφή										
Ακρωτηριασμοί λέξεων										
Παραβίαση των ορίων των λέξεων										
Έλλειψη τονισμού παρατονισμοί -										
Σημεία στίξης										
Κακογραφία										

Πίνακας αξιολόγησης της γραφής για την ποιοτική ανάλυση.

Παράρτημα 6

A. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ										
Σύνολο λέξεων										
Ρήματα										
Ουσιαστικά										
Επίθετα										
Αντωνυμίες										
B. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ										
Σύνολο Προτάσεων										
Γραμματικότητα (αποδεκτές-μη αποδεκτές)										
Συντακτικότητα(αποδεκτές- μη αποδεκτές)										
Δευτερεύουσες										
Γ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ										
Νοηματική αλληλουχία προτάσεων										
Τήρηση θέματος										
Γενίκευση ή καθήλωση σε προσωπική εμπειρία										
Παράθεση επιχειρημάτων										

Πίνακας αξιολόγησης της αφήγησης για την ποιοτική ανάλυση.

Παράρτημα 7

ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ : Stackhouse and Wells (1997)

