



**ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

Τ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: ‘Συγκριτική μελέτη, ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε τυπικώς αναπτυσσόμενα και με φωνολογικές δυσκολίες παιδιά ηλικίας 8-12 ετών, στην αναγνωστική δεξιότητα’.

TITLE: ‘Comparative study about the similarities and differences between typically developed children and children with phonological difficulties in reading skills aged from 8 to 12 years old’.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Χριστοπούλου Καλλιόπη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Λίτινας Νικόλαος

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Στεφοπούλου Μαρία-Κορίνα

ΠΑΤΡΑ 2015

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11	
1.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	11
1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	12
1.3 ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.
1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
2.2 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ-ΟΜΙΛΙΑ	16
2.2.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΡΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ	16
2.2.2 ΑΙΤΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ	17
2.2.3 ΕΠΙΔΗΜΟΛΟΓΙΑ	17
2.2.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	18
2.2.5 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	20
2.3 ΑΝΑΓΝΩΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	20
2.3.1 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	21
2.3.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	22
2.3.2.1 ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	22
2.3.2.2 ΕΥΧΕΡΕΙΑ	23
2.3.2.3 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΝΤΑΞΗ	24
2.3.2.4 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	25
2.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	26
2.5 ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	31
2.6 ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΔΕΙΚΝΟΥΝ ΤΗΝ ΣΤΑΝΗ ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	34
3.2 ΜΕΘΟΔΟΣ	35
3.2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	35
3.2.2 ΔΕΙΓΜΑ	36
3.2.3 ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	37
3.2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	40
3.2.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1 ^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ	44
4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2 ^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	47
4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3 ^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΤΕΣΤ-Α, ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	62
5.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	67

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στους καθηγητές μου, Λίτινα Νικόλαο και Στεφοπούλου Κορίνα, για την ανάθεση του θέματος και την πολύτιμη βοήθεια τους για την διεκπεραίωση της πτυχιακής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς των παιδιών, την υπεύθυνη του κέντρου Λογοθεραπείας Ειρήνη Κιάμου και τους διευθυντές και δασκάλους του σχολείου που επισκέφτηκα, οι οποίοι με προθυμία και ενδιαφέρον δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες και αφιέρωσαν χρόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Επιπλέον, η διεκπεραίωση της έρευνας θα ήταν αδύνατη χωρίς τους μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτήν καθώς η συνεργασία και τα οφέλη που αποκόμισα δεν περιορίζονται μόνο στην μελέτη αλλά και στην αλληλεπίδραση που είχα μαζί τους, εφόδιο απαραίτητο για τους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται με παιδιά.

Ευχαριστίες, θα ήθελα να εκφράσω στον Αδάμη Γεώργιο, Χημικός Μηχανικός του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνίου, ο οποίος με την πολύ καλή γνώση των υπολογιστών, συνέβαλε τα μέγιστα στην κατασκευή του υλικού της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου για την αγάπη, την συνεχή υποστήριξη, ενθάρρυνση και υπομονή που έδειξαν όλον αυτόν τον καιρό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να συγκρίνει δύο περιπτώσεις υποκειμένων, τυπικός αναπτυσσόμενων και με φωνολογικές δυσκολίες παιδιών, ως προς την αναγνωστική δεξιότητα. Ειδικότερα, ο σκοπός είναι κατά πόσο και αν επηρεάζεται η ανάγνωση των παιδιών είτε με την παρουσία, είτε με την απουσία φωνολογικών προβλημάτων.

Στην έρευνα συμμετείχαν εικοσιτέσσερα παιδιά, ηλικίας οχτώ έως δώδεκα ετών δηλαδή από την τρίτη μέχρι και την έκτη τάξη την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν το τεστ φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης, η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης και το Τεστ-Α ανάγνωσης. Η μέθοδος ανάλυσης των δοκιμασιών, ήταν μίξη ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, ενώ παράλληλα χορηγήθηκε άτυπη συνέντευξη προκειμένου να αποκλειστεί το ενδεχόμενο νοητικής υστέρησης, διγλωσσίας και ελλείμματος ακοής. Επιπρόσθετα, η μέτρηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με ταξινόμηση των υποκειμένων ανά σχολική τάξη.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν, πως η αναγνωστική δεξιότητα των υποκειμένων παρουσίασε αρνητικές επιπτώσεις από την ομάδα των παιδιών με φωνολογικές δυσκολίες, ηλικίας οχτώ έως εννέα ετών της τρίτης τάξης του δημοτικού. Ως προς τις υπόλοιπες ηλικίες, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην ανάγνωση μεταξύ των δύο ομάδων. Παρόλα αυτά, οι αναγνωστικές δυσλειτουργίες που διαπιστώθηκαν, ενδεχομένως να οφείλονται σε άλλους παράγοντες, εκ των οποίων πιθανόν να είναι η κληρονομικότητα, η λανθασμένη διδασκαλία, οι συνεχής απασχόληση των περισσότερων παιδιών με την τεχνολογία κ.α. Ένα ακόμη πόρισμα, που προέκυψε από την έρευνα ήταν η ύπαρξη φωνολογικών λαθών σε όλες τις ερευνούμενες ηλικίες, με μεγαλύτερη ποικιλία και ποσότητα λαθών σε παιδιά

της τρίτης τάξης, δεδομένου ότι πρώτον η ηλικία κατάκτησης των φωνημάτων βιβλιογραφικά είναι μέχρι έξι ετών και δεύτερον του κριτηρίου απόκλισης της παρούσας έρευνας.

ABSTRACT

The main purpose of the present study is to compare two cases of subjects, some of who were typically developed and others who had children's phonological difficulties, as far as reading ability is concerned. To be more specific, the purpose was to find how much and if children's reading was affected by the presence and the absence of phonological problems.

In this survey, twenty-four children at the age of eight to twelve years old, were participating (3rd to 6th class of elementary education). The tools that were used while survey's conducting, was the phonetic and phonological evolution Test, the linguistic Test of perception and expression and the reading Test-A. The analysis method of the test was a mix of quantitative and qualitative analysis, while parallel informal interview was provided in order to exclude the cases of mental retardation, or bilingualism, or defective hearing. Additionally, the results' counting was accomplished by the classification of the subjects per school classes.

The conclusion of the survey, showed that the subjects' ability of reading had disadvantages as far as the children who had phonological difficulties were concerned. Those children were at the age of eight to nine years old at the 3rd class of elementary school.

As far as other ages of children are concerned, survey showed that there weren't statistically semantic differences between the two teams of children. However the reading dysfunctions that were observed owe to other factors, such as heredity, mistaken way of teaching, or children's occupation with technology, etc. Another result that came out from the survey was the existence of phonological mistakes and all ages participating, having much more quantity and quality of mistakes at children of the 3rd class of elementary school. That happened, first of all, because according to the bibliography the age to acquire

the phonemes is up to six years old and secondly according to the deviation measure of this present survey.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σημερινή εποχή, κυρίως στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην επιστήμη, την τεχνολογία και την ακαδημαϊκή μάθηση, πραγματοποιείται μια σημαντική προσπάθεια από επιστήμονες της εκπαίδευσης και της υγείας για μελέτη, πρόγνωση και αποκατάσταση μαθησιακών δυσκολιών.

Παλαιότερα, τα παιδιά που δεν διάβαζαν και δεν κατανοούσαν τα γράμματα, η κοινωνία τα στιγματίζε ως τεμπέλικα και αδιάφορα για τα μαθήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν κατανοούσε τις δυσκολίες και ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα να φέρει αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι μια πολύ δύσκολη και αγχωτική κατάσταση για τα ίδια τα παιδιά, τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας. Τα παιδιά συχνά θυμώνουν, νιώθουν υποτιμημένα σε σχέση με τους συμμαθητές τους και απ' την άλλη οι γονείς αισθάνονται ότι είναι κάτι που δεν μπορούν να διαχειριστούν, κάνουν λάθη, απογοητεύονται και ψάχνουν απαντήσεις για αυτό που συμβαίνει στο παιδί τους. Οι συμπεριφορές αυτές, προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ανωριμότητά του, να επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις του παιδιού με τον περίγυρό του, να νιώθει ζήλια, αντίδραση, άρνηση, κατάθλιψη και πιθανόν επιθετικότητα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες απασχολούν ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, διότι η αποτελεσματική ακαδημαϊκή τους απόδοση ενδέχεται να τους δώσει ένα καλύτερο μέλλον και ευκαιρίες για επιτυχία.

Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυγλωσσία, πολυπολιτισμικότητα και γρήγορη εξέλιξη, η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη παράγοτα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζονται όλο και πιο συχνά σε όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης, εφιστά την προσοχή των γονέων αλλά και όλους όσους εμπλέκονται στην διαγνωστική, υποστηρικτική και εκπαιδευτική διαδικασία. Μ' αυτόν τον τρόπο, εντείνεται η έρευνα για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, για μια ομαλότερη ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένας όρος ο οποίος έχει απασχολήσει, απασχολεί, αλλά και θα συνεχίσει να απασχολεί πολλούς ερευνητές από διάφορες ειδικότητες όπως την ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Στη χώρα μας, περίπου το 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, (Παντελιάδου, 2004 Kavale& Fornees, 2000 στο Μπότσαςκ.ά., 2007)αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason &Vachon, 2003 στο Τζουριάδου, 2011).

Συγκεκριμένα, η National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)ορίζει ότι: «Οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους αιτίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»(Hammill, 1990, στο Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).



Εικόνα 1.1: Εννοιολογική ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.

1.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών όπως έχει υποστηριχθεί (Meier, 1971), το 20-25% του πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιον τομέα μάθησης. Τα προβλήματα αυτά, διαφέρουν ως προς την φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα και τις συνέπειες. Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών, ιδιαίτερα με δυσκολίες που έχουν σχέση με τη λειτουργία του κεντρικού συστήματος και με τη συμπεριφορά και τη μάθηση της γλώσσας, θεωρείται ότι εμφανίζεται περισσότερα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Πόρποδας, 2003, σελ. 332).

1.3 ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

- Διαταραχή λόγου και ομιλίας

Προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.

- Δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης

Αναγνωστικές δυσκολίες, δυσκολίες γραφής και δυσκολίες στα μαθηματικά:

1. Διαταραχές του Λόγου
2. Δυσλεξία
3. Διαταραχή της Ανάγνωσης
4. Δυσγραφία
5. Δυσαριθμησία
6. Δυσπραξία ή διαταραχή συντονισμού
7. Δυσκολία στην προσοχή – Σύνδρομο Διάσπασης Προσοχής/
Υπερκινητικού παιδιού (ADHD-Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

1.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Συμπεριφορές, που είναι έντονες και επιμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, παραπέμπουν στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Ανάγνωση-γραφή-μαθηματικά

- αποφυγή ανάγνωσης και γραφής
- λανθασμένη ανάγνωση γραπτού λόγου
- δυσκολία διήγησης ιστορίας με την σωστή σειρά
- δυσκολία περίληψης
- πολλά ορθογραφικά λάθη
- φτωχή κατανόηση γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα
- δυσκολία σε αφηρημένες έννοιες
- δυσκολία στην κατανόηση συμβόλων και της θέσης των ψηφίων
- δυσκολία στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών γνώσεων
- δυσκολία στην εκμάθηση ξένης γλώσσας

Κοινωνικές δεξιότητες

- δεν δέχεται την κριτική
- δυσκολία στην κατανόηση μη λεκτικής επικοινωνίας
- δυσκολία στην ερμηνεία των κοινωνικών περιστάσεων
- δυσκολία στην διαπραγμάτευση
- παρερμηνεύει συχνά τη συμπεριφορά των άλλων
- δεν έρχεται στη θέση του άλλου
- υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συνομηλίκων

Προσοχή

- δυσκολία να συγκεντρωθεί σε έναν τομέα
- δυσκολία να ακολουθήσει σύνθετες εντολές
- αργοπορεί σε εργασίες στην τάξη και στις εξετάσεις
- δυσκολία σε εργασίες πολλαπλής επιλογής
- δυσκολία στο να κρατά καλές σημειώσεις
- δυσκολεύεται στην οργάνωση χρόνου και δραστηριοτήτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η επιστημονική έρευνα άρχισε να δίνει έμφαση στις γλωσσικές δεξιότητες και διαταραχές, απ' την οποίες οφείλεται η αναγνωστική δυσλειτουργία και γενικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες. Από τις αρχές της δεκαετίας του 80', άρχισαν να διερευνούνται νέες θεωρίες, όπως του «αναδύομένου γραμματισμού» (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ο όρος «αναδύομενος γραμματισμός», είναι όλες οι γνώσεις και δεξιότητες που έχουν άμεση σχέση με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, την κατανόηση του μηνύματός του και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, πριν ακόμη αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Υποστηρίζεται, ότι η αναγνωστική διαδικασία του παιδιού ξεκινάει πολύ πριν φτάσει το παιδί στην διαδικασία της ανάγνωσης. Σ' αυτό, οφείλονται τα ερεθίσματα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος που εισπράττει το παιδί, μέσω απλών και ποικίλων καθημερινών εμπειριών, όπως η ανάγνωση ετικετών απ' τα προϊόντα, παιχνίδια και παραμύθια, δίνοντας ως εκ τούτου θετική ενίσχυση για την μετέπειτα σχολική του πορεία.

Η μελέτη των ερευνητών, άρχισε να εστιάζει στις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών σε σχέση με το λόγο, ιδιαίτερα τον προφορικό. Έρευνες σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές έδειξαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, σε φωνολογικό επίπεδο, στο εύρος του λεξιλογίου και στην προφορική έκφραση (Gallagher, Frith & Snowling). Επιπροσθέτως, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, που απέδειξαν ότι οι καλές γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα (Share 1995).

Το πρόγραμμα του αναδυόμενου γραμματισμού, άρχισε να εφαρμόζεται στην Πορτογαλία και στο Λουξεμβούργο το 1997, στην Σουηδία το 1998, στην Ιρλανδία το 1999, στην Σκωτία το 1999 και στην Αγγλία και Ουαλία το 2000. Στην Φιλανδία, το πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται το 2001, ενώ το 2002 άρχισαν να εφαρμόζονται τα προγράμματα του Βελγίου και της Γαλλίας. Στην Ελλάδα, άρχισε να εφαρμόζεται τον Σεπτέμβριο του 2003.

2.2 ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ-ΟΜΙΛΙΑ

Ορισμός

Η ομιλία είναι η λεκτική μετάδοση ενός μηνύματος. Αποτελείται από ήχους οι οποίοι παράγονται φυσικά από την ανθρώπινη φωνητική οδό και αντιστοιχούν σε γλωσσικές μονάδες. Οι γλωσσικές μονάδες, είναι μικρότερες από τις λέξεις, οι οποίες δεν φέρουν νόημα αλλά σχετίζονται με μεμονωμένους ήχους που ονομάζονται φθόγγοι. Στην γλωσσολογία χρησιμοποιείται ο όρος ‘φωνήματα’, τα οποία χρησιμεύουν για με την προφορά των λέξεων.

Επιπλέον, η ομιλία είναι ένα περίπλοκο σύστημα γνώσεων και η οργάνωσή του προϋποθέτει μια ενδογλωσσική διαδικασία. Η διαδικασία ομιλίας, αποτελείται από συγκεκριμένους παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική και ορθή ομιλία και αν υπάρξει έλλειμμα σε κάποιον ή κάποιους από τους παράγοντες, τότε τα παιδιά θα παράγουν λανθασμένα τα φωνήματα με αποτέλεσμα η ομιλία να γίνεται ακατάληπτη και δυσνόητη.

2.2.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΡΘΡΩΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

- Αρθρωτική διαταραχή: αδυναμία παραγωγής ομιλίας που οφείλεται σε λανθασμένη συνεργασία και ανακριβή συντονισμό των αρθρωτών.
- Φωνολογική διαταραχή: διαταραχή που δεν οφείλεται σε κάποιο νευρολογικό και ανατομικό πρόβλημα, αλλά δημιουργεί διαταραχές

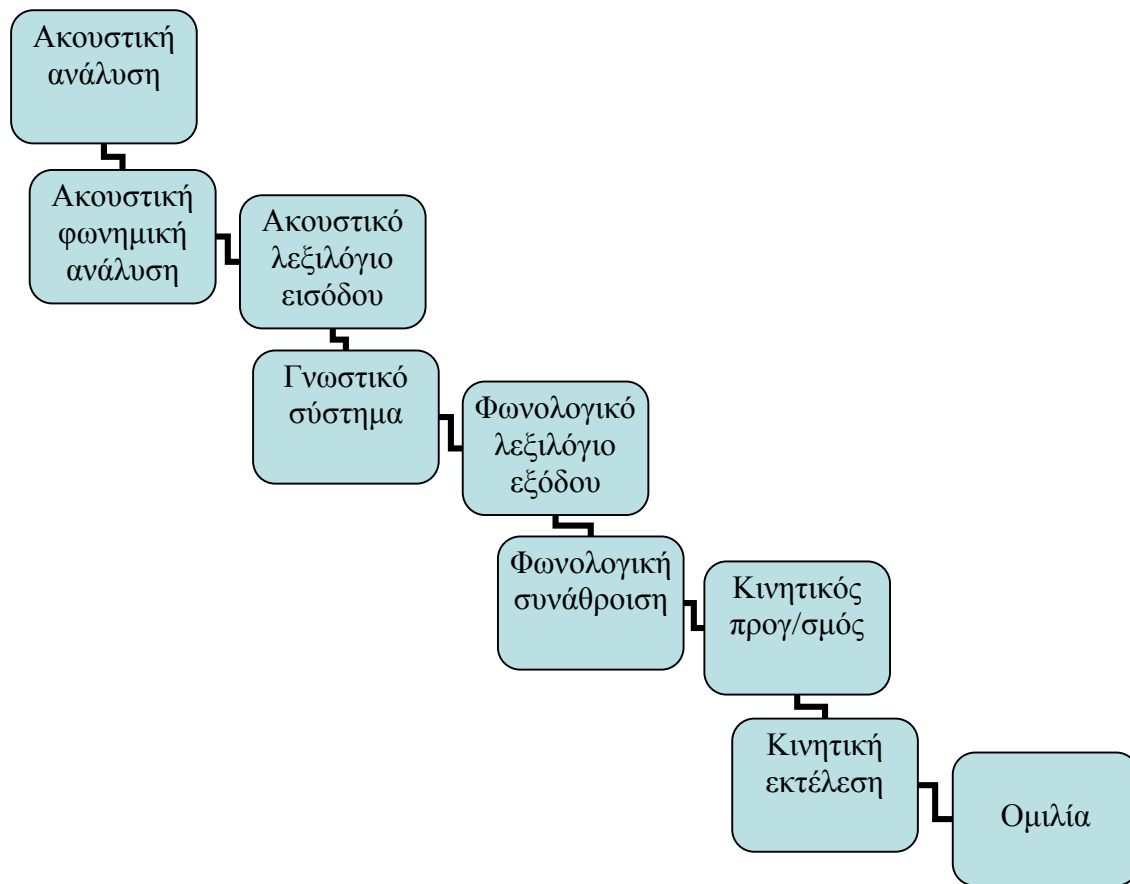
στην δομή των φωνημάτων μιας γλώσσας και τον συνδυασμό μεταξύ τους.

2.2.2 ΑΙΤΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

- Δυσκολία ακουστικής αντίληψης και διαφοροποίησης ήχων.
- Ανωριμότητα φωνολογικού συστήματος.
- Δυσκολία αντίληψης και οργάνωσης χρόνου.
- Κινητικές δυσκολίες.
- Ελλιπής ακουστική μνήμη.
- Ελλιπή περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Διγλωσσία.
- Νοητική καθυστέρηση.
- Συναισθηματική ανωριμότητα.

2.2.3 ΕΠΙΔΗΜΟΛΟΓΙΑ

Η διαταραχή αυτή είναι πιο συχνή στα αγόρια. Περίπου το 3% των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το 2% των παιδιών ηλικίας 6-7 παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή. Από την ηλικία των 17 ετών, μόνο το 0,5% του πληθυσμού πλήττεται. Οι εξελικτικές φωνολογικές διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν σε συνδυασμό με άλλες διαταραχές της επικοινωνίας, όπως ο τραυλισμός, η ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI), ή απραξία του λόγου (developmental apraxia of speech).



Διάγραμμα 2.1: Νευροψυχολογικό Μοντέλο.

2.2.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Οι φωνολογικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά λόγω φωνολογικών διαταραχών διακρίνονται σε:

1. Δομικές απλοποιήσεις στη δομή συλλαβών και λέξεων.
2. Συστημικές απλοποιήσεις φωνημικών αντιθέσεων.

- **Δομικές διαδικασίες απλοποίησης**

- Ø Πτώση συλλαβής
- Ø Αναδιπλασιασμός
- Ø Ολικός αναδιπλασιασμός
- Ø Μερικός αναδιπλασιασμός

- Ø Πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων
- Ø Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής
- Ø Αρμονία συμφώνων
- Ø Μετάθεση
- Ø Μετακίνηση
- Ø Απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων

- **Συστημικές διαδικασίες απλοποίησης**

- Ø Εμπροσθοποίηση
- Ø Οπισθοποίηση
- Ø Στιγμικοποίηση
- Ø Ηχηροποίηση
- Ø Αηχοποίηση
- Ø Χειλικοποίηση
- Ø Φατνικοποίηση

- **Άλλες διαδικασίες απλοποίησης**

- Ø Δομικές: Επένθεση, συγχώνευση
- Ø Συστημικές: Ουρανικοποίηση των συνεχών, ουρανικοποίηση των υγρών
- Ø Ουδετεροποίηση

2.2.5 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

Η έγκαιρη διάγνωση και αποκατάσταση των διαταραχών λόγου και ομιλίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την περαιτέρω πορεία του παιδιού και την αποφυγή μαθησιακών δυσκολιών.

Η φωνολογική διαταραχή παρουσιάζει επιπτώσεις στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο μέσω των οποίων το παιδί αποκωδικοποιεί τη λέξη λανθασμένα και τη διαβάζει όπως την προφέρει. Αυτό έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του παιδιού και απαιτεί χρόνο και εκπαίδευση για να αποκατασταθεί.

Απ' την άλλη, σημαντικό ρόλο έχει και η ψυχολογία του παιδιού. Η κακή ποιότητα ομιλίας, φέρνει το παιδί σε δύσκολη θέση, εφόσον δεν γίνεται κατανοητό από τους άλλους και οι συμμαθητές του πιθανόν να χλευάζουν την αδυναμία του και να τον απομονώσουν. Ως αποτέλεσμα τέτοιων εμπειριών, δημιουργούνται αρνητικές επιπτώσεις στην εμπιστοσύνη του παιδιού για να επικοινωνήσει, στις διαπροσωπικές του σχέσεις και στην αυτοεκτίμησή του γενικότερα. Τέλος, μπορεί να προκληθούν και συμπεριφοριστικά προβλήματα, όπως προκλητική, αντιδραστική συμπεριφορά, ακόμη και επιθετικότητα.

2.3 ΑΝΑΓΝΩΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

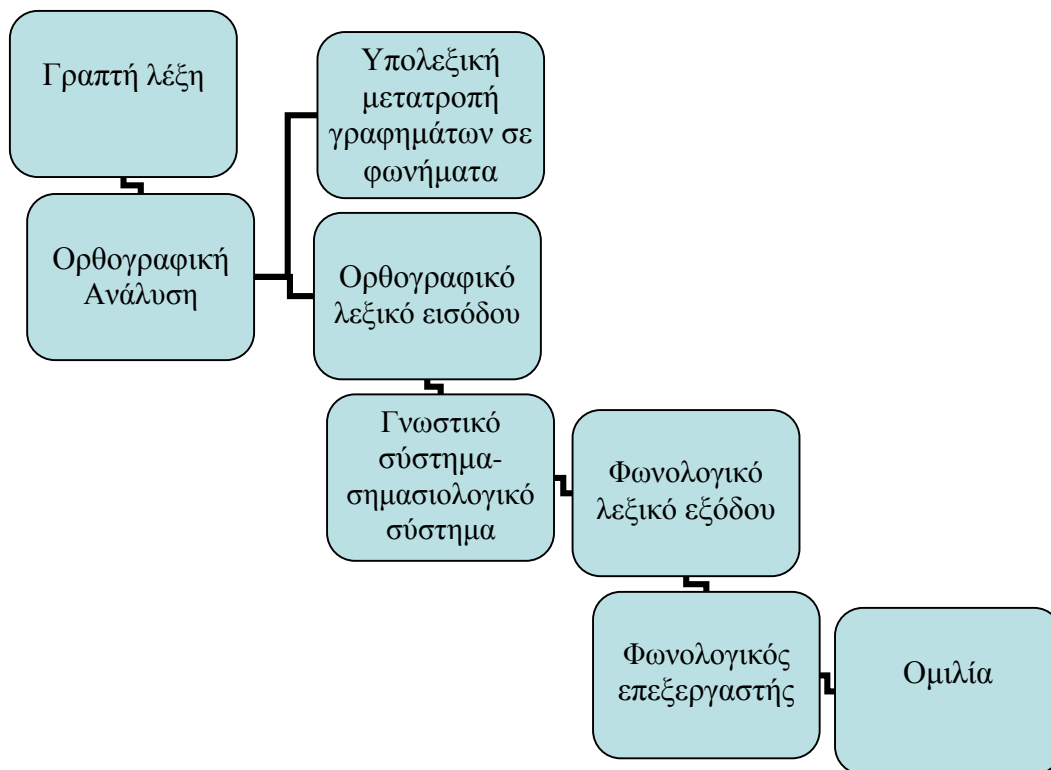
Ορισμός

«Ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πόρποδας, 2002). Αναλυτικότερα, η ανάγνωση είναι μία σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας των στοιχείων που συνθέτουν τον γραπτό λόγο και το αποτέλεσμα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού κώδικα.

Η ανάγνωση είναι μία πολύ σημαντική λειτουργία. Θέτει την βάση απόκτησης απαραίτητων ακαδημαϊκών γνώσεων, πληροφοριών, γενικών

γνώσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε όλες τις εκδηλώσεις μίας εγγράμματης κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (1994), η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα συνδιασμού πολλών επιμέρους εργασιών και μακροχρόνιας εξάσκησης.



Διάγραμμα 2.2: Γνωστικό νευροψυχολογικό μοντέλο ανάγνωσης.

2.3.1 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

- Αποκωδικοποίηση
- Ευχέρεια
- Μορφολογία-σύνταξη
- Κατανόηση
- Φωνολογική επίγνωση

- Οπτική διάκριση: Η δυνατότητα προσδιορισμού και διάκρισης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ αντικειμένων ή συμβόλων.
- Μνήμη: Η δυνατότητα κωδικοποίησης φωνολογικών πληροφοριών για προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία στην ενεργό μνήμη.

2.3.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

2.3.2.1 ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ο όρος αναγνωστική αποκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του γλωσσικού κώδικα. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να είναι είτε φωναχτή (δυνατότητα ελέγχου της ποιότητάς της), είτε σιωπηρή, (δυνατότητα ελέγχου κατανόησης κειμένου) (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Στο νηπιαγωγείο και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση εμφανίζονται, στο χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου με δυσκολία στην αποστήθιση ομοιοκατάληξιας, στη σύνταξη του προφορικού λόγου και στην ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων στην προφορική έκφραση. Έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία, πιθανό να δυσκολέψει τα παιδιά να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης (Πόρποδας, 1992).

Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, το πρόβλημα της αποκωδικοποίησης εμφανίζεται με συλλαβιστή ή κομπιαστή ανάγνωση, η οποία επηρεάζει την κατάκτηση του νοήματος που είναι και ο κύριος σκοπός της ανάγνωσης. Το παιδί καταβάλει ενέργεια και προσοχή μόνο για να χειριστεί μόνο τον κώδικα, με αποτέλεσμα η επεξεργασία νοήματος του κειμένου να μην είναι δυνατή (Κωτούλας, 2003).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο μαθητής θα πρέπει να χειριστεί μεγαλύτερης δυσκολίας κείμενα που απαιτούν άμεσα την αναγνώριση μεγάλων και μη οικείων λέξεων. Η ικανότητα αυτή, είναι σημαντική για την κατανόηση επιστημονικών κειμένων και λέξεων που φανερώνουν έννοιες. Ακόμα, οι μαθητές συνεχίζουν να παρουσιάζουν προβλήματα στο χειρισμό γραπτού λόγου ιδίως σε πρωτόγνωρες και πολυσύλλαβες λέξεις ακόμα και αν έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

- Φωνολογική επεξεργασία
- Χειρισμός φωνημάτων
- Φτωχό οπτικό λεξιλόγιο σε συχνές επαναλαμβανόμενες λέξεις
- Κομπιαστή αποκωδικοποίηση, ιδιαίτερα στα συμφωνικά συμπλέγματα, στις μη οικείες και πολυσύλλαβες λέξεις
- Αποκωδικοποίηση γράμμα προς γράμμα
- Αντικαταστάσεις λέξεων που μπορεί να μην έχουν σχέση με το νόημα και με το σχήμα της λέξης
- Αντιμεταθέσεις γραμμμάτων

2.3.2.2 ΕΥΧΕΡΕΙΑ

Ως ευχέρεια έχει οριστεί η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων με ακρίβεια, έκφραση, προσωδία και η ικανότητα ανάγνωσης κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και χαμηλή επικέντρωση στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ. 43).

Σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2008, σ. 270), η αναγνωστική ευχέρεια σχετίζεται με την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών

διεργασιών και η έλλειψή της θεωρείται, ότι δυσκολεύει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΥΧΕΡΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Πρωτόπαπα (2008, σ. 214), το πιο συχνό πρόβλημα , παρόλο που η αποκωδικοποίηση είναι επαρκής, είναι η αργή ανάγνωση, είτε φωναχτά, είτε σιωπηρά με δυσκολία στην αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων. Τα παιδιά, συχνά συλλαβίζουν την λέξη, χάνουν τη σειρά τους και επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ. 43). Παράλληλα το διάβασμα μιας ιστορίας, δυσκολεύει στην παρακολούθηση της πλοκής, με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόησή του.

Επίσης διαπιστώνονται αλλαγές στον τόνο, την προσωδία, αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις, παραλείψεις, προσθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών και παράληψη σημείων στίξης.

Τέλος βιώνουν άγχος και απογοήτευση όταν διαβάζουν δυνατά, λόγω της χαμηλής ταχύτητας και των λαθών τους.

2.3.2.3 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΝΤΑΞΗ

«Τα μορφήματα (ρίζες, προθέματα, καταλήξεις), είναι οι μικρότερες γλωσσικές μονάδες που έχουν σημασία. Ειδικότερα, ως φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές-συντακτικές μονάδες, διευκολύνουν τον αναγνώστη στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση» (Carlisle, 2003, σελ. 292) και ιδιαίτερα στην κατανόηση άγνωστων λέξεων (Moats, 2000). Ο ρόλος της σύνταξης έχει αποδειχθεί, ότι συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Bishop, 1991, Gillon & Dodd, 1994, Lundberg, 2002).

2.3.2.4 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η δυσκολία των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση είναι ο χειρισμός των νοημάτων του κειμένου που διαβάζουν. Τα παιδιά, συχνά, δεν μπορούν να σχηματίσουν εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου και να αναζητήσουν εύκολα πληροφορίες (Deschler, Ellis, & Lenz, 1996).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

- Δυσκολία στον εντοπισμό της κύριας ιδέας του κειμένου.
- Παράληψη χαρακτηριστικών του κειμένου, όπως η επικεφαλίδα και γενικής οργάνωσης του κειμένου.
- Δυσκολία στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου. Συνεχίζουν να διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν έχουν καταλάβει το νόημα μιας παραγράφου, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, που σταματούν την ανάγνωση για να επαναλάβουν την παράγραφο μέχρι να κατανοήσουν το νόημα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2007).

Σύμφωνα με τους Grover, Cook, Benson και Chandler (1991), πριν την ανάγνωση οι μαθητές, ξεκινούν την ανάγνωση χωρίς προετοιμασία, διαβάζουν χωρίς να ξέρουν το λόγο και διαβάζουν χωρίς να ξέρουν πως να προσεγγίσουν τη δραστηριότητα αυτή.

Κατά την ανάγνωση, η προσοχή των παιδιών διασπάται εύκολα, δεν αναγνωρίζουν βασικό λεξιλόγιο, καμία οργάνωση και διαβάζουν για να τελειώσουν.

Μετά την ανάγνωση, σταματούν να διαβάζουν και να σκέπτονται πιστεύοντας πως η επιτυχία είναι θέμα τύχης ή ευκολίας κειμένου.

2.4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Φωνολογική επίγνωση, έχει οριστεί ως η ικανότητα να εξετάζεται η γλώσσα ανεξάρτητα του νοήματος και να τμηματίζεται στα συστατικά της (Cunningham, 1988).

Ο W. Tunmer (1989) ορίζει τη φωνολογική συνείδηση ως η ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές και ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες, οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.

Η L. Sprenger-Charolles (1991), δηλώνει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων. Αναλυτικότερα δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών-εκφραστικών εκδηλώσεων του ατόμου που μπορεί να χωρίσει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φέρουν σημασία, όπως είναι οι συλλαβές, τα φωνήματα και οι ομοιοκαταληξίες.

Οι S. Casalis και P. Lecocq (1992) ορίζει την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να αποστασιοποιούνται από το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστάνουν την ομιλία ως μια σειρά μονάδων που δεν είναι φορείς σημασίας και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σε αυτές τις μονάδες.

Ο Κ. Πόρποδας (1989, 1992), με βάση την ορολογία της Mattingly (1991), ορίζει την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία.

Οι Gouch, Larson και Yopp (1996), την ορίζουν ως την ικανότητα του μαθητή να εξετάζει και να χειρίζεται τη φωνολογική μορφή των λέξεων.

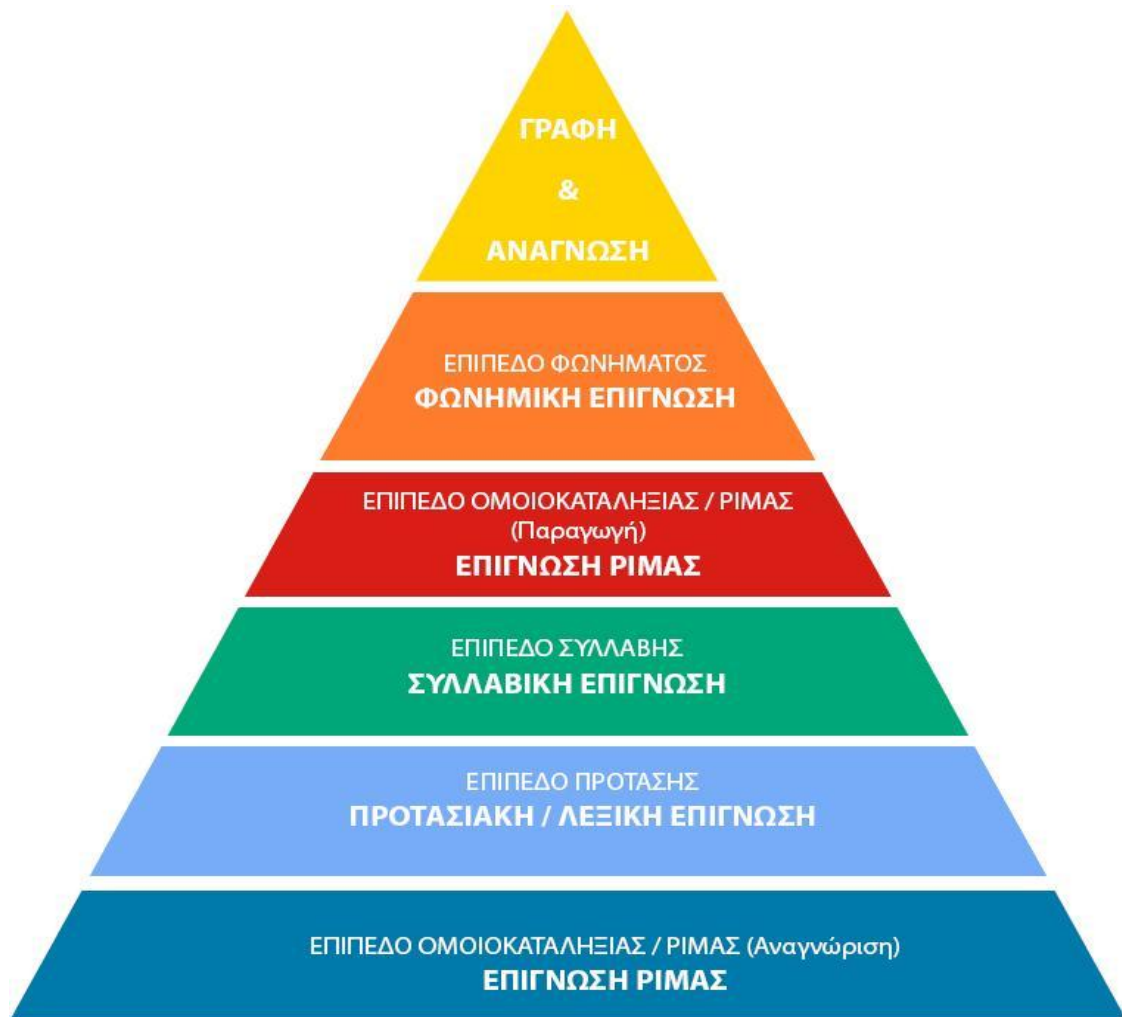
Η Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) δέχεται ως φωνολογική ή φωνηματική συνειδητοποίηση την ικανότητα αντίληψης, προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχία ξεχωριστών ήχων.

Η Σ. Παντελιάδου (2001), θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση συντίθεται από ποικίλες δεξιότητες που αφορούν την αναδυόμενη κατανόηση της κατατετμημένης δομής του προφορικού λόγου.

- Με γνώμονα τους παραπάνω όρους, η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική ικανότητα μέσω της οποίας η γλώσσα διαιρείται σε συστατικά της. Συγκεκριμένα, η ομιλία περιλαμβάνει προτάσεις, οι οποίες διαιρούνται σε λέξεις, οι λέξεις διαιρούνται σε συλλαβές και στην συνέχεια χωρίζονται σε μικρότερα κομμάτια, τους μεμονωμένους ήχους (φωνήματα). Μαθαίνει να αντιλαμβάνεται, να εντοπίζει και να διαχειρίζεται τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Αυτές οι ικανότητες επεξεργασίας των εσωτερικών δομών της γλώσσας είναι η αναγνώριση, κατάτμηση, συγκερασμός, προσθήκη, αντικατάσταση και διαγραφή φωνημάτων για παραγωγή. Επομένως η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης ή αλλιώς συνείδησης της δομής της γλώσσας, θέτει τα θεμέλια για την διαδικασία της ανάγνωσης.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Περιγραφή επιπέδων φωνολογικής επίγνωσης με διαβάθμιση δυσκολιών:



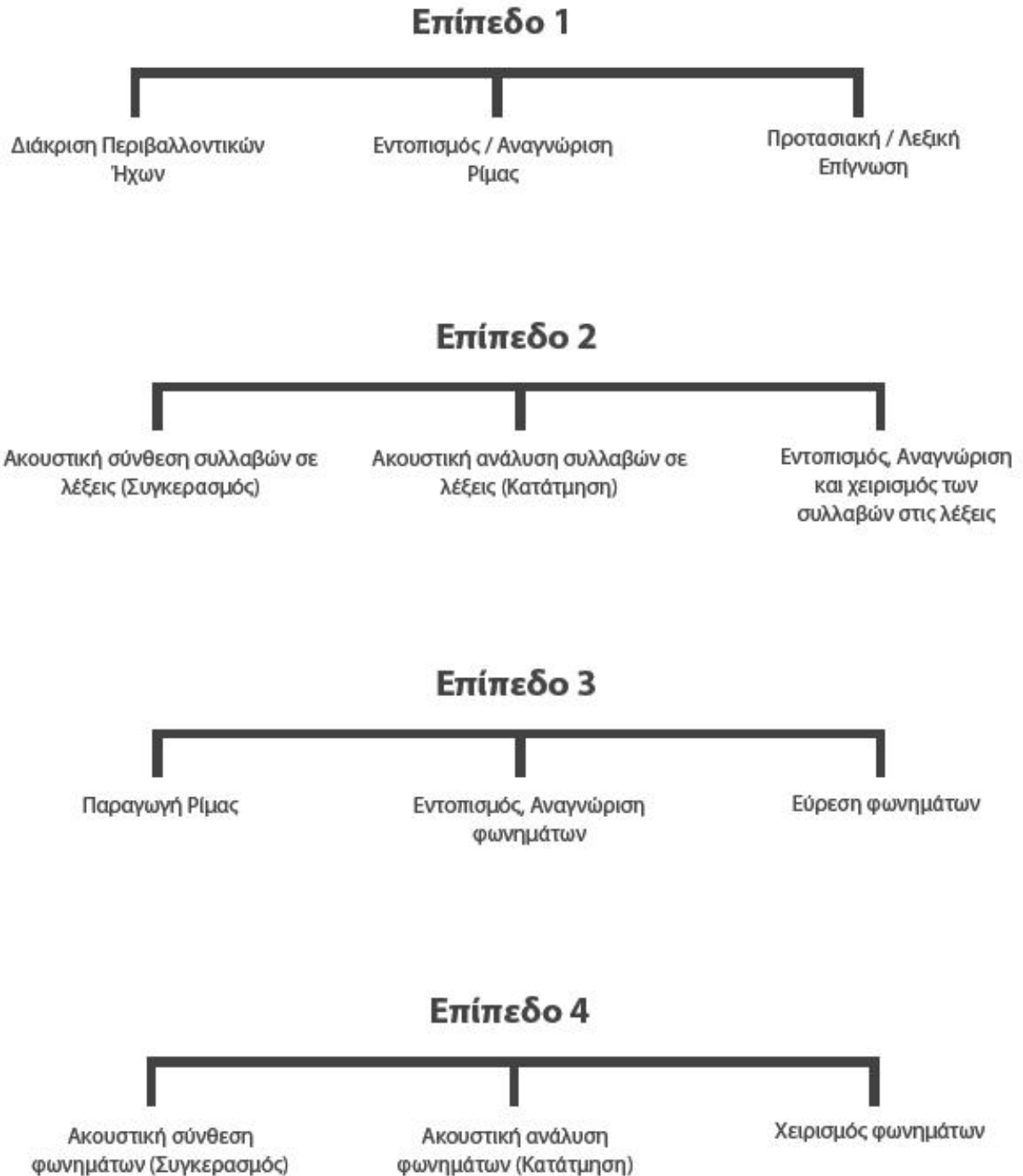
Διάγραμμα 2.3: Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης.

Στάδια:	Περιγραφή:
1ο Στάδιο Εντοπισμός /Αναγνώριση Ρίμας	Αναγνώριση /εντοπισμός ομοιοκαταληξίας (προσδιορισμός ίδιου ή διαφορετικού)
2ο Στάδιο Λεξική/ Προτασιακή Επίγνωση	Εντοπισμός, αναγνώριση και παρακολούθηση των λέξεων στις προτάσεις. <i>Σημείωση: Αυτή η σημασιολογική γλωσσική δεξιότητα είναι η λιγότερο προβλέψιμη προϋπόθεση της ανάγνωσης από τις δεξιότητες που ακολουθούν και λιγότερο σημαντική για να διδαχτεί άμεσα. Δεν είναι τόσο φωνολογική ικανότητα όσο μια σημασιολογική έννοια των γλωσσικών δεξιοτήτων.</i>
3ο Στάδιο Συλλαβική Επίγνωση	Εντοπισμός, αναγνώριση, εύρεση, κατάτμηση, συγκερασμός και χειρισμός των συλλαβών σε όλες τις θέσεις (αρχική, τελική και μεσαία) μέσα στη λέξη.
4ο Στάδιο Παραγωγή Ρίμας	Εύρεση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν (κοινά τελικά τμήματα λέξεων)
5ο Στάδιο Φωνημική Επίγνωση	Εντοπισμός, αναγνώριση, εύρεση, κατάτμηση, συγκερασμός και χειρισμός των φωνημάτων σε όλες τις θέσεις (αρχική, τελική και μεσαία) μέσα στη λέξη.

Διάγραμμα 2.4: Περιγραφή σταδίων μέχρι την κατάκτηση φωνολογικής επίγνωσης.

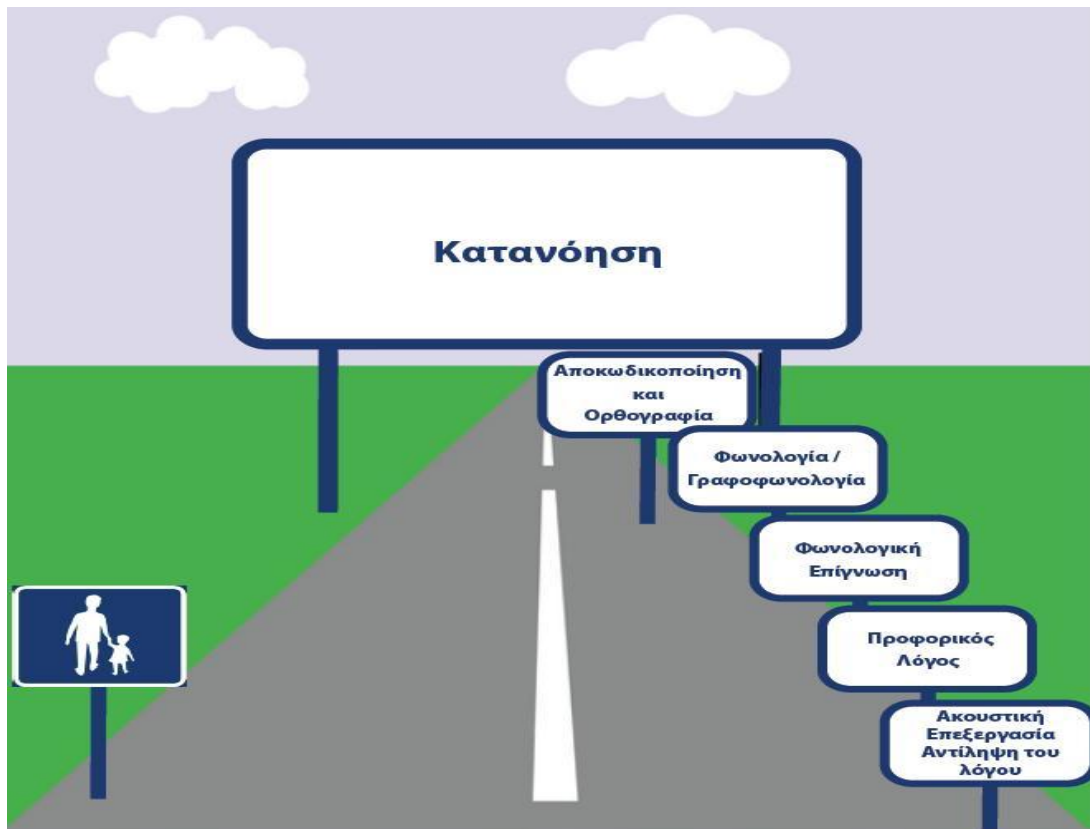
ΕΠΙΠΕΔΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

*Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δεξιότητα της ακρόασης



Διάγραμμα 2.5: Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης.

2.5 ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ



Διάγραμμα 2.6: Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής λειτουργίας.

Βήματα Αλληλένδετα:

- 1. Ακουστική επεξεργασία και αντίληψη του λόγου (οι ακουστικές δεξιότητες πρέπει να είναι έμφυτες προκειμένου να κατανοηθεί ο προφορικός λόγος.*
- 2. Προφορικός λόγος*
- 3. Φωνολογική επίγνωση*
- 4. Φωνολογία-Γραφοφωνολογία (σύνδεσης φωνημάτων και γραφημάτων)*
- 5. Αποκωδικοποίηση και Ορθογραφία*
- 6. Κατανόηση*

2.6 ΈΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΔΕΙΚΝΥΟΥΝ ΤΗΝ ΣΤΕΝΗ ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ:

- Οι έρευνες που περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή, φαίνεται ότι επιτρέπουν να εξεταστεί το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης, καθότι όπως φαίνεται η φωνολογική επίγνωση θέτει τα θεμέλια για την αναγνωστική λειτουργία.

«Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, συντελεί σημαντικά στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών»(Lewkowicz, 1980, Fayne & Bryant, 1981). Στην Ειδική Αγωγή, η φωνολογική ενημερότητα ενός παιδιού αποτελεί τον πιο αξιόπιστο δείκτη για την μετέπειτα εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών(Vellutino, 1991, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Προκειμένου, για ένα παιδί να διαβάσει, θα πρέπει να έχει φωνολογική επίγνωση, δηλαδή, κατανόηση των διαφόρων ήχων της ομιλίας και των οπτικών συμβόλων (γραφήματα) που αντιστοιχούν σε κάθε ήχο (φθόγγο) (Ball & Blachman, 1991, Shankweiler & Liberman, 1972, Rozin & 3 Gleitman, 1977).

Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν διδαχθεί την φωνολογική επίγνωση, αύξησαν την ευαισθητοποίηση των φωνημάτων και διευκόλυναν την μετέπειτα απόκτηση ανάγνωσής τους(Lundberg, Frost, και Petersen et al, 1988, EHRI, 1979, Liberman, 1982, Lundberg, Olofsson & Wall, 1980, Stanovich, 1986).

Φωνολογική συνείδηση έχει αποδειχθεί, ότι είναι ένας αξιόπιστος προγνωστικός δείκτης της ανάγνωσης ακόμη και σε άτομα με δυσαναγνωσία (Adams, 1990, Rozin, Poritsky & Sotsky, 1971, Stanovich, 1986, 1988).

Στον ελληνικό χώρο, αναφέρεται η έρευνα της Σουζάνα Παντελιάδου και των συνεργατών της (2001), σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού από σχολεία της Κύπρου.

Πρόσφατες έρευνες ακόμα, έχουν καταδείξει την ύπαρξη ισχυρής και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας (Bradley & Bryant, 1983, Wagner & Torgesen, 1987 Yopp, 1988), (Juel, Griffith & Gough, 1986) και γενικά από την έκθεσή τους στο γραπτό λόγο.

Από έρευνα (Kameenui & Carnine, 1998), έχουν προκύψει ότι στην έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας, η φωνολογική επίγνωση είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Αποτελεί το θεμέλιο για την ανάπτυξη φωνολογικής κατανόησης πάνω στα γράμματα της αλφαβήτου, προκειμένου να είναι σε θέση να διαβάσουν τις λέξεις (Adams, 1990, Ball & Blachman, 1991, Foorman, Francis, Beeler, Winikates & Fletcher, 1997, Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης, 2000). Οι συγκεκριμένες φωνολογικές δοκιμασίες, ειδικά η φωνολογική τμηματοποίηση, αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες στο ξεκίνημα της ανάγνωσης (Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1997, Kaminski & Good, 1996, Connor & Jenkins, 1999, Snider, 1997, Spector, 1992, Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker et al., 1997, Yopp, 1988), ενώ παράλληλα οι φωνολογικές δεξιότητες συνειδητοποίησης των φωνημάτων κατάτμησης, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για μια επιτυχή εκμάθηση ανάγνωσης (Ball & Blachman, 1988, 1991, Davidson & Jenkins, 1994, Fox & Routh, 1984, O'Connor, Jenkins, & Slocum, 1995, Torgesen, Morgan, & Davis, 1992).

Τέλος, πολλοί ερευνητές υιοθετούν μια πιο ισορροπημένη θέση. Ο Vellutino (1979), σε μια ανασκόπηση ερευνών για αναπτυξιακή δυσλεξία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις σε κάθε πτυχή της γλωσσικής λειτουργίας, θα οδηγήσει κατά πάσα πιθανότητα σε δυσκολία στην ανάγνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΙΤΛΟΣ :

‘Συγκριτική μελέτη, ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με φωνολογικές δυσκολίες ηλικίας 8-12 ετών, ως προς την αναγνωστική δεξιότητα’.

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκε κατά πόσο και αν η αναγνωστική διαδικασία επηρεάζεται από παιδιά του δημοτικού που παρουσιάζουν ή όχι φωνολογικές δυσκολίες.

Κατά καιρούς, έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες, που αιτιολογούν την σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης. Μία υπόθεση, είναι η εκείνη του ‘φωνολογικού ελλείμματος’, που θεωρείται βασικός παράγοντας της δυσλεξίας (Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (IDA). Συγκεκριμένα, ο ρόλος της φωνολογικής επεξεργασίας αναφέρεται συχνά ως "υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος", η οποία δεν εστιάζει μόνο στην κατανόηση του προφορικού λόγου, αλλά ουσιαστικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα στις γλώσσες με αλφαβητικά συστήματα γραφής.

Σύμφωνα με τους German & Newman (2004), τα παιδιά που παρουσιάζουν αδυναμία παραγωγής κάποιας λέξης, σχετίζεται από λεξικούς παράγοντες (λέξεις υψηλής συχνότητας, ηλικία απόκτησης, πυκνότητα λέξης ή απουσία λέξης από το λεξιλόγιο).

3.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

Μετά από παροχή άδειας, για την εκπόνηση των τεστ στα υποκείμενα της έρευνας, η μέθοδος που ακολούθησε πραγματοποιήθηκε σε πολιτιστικό κέντρο του Δήμου Ελευσίνας, όπου διεκπεραιώνονται συνεδρίες λογοθεραπείας, στο 49^ο δημοτικό σχολείο του Αγίου Ελευθερίου καθώς και σε οικεία περιβάλλοντα των υποκειμένων στην Αθήνα και σε περιοχές του Δήμου Μαραθώνα.

3.2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη μελέτη, αποτελείται από τρία βασικά βήματα, αποτελούμενα από τρία τεστ που προτάθηκαν από τον κ. Νικόλαο Λίτινα. Σκοπός, είναι να συγκριθεί ο πληθυσμός των παιδιών με άρτια ομιλία και των παιδιών που εντάσσονται στο πλαίσιο των φωνολογικών διαταραχών, ως προς την αναγνωστική λειτουργία. Δεδομένο φυσικά των προαναφερθέντων, είναι ότι η γλωσσική αντίληψη και έκφραση πρέπει να κυμαίνονται σε φυσιολογικά επίπεδα.

Ειδικότερα, η πρώτη δοκιμασία που πραγματοποιήθηκε είχε στόχο την εξακρίβωση φωνολογικών διαταραχών, εντοπίζοντας παράλληλα το είδος και την ποσότητα των λαθών που παράγουν τα παιδιά όλων των ηλικιών.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη δοκιμασία προκειμένου να ερευνηθεί η φύση, η ανάπτυξη και η εξέλιξη της γλώσσας του κάθε υποκειμένου. Συγκεκριμένα, αξιολογείται η γλωσσική αντίληψη και έκφραση, καλύπτοντας σημαντικές πτυχές των δεξιοτήτων του κάθε υποκειμένου χορηγούμενο με εύκολο τρόπο, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί μια επιτυχή συνεργασία ερευνούμενων και αξιολογητή.

Εφόσον, τεκμηριώθηκε το πλήθος που αντιμετωπίζει ή όχι φωνολογικές δυσκολίες, χωρίς ελλείμματα στην γλωσσική ικανότητα, χορηγείται η δοκιμασία της ανάγνωσης.

Στόχος, είναι να διαπιστωθεί ποιός ή ποιές μεταβλητές της ανάγνωσης επηρεάζονται περισσότερο, λιγότερο ή καθόλου σε υποκείμενα με ή χωρίς φωνολογικά προβλήματα, ανάλογα την σχολική τάξη του καθενός. Τέλος, αφού οριστούν οι μεταβλητές, συγκρίνονται τα αποτελέσματα του τεστ ανάγνωσης, ανάμεσα στους δύο τύπους των ερευνούμενων υποκειμένων.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση την μεθοδολογία που πραγματοποιήθηκε, δεν ήταν εφικτό να εξαχθούν αποτελέσματα αξιολόγησης κλιμάκων νοημοσύνης (IQ) όπως το WISC-III (Wechsler) , για πιο ακριβή και έγκυρα αποτελέσματα. Επιπλέον, ένα άλλο μειονέκτημα των τεστ, πέρα από την ποικιλία των τομέων που περιλαμβάνουν για αξιολόγηση, απαιτούν μεγάλη χρονική διάρκεια, κάτι το οποίο πιθανόν να επηρεάσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

3.2.2 ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα, έλαβαν μέρος 24 παιδιά, 16 αγόρια και 8 κορίτσια, ηλικίας 8 έως 12 ετών (Γ΄ έως και ΣΤ΄ τάξη) σχηματίζοντας δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα, συμπεριελήφθησαν οι μαθητές, που παρουσίασαν φωνολογικά ελλείμματα στην ομιλία, ενώ στην δεύτερη ομάδα συμπεριελήφθησαν οι μαθητές, των οποίων η ομιλία, δεν περιελάμβανε καμία φωνολογική διαταραχή. Βασική προϋπόθεση για την συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα, ήταν η απόκλιση διγλωσσίας, βαρηκοίας και νοητικής υστέρησης.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι πραγματοποιήθηκε άτυπη συνέντευξη από τους γονείς, τους ειδικούς θεραπευτές και τους δασκάλους, με σκοπό την συλλογή πληροφοριών για το αναπτυξιακό και ιατρικό ιστορικό των παιδιών και να πιστοποιηθεί η απόκλιση των προαναφερθέντων παραγόντων απόκλισης.

Επιπλέον, λήφθηκαν πληροφορίες όσο ήταν δυνατό και επιτρεπτό σχετικά με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενιών και την γνώμη των γονέων για πιθανές δυσκολίες στην ανάπτυξη του παιδιού.

3.2.3 ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Α) Το πρώτο τεστ αξιολόγησης είναι η δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης (Επιτροπή Έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, 1995). Ηλικίες χορήγησης κυμαίνονται τυπικώς 2,6 – 6 ετών.

ΔΟΜΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ :

Αποτελείται από μια λίστα με όλα τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και από σύνθετες εικόνες για περιγραφή. Συγκεκριμένα, η λίστα αποτελείται από εβδομήντα λέξεις, τις οποίες καλείται να παράγει το παιδί, μετά από χορήγηση εικόνων που αποτυπώνονται ασπρόμαυρα και οι εβδομήντα λέξεις. Στην συνέχεια, ο εξεταστής καταγράφει τους φθόγγους που υπάρχουν στο φωνητικό ευρετήριο του παιδιού (η καταγραφή γίνεται μεταγραφή σε σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου), τις φωνοτακτικές δομές που χρησιμοποιεί το παιδί και τα φωνήματα που λειτουργούν αντιθετικά. Επίσης, αξιολογεί βάσει αναπτυξιακού προφίλ την φωνολογική ηλικία του παιδιού και αναλύει ποιοτικά το φωνολογικό του σύστημα. Τέλος, η διάρκεια του τεστ είναι 15-25 λεπτά.

Το τεστ αξιολογεί τις εξής διαδικασίες απλοποίησης:

- **Δομικές :** Διαδικασίες απλοποίησης της συλλαβής-λέξης.

(Πτώση συλλαβής, αναδιπλασιασμός, ολικός αναδιπλασιασμός, μερικός αναδιπλασιασμός, πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων, πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής, αρμονία συμφώνων, μετάθεση, μετακίνηση και απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων).

- **Συστημικές :** Διαδικασίες απλοποίησης των φωνημικών αντιθέσεων.

(Εμπροσθοποίηση, οπισθοποίηση, στιγμικοποίηση, ηχηροποίηση, αηχοποίηση, χειλικοποίηση και φατνικοποίηση).

Έπειτα, από τις λέξεις που καλούνται να παράγουν τα υποκείμενα, ο εξεταστής καλείται να σημειώσει τα φωνολογικά λάθη για κάθε παιδί κατά την διάρκεια της εξέτασης. Σε περίπτωση, που κάποιο υποκείμενο παράγει μία λέξη που αποκλίνει από την λέξη στόχο, ο εξεταστής του παρέχει μια βοήθεια αυστηρά περιγραφική της λέξης στόχου.

B) Το δεύτερο τεστ αξιολόγησης, είναι η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης των Ι.Βογινδρούκα και Ε.Γρηγοριάδου σε συνεργασία με Μ.Καμπούρογλου (2009).

Η δοκιμασία αυτή, αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων ατόμων με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη, αποσκοπώντας στον καθορισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαταραχές επικοινωνίας.

ΔΟΜΗ

Η δοκιμασία, περιλαμβάνει 2 βιβλία εικόνων αποτελούμενο από έξι στάδια, αξιολογώντας κυρίως την κατανόηση της γλώσσας και την εκφραστική ικανότητα.

Τα στάδια ξεκινούν από το προγλωσσικό στάδιο, το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη παιχνιδιού και το μονολεκτικό. Αυτά αφορούν το επίπεδο λειτουργικότητας του εξεταζόμενου, κατά πόσο βρίσκεται στο επίπεδο του αισθησιοκινητικού παιχνιδιού, της αναγνώρισης του πραγματικού αντικειμένου, της χρήσης του αντικειμένου και στον τρόπο κατανόησης του εξεταζόμενου.

Τα επόμενα στάδια αφορούν τον συνδυασμό λέξεων. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τα στάδια του συνδυασμού δύο λέξεων, του συνδυασμού τριών λέξεων, του πρώιμου γραμματικού και του προηγμένου γραμματικού, τα οποία χρησιμοποιούνται από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γλώσσα των ενηλίκων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε κάθε στάδιο περιλαμβάνονται και γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάπτυξη του παιχνιδιού, η γνώση χρωμάτων, μεγεθών, κατηγοριοποίησης εννοιών και αιτιολόγησης καταστάσεων.

Τα τελευταία στάδια, εξετάζουν την αφηγηματική ικανότητα και την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, με γνώμονα την αξιολόγηση κατανόησης και της έκφρασης της γλώσσας.

Γ) Το τρίτο και τελευταίο τεστ χορήγησης είναι το Τεστ-Α ανάγνωσης υπεύθυνοι του οποίου είναι η Σουζάνα Παντελιάδου και Φαίη Αντωνίου.

Σκοπός του Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α), είναι μια σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών της Γ΄ δημοτικού έως και της Γ΄ γυμνασίου (8 έως 12 ετών) και ο εντοπισμός όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

ΔΟΜΗ :

Το Τεστ-Α αποτελείται από 10 ασκήσεις, καλύπτοντας τέσσερις τομείς της αναγνωστικής λειτουργίας. Αυτοί οι τομείς είναι η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, η μορφολογία-σύνταξη και η κατανόηση.

Οι συγκεκριμένες ασκήσεις, απαιτούν αποκλειστικά προφορικές απαντήσεις.

Στην δοκιμασία της αποκωδικοποίησης, περιλαμβάνονται 3 ασκήσεις. Οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι η ανάγνωση ψευδολέξεων, η ανάγνωση

πραγματικών λέξεων και διάκριση μεταξύ πραγματικών και μη πραγματικών λέξεων.

Στην δοκιμασία της ευχέρειας, περιλαμβάνεται μια άσκηση φωναχτής ανάγνωσης ενός κειμένου 279 λέξεων, σε χρόνο ενός λεπτού. Στο κείμενο, συμπεριλαμβάνονται τόσο κοινόχρηστες όσο και σπάνιες λέξεις,

Αποσκοπώντας αποκλειστικά στην ακριβή και γρήγορη αποκωδικοποίησή του.

Η δοκιμασία της μορφολογία-σύνταξης, περιλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις. Συγκεκριμένα, αξιολογούν την επιλογή και ταξινόμηση ρημάτων με βάση το πρόσωπο, την έγκλιση και τον χρόνο, την παραγωγή σύνθετων λέξεων και την σύνταξη προτάσεων με και χωρίς τη βοήθεια εικόνας δίπλα από κάθε πρόταση (αναπαριστά το νόημα της πρότασης).

Τέλος, η δοκιμασία της κατανόησης περιλαμβάνει 2 ασκήσεις που αξιολογούν την αναγνώριση 2/5 σημασιολογικά προτάσεων και την κατανόηση ερωτήσεων μετά από την ανάγνωση τριών κειμένων

3.2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Κατά την πρώτη επαφή του ερευνητή με τον εξεταζόμενο, πραγματοποιείται μια αρχική γνωριμία μαζί του σε πλαίσιο συζήτησης. Η διαδικασία αξιολόγησης, εντάσσεται σε χώρους οικείους για τον ερευνούμενο, μεμονωμένα, περιλαμβάνοντας μόνο τα μέλη της ερευνητικής διαδικασίας (εξεταστής-εξεταζόμενος).

Αφού, έχει ολοκληρωθεί η γνωριμία κάνοντας τον εξεταζόμενο να αισθανθεί οικεία και ευχάριστα, δίνονται διευκρινιστικές πληροφορίες για το σκοπό της παρούσας διαδικασίας και τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει για την ολοκλήρωσή της.

Η διαδικασία αξιολόγησης ξεκινά με την Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Κάθε φορά

που το παιδί παράγει μία λέξη, ο εξεταστής χρησιμοποιεί φωνοτακτική καταγραφή των παραγόμενων λέξεων. Στην συνέχεια αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, συλλέγει τα δεδομένα και αποφασίζει αν το παιδί εντάσσεται στο πλαίσιο της φυσιολογικής-άρτιας ομιλίας, φωνολογικής ή αρθρωτικής διαταραχής και είδος παραγόμενων λαθών.

Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, ο εξεταζόμενος θέτει ερωτήσεις στο παιδί για το πώς του φάνηκε η διαδικασία, δηλαδή αν του ήταν ευχάριστη ή δυσάρεστη και αν ένιωσε κούραση, προκειμένου να περάσει στην δεύτερη δοκιμασία αξιολόγησης, την δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης.

Με αντίστοιχο τρόπο, δίνονται ακριβείς οδηγίες στον εξεταζόμενο για την διαδικασία που θα ακολουθήσει. Ο τρόπος χορήγησης, περιγράφεται κάθε φορά στο αντίστοιχο πρωτόκολλο της κάθε υποδοκιμασίας. Το τεστ αποσκοπεί στη συλλογή κατάλληλων πληροφοριών για το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε υποκειμένου, βασισμένη κυρίως στην κατανόηση και έκφρασή τους.

Ο εξεταστής κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, με βάση τις απαντήσεις, καταγράφει τις αντιδράσεις, την συμπεριφορά, την κατανόηση και την εκφραστικότητα του κάθε παιδιού που απαιτεί η κάθε δοκιμασία.

Μετά την ολοκλήρωση του τεστ, ο εξεταστής αφήνει το παιδί να χαλαρώσει, ενώ παράλληλα του θέτει ερωτήσεις προκειμένου να μάθει τις εντυπώσεις του παιδιού για την δοκιμασία.

Εφόσον, ο εξεταζόμενος νιώσει έτοιμος και έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το τεστ, το οποίο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την χορήγηση του επόμενου τεστ, ο ερευνητής προχωρά στην τελευταία δοκιμασία αξιολόγησης, το Τεστ-Α ανάγνωσης.

Σημειώνεται επίσης ότι σε περίπτωση αποτυχίας του τεστ γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης, θα ήταν αδύνατη η χορήγηση του τεστ ανάγνωσης.

Δεδομένου αυτού, αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν περιπτώσεις απόκλισης δειγμάτων, καθότι τα αποτελέσματα της δεύτερης δοκιμασίας δεν ανταποκρίνοταν ικανοποιητικά στην φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη.

Στην επακόλουθη επομένως δοκιμασία, δίνεται κατεύθυνση από τον εξεταστή στον εξεταζόμενο ως προς τη δομή και την διαδικασία της δοκιμασίας, η οποία καταγράφεται στο πρωτόκολλο της κάθε υποδοκιμασίας, παρόμοια με το προηγούμενο τεστ αξιολόγησης.

Επιπλέον, ο αξιολογητής έχει μαζί του το φυλλάδιο εξέτασης και ένα χρονόμετρο. Στην συνέχεια, παρουσιάζει τις ασκήσεις κάθε μία ξεχωριστά, δίνοντας παραδείγματα στον εξεταζόμενο. Ο μαθητής διαβάζει και απαντά στις δοκιμασίες μόνο προφορικά και η κάθε άσκηση διακόπτεται σε περίπτωση που σημειωθεί ένας συγκεκριμένος αριθμός λαθών ή με την ολοκλήρωσή της.

Έπειτα ο εξεταστής, σημειώνει τις απαντήσεις και τον χρόνο απάντησης που αφορά μία συγκεκριμένη άσκηση, στο φυλλάδιο εξέτασης.

Τέλος, ευχαριστεί τα υποκείμενα για την συνεργασία και τον χρόνο που διέθεσαν για την πραγματοποίηση της έρευνας.

3.2.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η βαθμολογία από το πρώτο τεστ αξιολόγησης, ορίζεται ποιοτικά με βάση το είδος των φωνολογικών λαθών που παρήγαγε ο κάθε εξεταζόμενος. Οι φωνολογικές δυσκολίες που εντοπίζονται, φανερώνουν το φωνολογικό σύστημα δηλαδή την φωνολογική ηλικία του παιδιού με βάση το αναπτυξιακό του προφίλ.

Στην δεύτερη δοκιμασία, η βαθμολογία ορίζεται ποιοτικά και χωρίζεται σε βαθμολογία κατανόησης και έκφρασης. Σημαντικότερη, θεωρείται η βαθμολογία της κατανόησης, η οποία δείχνει και το αναπτυξιακό γνωστικό επίπεδο του κάθε εξεταζόμενου. Στον χώρο της βαθμολόγησης που υπάρχει

κάτω από κάθε υποδοκιμασία, αναγράφεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων. Στην συνέχεια, οι απαντήσεις των υποκειμένων καθοδηγούν τον εξεταστή στην σκιαγράφιση του προφίλ δεξιοτήτων του εξεταζόμενου, πάνω στο οποίο σημειώνει αν η δεξιότητα έχει ήδη αναπτυχθεί ή φαίνεται να αναδύεται, ή δεν έχει αναπτυχθεί.

Στην τρίτη δοκιμασία, η βαθμολογία πραγματοποιείται μέσω πινάκων τυπικών βαθμών που βρίσκονται στον οδηγό εξέτασης. Ο αξιολογητής καταγράφει τα αποτελέσματα από όλες τις ασκήσεις του κάθε τομέα που περιλαμβάνει το τεστ (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία-σύνταξη, κατανόηση) ταξινομικά ανά φύλο και τάξη. Τέλος, το ποσοστό των υποδοκιμασιών του τεστ ανάγνωσης υπολογίζεται σε ποσοστιαίες μονάδες τις εκατό, % και καταγράφεται και σε διάγραμμα, αποδεικνύοντας ποιός/ποιοί τομείς της ανάγνωσης επηρεάζονται λιγότερο ή περισσότερο ή καθόλου σε κάθε εξεταζόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

Τα αποτελέσματα από το τεστ του ΠΣΛ (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών), αναλύθηκαν ποιοτικά, ανάλογα με το είδος των φωνολογικών λαθών του κάθε υποκειμένου και ποσοτικά αναλύοντας το ποσοστό και την συχνότητα των παιδιών που παρουσίασαν ένα συγκεκριμένο πλήθος φωνολογικών λαθών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1: Ποσοστό φωνολογικών λαθών της ομάδας Β.

<i>Υποκείμενα</i>	<i>Όνομα</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Τάξη</i>	<i>Περιοχή</i>	<i>Λάθη</i>	<i>Ποσοστό Λαθών</i>
1	A. A.	Άρρεν	Γ΄	Μαραθώνας	3	4,29
2	K. H.	Άρρεν	Γ΄	Μαραθώνας	14	20,00
3	A. Δ.	Άρρεν	Γ΄	Αθήνα	1	1,43
4	I. K.	Άρρεν	Γ΄	Μαραθώνας	1	1,43
5	I. E.	Θήλυ	Γ΄	Μαραθώνας	4	5,71
6	P. A.	Άρρεν	Γ΄	Μαραθώνας	1	1,43
7	M. K.	Άρρεν	Γ΄	Ελευσίνα	7	10,00
8	Σ. Β.	Άρρεν	Δ΄	Μαραθώνας	3	4,29
9	A. Π.	Θήλυ	Δ΄	Αθήνα	2	2,86
10	Π. A.	Άρρεν	Ε΄	Αθήνα	4	5,71
11	M. T.	Θήλυ	Ε΄	Αθήνα	2	2,86
12	Π. Γ.	Άρρεν	ΣΤ΄	Μαραθώνας	1	1,43

Απ'τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται το ποσοστό των φωνολογικών λαθών που παρήγαγαν 12 παιδιά, ηλικίας 8 έως 12. Οι φωνολογικές δυσκολίες εντοπίστηκαν σε 3 κορίτσια και 9 αγόρια. Τα λάθη κυμαίνονται από 1 έως και 14 στις 70 λέξεις που χορηγούνται συνολικά σε κάθε παιδί.

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται 1/70 φωνολογικό λάθος σε 4 παιδιά (3 της Γ΄ και 1 της ΣΤ΄ τάξης), 2/70 λάθη σε 2 παιδιά (1 της Δ΄ και 1 της Ε΄ τάξης), 3/70 λάθη σε 2 παιδιά (1 της Γ΄ και 1 της Δ΄ τάξης), 4/70 λάθη σε 2 παιδιά (1 της Γ΄ και 1 της Ε΄ τάξης), 7/70 λάθη σε 1 παιδί της Γ΄ τάξης και 14/70 λάθη σε 1 παιδί της Γ΄ τάξης του δημοτικού.

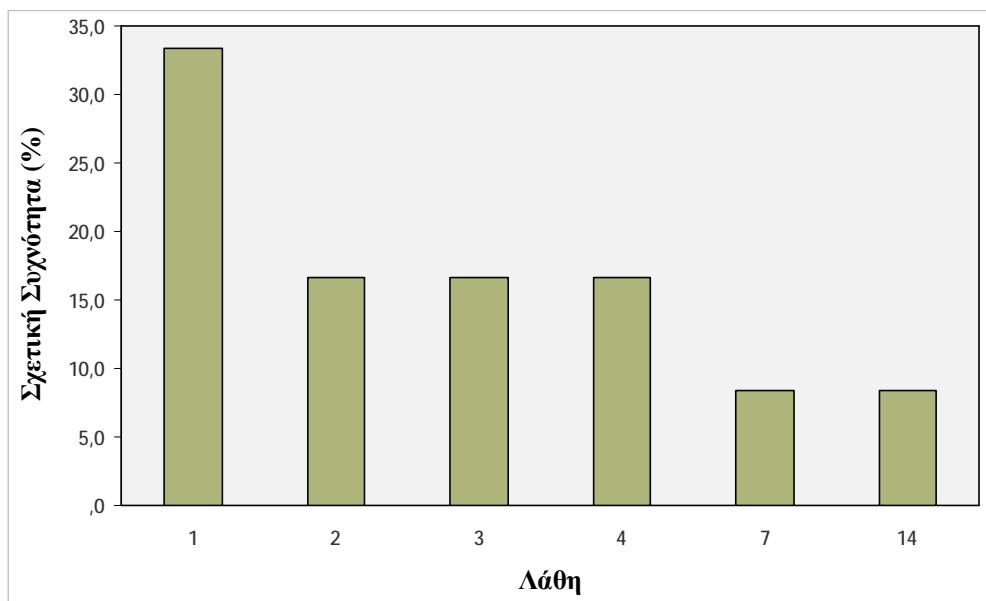
Το ποσοστό των λαθών που εμφάνισαν τα παιδιά με 1/70 φωνολογικό λάθος κυμαίνεται στο 1,43%, με 2/70 λάθη στο 2,86%, με 3/70 λάθη στο 4,29%, με 4/70 λάθη στο 5,71%, με 7/70 λάθη στο 10% και με 14/70 λάθη στο 20%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2: Συχνότητα πλήθους φωνολογικών λαθών.

<i>Πλήθος</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα %</i>
1	4	33,3
2	2	16,7
3	2	16,7
4	2	16,7
7	1	8,3
14	1	8,3
<i>Σύνολο</i>	12	100,0

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζεται η συχνότητα και η σχετική συχνότητα των παιδιών που παρήγαγαν από 1 έως και 14 φωνολογικά λάθη. Αναλυτικότερα, διαπιστώνονται 4 υποκείμενα με 1 φωνολογικό λάθος σε ποσοστό 33,3% , 2 υποκείμενα με 2 έως και 4 λάθη σε ποσοστό 16,7% και 2 υποκείμενα με 7 έως και 14 λάθη, σε ποσοστό 8,3%.

Παραστατικά, τα αποτελέσματα της συχνότητας παρουσιάζονται και στο παρακάτω ιστόγραμμα :



Διάγραμμα 4.1: Γραφική απεικόνιση της σχετικής συχνότητας των φωνολογικών λαθών.

Με βάση το παραπάνω διάγραμμα, παρατηρείται ότι σε δείγμα 12 παιδιών με φωνολογικό πρόβλημα, υπάρχει μέγιστη πιθανότητα το παιδί να παρουσιάσει 1 φωνολογικό λάθος, μικρότερη πιθανότητα από 2 έως και 4 λάθη και πολύ μικρότερη από 5 και άνω.

Επομένως, διαπιστώνεται μεγάλος πληθυσμός παιδιών, σύμφωνα βέβαια και με το δείγμα της έρευνας, που αντιμετωπίζουν φωνολογικές δυσκολίες, δεδομένου ότι η ηλικία κατάκτησης των φωνημάτων της ελληνικής γλώσσας είναι έως και 6 ετών.

Τα φωνολογικά λάθη των ερευνοούμενων, παρουσιάζουν ποικιλία και ποικιλομορφία. Ταξινομώντας τα ανάλογα με την σχολική τους τάξη, τα παιδιά της Γ΄ δημοτικού παρουσίασαν, δομικές διαδικασίες απλοποίησης (πτώση φθόγγου, πτώση τελικού συμφώνου, μερικός αναδιπλασιασμός, μετάθεση-μετακίνηση και απλοποιήσεις συμπλεγμάτων) και συστημικές απλοποιήσεις (αηχοποίηση και χειλική πραγμάτωση οδοντικών).

Τα παιδιά της Δ΄ και της Ε΄ τάξης, παρουσίασαν ηχηροποίηση και πτώση φωνήματος και της ΣΤ΄ τάξης ηχηροποίηση.

4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Ύστερα, από την βαθμολόγηση της δοκιμασίας γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης, τα οποία καταγράφονται στο τέλος κάθε υποδοκιμασίας, συμπληρώνεται το «προφίλ» δεξιοτήτων του κάθε υποκειμένου σημειώνοντας αν η δεξιότητα έχει αναπτυχθεί ή δεν έχει αναπτυχθεί ή φαίνεται να αναδύεται, συνοψίζοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα επομένως από το «προφίλ» δεξιοτήτων, δείχνουν ότι το συνολικό πλήθος του δείγματος δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία ως προς την κατανόηση και την προφορική έκφραση, εντάσσοντάς τα σε φυσιολογικό αναπτυξιακό στάδιο για την χρονολογική τους ηλικία.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ακέραιο το επίπεδο λειτουργικότητας των υποκειμένων, οι πραγματολογικές τους δεξιότητες, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τον εξεταστή, η κατανόηση και η λεκτική και κινητική τους επικοινωνία.

Ως προς την γλωσσική κατανόηση των υποκειμένων, κρίθηκε στα φυσιολογικά όρια ανάπτυξης, αξιολογώντας την σε συγκεκριμένους τομείς (αντικείμενα, ενέργειες, έννοιες, φράσεις, προτάσεις, αφήγηση, εντολές, χρώματα, καταστάσεις, γραμματικούς κανόνες, αντωνυμίες, σειροθέτηση και δομή αφήγησης).

Παρόμοια αποτελέσματα με την κατανόηση, διακρίθηκαν και για την γλωσσική έκφραση, απ'την οποία αξιολογήθηκαν ως φυσιολογικά αναπτυσσόμενα, η ονομασία αντικειμένων και ενεργειών, η έκφραση προτάσεων με δύο και τρεις λέξεις, η έκφραση δυνατών και αδύνατων τύπων προσωπικής αντωνυμίας και διήγηση αφηγήματος μετά από ακρόαση διηγήματος του εξεταστή.

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποια λάθη σε ορισμένα υποκείμενα κυρίως στα αγόρια της Γ΄ τάξης του δημοτικού, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα κρίθηκαν σημαντικά, έτσι ώστε να αποκλίνουν από την φυσιολογική γλωσσική αναπτυξιακή τους πορεία. Τα λάθη αυτά, εντάσσονται στην γλωσσική έκφραση ως προς την αφήγηση διηγήματος, την χρήση υποκειμένων και σωστή χρήση ρημάτων.

Επίσης, σημειώνεται ότι τα περισσότερα υποκείμενα λόγω χρονολογικής ηλικίας κυρίως της Δ΄ της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού, δεν ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στο συμβολικό παιχνίδι καθότι η συγκεκριμένη υποδοκιμασία απευθύνεται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες (προγλωσσικό στάδιο).

Ακόμα, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι χορηγήθηκαν όλες οι υποδοκιμασίες, εκτός από ορισμένα τμήματα των υποδοκιμασιών, πρώτον διότι η συνολική χορήγησή τους απαιτούσε περισσότερο χρόνο απ'ότι μπορούσαν να διαθέσουν οι γονείς και οι δάσκαλοι των παιδιών και δεύτερον πιθανόν ο συνολικός χρόνος της έρευνας να είχε αντίκτυπο στην απόδοση του παιδιού και ενδεχομένως στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα από την καταγραφή των αντιδράσεων των υποκειμένων, κρίνεται αξιόπιστη, καθότι η ποικιλία των υποδοκιμασιών που περιλαμβάνει το Τεστ, καλύπτει όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού.

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3^{ΟΥ} ΤΕΣΤ: ΤΕΣΤ-Α, ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Γ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Α της Γ' τάξης Δημοτικού (Τυπικώς αναπτυσσόμενα υποκείμενα).

Υποκείμενο	Όνομα	Φύλο	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία-Σύνταξη	Κατανόηση
1	B. Σ.	Άρρεν	40	30	90	90
2	K. M.	Θήλυ	90	95	95	90
3	Δ. Κ.	Θήλυ	50	99	90	60
4	Γ. Μ.	Άρρεν	60	95	90	80
5	B.	Άρρεν	70	80	50	90
6	X.	Άρρεν	50	20	50	80
7	Σ.	Άρρεν	80	90	95	95
Μέση Τιμή	-	-	62,86	72,71	80	83,57

Στους πίνακες 1 και 2, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δειγμάτων της Γ' δημοτικού. Στον πρώτο πίνακα ανήκει η ομάδα Α, δηλαδή τα παιδιά που έχουν άρτια ομιλία και στον δεύτερο πίνακα η ομάδα Β, δηλαδή τα παιδιά που παρουσίασαν φωνολογικά λάθη με σκοπό την σύγκριση μεταξύ τους στον τομέα της αναγνωστικής δεξιότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.4: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Β της Γ' τάξης Δημοτικού (Υποκείμενα με φωνολογικές δυσκολίες).

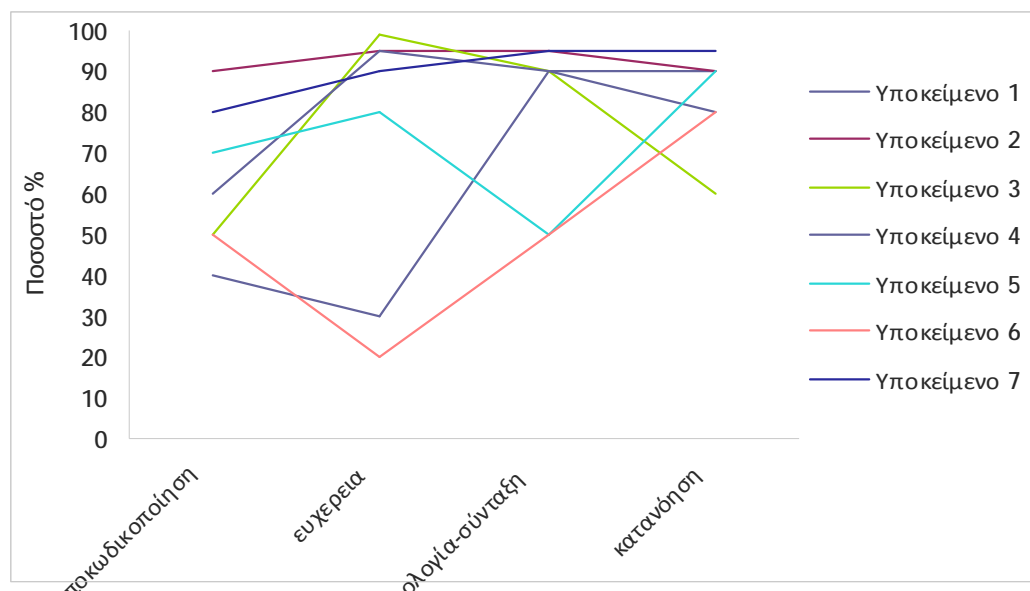
Υποκείμενο	Όνομα	Φύλο	Φωνολογικά Λάθη	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία-Σύνταξη	Κατανόηση
1	A. A.	Άρρεν	3	20	20	10	10
2	K. H.	Άρρεν	14	5	10	1	30
3	A.Δ.	Άρρεν	1	40	80	40	30
4	I. K.	Άρρεν	1	50	80	80	60
5	I. E.	Θήλυ	4	20	70	40	20
6	P. A.	Άρρεν	1	20	80	50	5
7	M. K.	Άρρεν	7	10	20	40	30
Μέση Τιμή	-	-	-	23,57	51,43	37,29	26,43

Η ομάδα Α παρουσιάζει ως προς την αποκωδικοποίηση μέσο όρο 62,85%, ενώ η ομάδα Β 23,57%. Στον τομέα της ευχέρειας, 72,7% και 51,42% αντίστοιχα, ως προς την μορφολογία-σύνταξη 80% και 37,28% και τέλος ως προς την κατανόηση 83,5% και 26,42%.

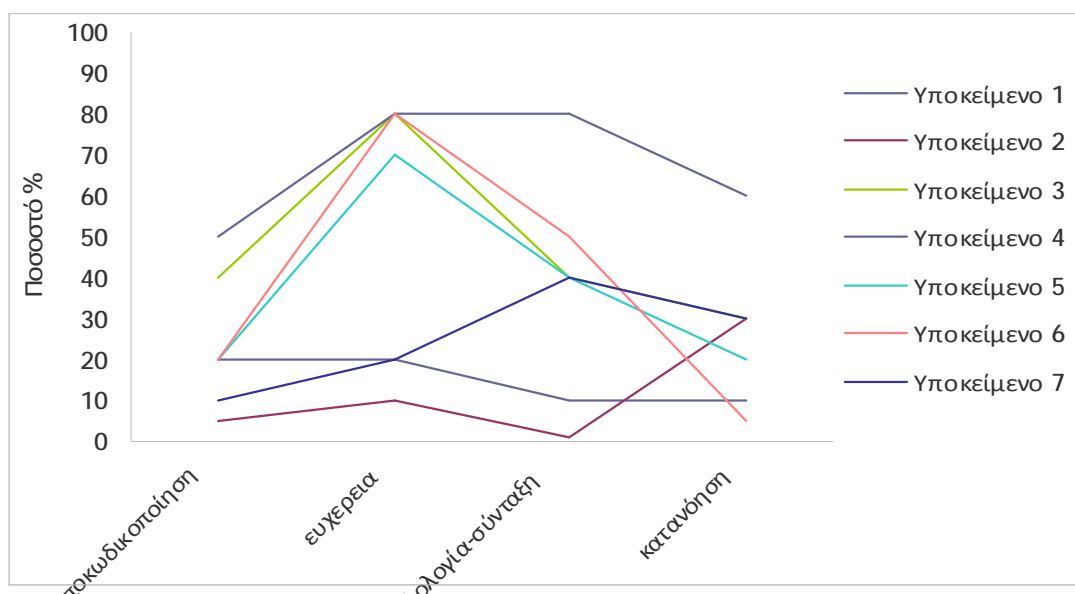
Παρατηρείται, ότι η ομάδα Β παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά σε όλους τους τομείς της ανάγνωσης σε σύγκριση με την ομάδα Α. Συγκριτικά, οι 2 ομάδες ως προς την αποκωδικοποίηση παρουσιάζουν διαφορά 39,28%, στην ευχέρεια 21,29%, στην μορφολογία-σύνταξη 42,72% και στην κατανόηση 57,15%.

Ως προς το εύρος, παρατηρείται ότι η αποκωδικοποίηση στην ομάδα Α κυμαίνεται από 40-80%, ενώ στην ομάδα Β από 5-20%. Στην ευχέρεια 20-99% και 10-80% αντίστοιχα, στην μορφολογία-σύνταξη 50-95%, ενώ και 1-80% και στην 60-95% και 5-60%.

Τα παραπάνω αποτελέσματα διακρίνονται και παραστατικά στα ακόλουθα διαγράμματα :



Διάγραμμα 4.1: Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων του τεστ-Α της ομάδας Α της Γ΄ τάξης Δημοτικού.



Διάγραμμα 4.2: Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων του τεστ-Α της ομάδας Β της Γ΄ τάξης Δημοτικού.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ SPSS

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.5: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το κριτήριο του Τεστ Levene για τα παιδιά της Γ΄ τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	Τεστ Levene	
		F	Sig.
Αποκωδικοποίηση	B	0,28	0,610
	A		
Ευχέρεια	B	0,16	0,698
	A		
Μορφολογία-Σύνταξη	B	0,02	0,892
	A		
Κατανόηση	B	0,57	0,466
	A		

Πίνακας 4.6: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το κριτήριο του t-Τεστ για τα παιδιά της Γ΄ τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	t	df	t-Τεστ		
				Sig. (2-ομάδων)	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%	
					Χαμηλότερο	Υψηλότερο
<i>Αποκωδικοποίηση</i>	B	4,317	12,00	0,001	19,46	59,11
	A	4,317	11,84	0,001	19,43	59,15
<i>Ευχέρεια</i>	B	1,204	12,00	0,252	-17,23	59,80
	A	1,204	12,00	0,252	-17,23	59,80
<i>Μορφολογία-Σύνταξη</i>	B	3,402	12,00	0,005	15,36	70,07
	A	3,402	11,40	0,006	15,20	70,23
<i>Κατανόηση</i>	B	7,035	12,00	0,000	39,44	74,84
	A	7,035	10,37	0,000	39,13	75,16

Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το πρόγραμμα SPSS των παιδιών της Γ΄ τάξης του δημοτικού.

Αρχικά, στις δύο πρώτες στήλες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene. Απ' τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρατηρείται εάν η κάθε μεταβλητή είναι στατιστικά μη σημαντική ($sig < 0,05$). Εάν, δεν ισχύει αυτή η υπόθεση, τότε ελέγχεται το t σε σχέση με την τιμή που λαμβάνεται από το Στατιστικό Πίνακα Κατανομής Student ($\alpha = 0,05$).

Εάν το t είναι μεγαλύτερο της αντίστοιχης τιμής, τότε η μεταβλητή που μελετάται είναι στατιστικά σημαντική.

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι και οι τέσσερις υποκατηγορίες της ανάγνωσης είναι στατιστικώς σημαντικές, καθώς οι τιμές του $sig < 0,05$ και οι τιμές του $t > 1,895$.

Συμπερασματικά, με βάση το SPSS, οι μεταβλητές που επηρεάζονται περισσότερο ανάμεσα στις 2 ομάδες και είναι στατιστικά σημαντικές, είναι η αποκωδικοποίηση, η μορφολογία-σύνταξη και η κατανόηση. Οπότε, πιθανολογείται ότι οι φωνολογικές δυσκολίες των παιδιών της Β ομάδας επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική λειτουργία ως προς τους τομείς που προαναφέρθηκαν.

Δ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.7: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Α της Δ' τάξης Δημοτικού (Τυπικώς αναπτυσσόμενα υποκείμενα).

<i>Υποκείμενο</i>	<i>Όνομα</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Αποκωδικοποίηση</i>	<i>Ευχέρεια</i>	<i>Μορφολογία-Σύνταξη</i>	<i>Κατανόηση</i>
8	A. M.	Θήλυ	40	80	90	50
9	A. Δ.	Άρρε	10	60	20	10
<i>Μέση Τιμή</i>	-	-	25	70	55	30

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.8: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Β της Δ' τάξης Δημοτικού (Υποκείμενα με φωνολογικές δυσκολίες).

<i>Υποκείμενο</i>	<i>Όνομα</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Φωνολογικά Λάθη</i>	<i>Αποκωδικοποίηση</i>	<i>Ευχέρεια</i>	<i>Μορφολογία-Σύνταξη</i>	<i>Κατανόηση</i>
8	Σ. Β.	Άρρε	3	40	95	60	60
9	A.	Θήλυ	2	90	80	20	95
<i>Μέση Τιμή</i>	-	-		65	87,5	40	77,5

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, στην ομάδα Α ο μέσος όρος στην αποκωδικοποίηση είναι 25%, ενώ στην ομάδα Β ο μέσος όρος είναι 65%.

Στην ευχέρεια είναι 70% και 87,5% αντίστοιχα, στη μορφολογία-σύνταξη 55% και 40% και στην κατανόηση 30% και 77,5%.

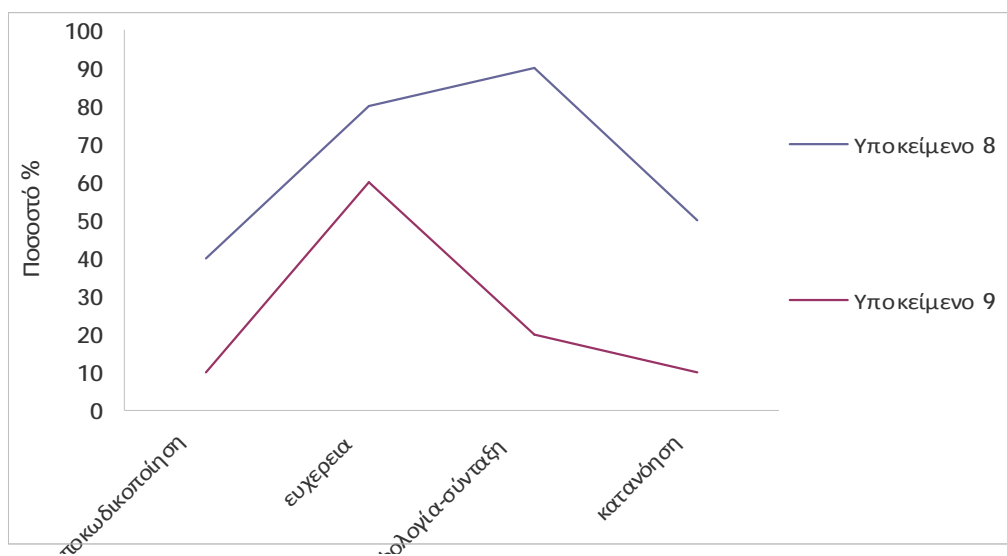
Επιπρόσθετα, η αποκωδικοποίηση στην ομάδα Α παρουσιάζει εύρος 10-40%, ενώ στην ομάδα Β 40-90%. Παράλληλα, στην ευχέρεια το εύρος κυμαίνεται 60-80% και 80-95% αντίστοιχα, στη μορφολογία-σύνταξη 20-90% και 20-60% και στην κατανόηση 10-50% και 60-95%.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η ομάδα Α παρουσιάζει μικρότερα αποτελέσματα σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας Β που έχουν φωνολογικές δυσκολίες. Ωστόσο, μια διαφορά που διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα,

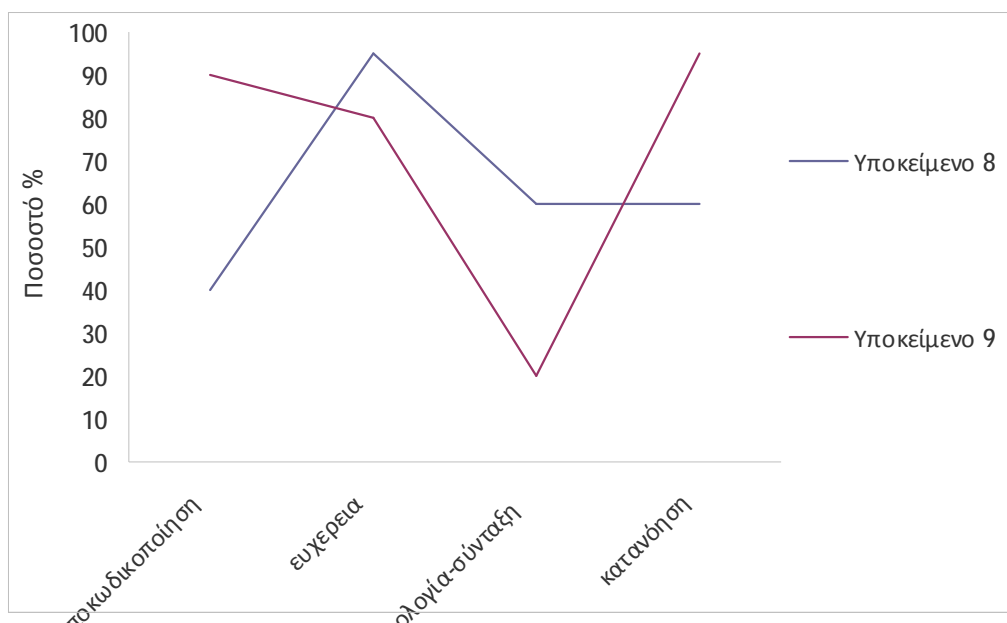
είναι ότι η ομάδα Β έχει σχετικά καλύτερη επίδοση ως προς την μορφολογία-σύνταξη συγκριτικά με την ομάδα Α.

Συγκεκριμένα, η αποκωδικοποίηση των 2 ομάδων παρουσιάζουν διαφορά 40% , στην ευχέρεια 17,5%, 15% στην μορφολογία-σύνταξη και 47,5% στην κατανόηση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, διακρίνονται και παραστατικά στα ακόλουθα διαγράμματα:



Διάγραμμα 4.3: Γραφική απεικόνιση των αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Α της Δ΄ τάξης Δημοτικού.



Διάγραμμα 4.4: Γραφική απεικόνιση των αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Β της Δ' τάξης Δημοτικού.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ SPSS

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.9: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το κριτήριο του Τεστ Levene για τα παιδιά της Δ' τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	Τεστ Levene	
		F	Sig.
<i>Αποκωδικοποίηση</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Ευχέρεια</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Μορφολογία-Σύνταξη</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Κατανόηση</i>	B	.	.
	A	.	.

Πίνακας 4.10: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το κριτήριο του t-Τεστ για τα παιδιά της Δ΄ τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	T	df	t-Τεστ		
				Sig. (2-ομάδων)	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95% Χαμηλότερο	Υψηλότερο
Αποκωδικοποίηση	B	-1,37	2,00	0,304	-165,44	85,44
	A	-1,37	1,64	0,328	-196,21	116,21
Ευχέρεια	B	-1,40	2,00	0,296	-71,28	36,28
	A	-1,40	1,86	0,305	-75,53	40,53
Μορφολογία-Σύνταξη	B	0,37	2,00	0,746	-158,45	188,45
	A	0,37	1,59	0,753	-209,19	239,19
Κατανόηση	B	-1,79	2,00	0,216	-161,85	66,85
	A	-1,79	1,97	0,218	-163,80	68,80

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 6 λόγω μικρού δείγματος, δεν λαμβάνονται από το sig αλλά από το t και το t-test. Συμπερασματικά, οι τέσσερις υποκατηγορίες της ανάγνωσης είναι στατιστικώς μη σημαντικές, καθώς οι τιμές του $t > 2,92$.

E΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.11: Αποτελέσματα του Τεστ-A της ομάδας Α της Ε΄ τάξης Δημοτικού (Τυπικώς αναπτυσσόμενα υποκείμενα).

Υποκείμενο	Όνομα	Φύλο	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία-Σύνταξη	Κατανόηση
10	Σ. Π.	Άρρεν	70	80	50	10
11	Ε.	Θήλυ	5	60	10	50
Μέση Τιμή	-	-	37,5	70	30	30

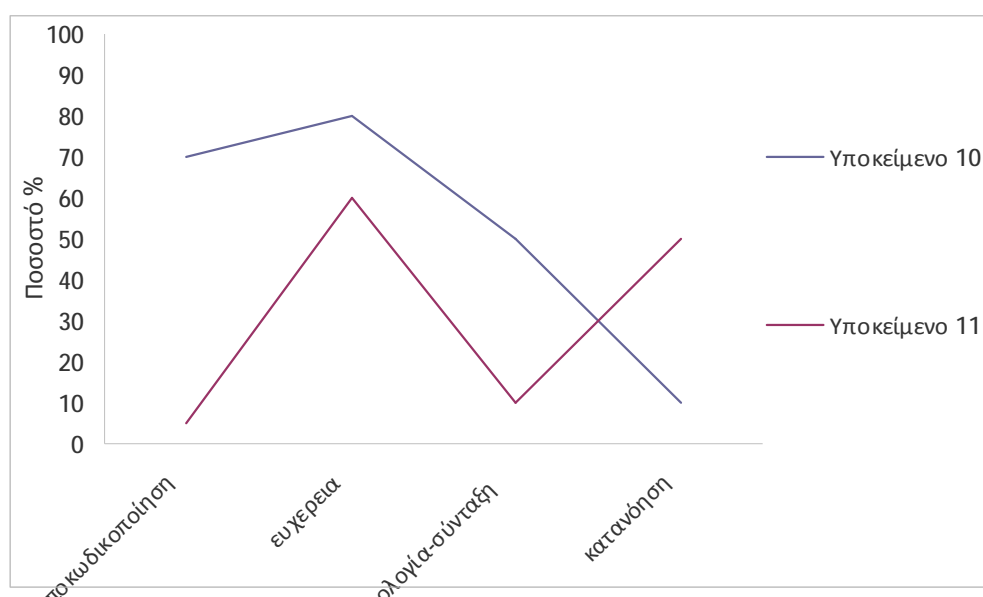
Οι πίνακες 7 και 8, δείχνουν ότι τα παιδιά της 1^{ης} ομάδας παρουσίασαν μέσο όρο 37,5% στην αποκωδικοποίηση, και τα παιδιά της 2^{ης} ομάδας 35%. Επιπλέον, στην ευχέρεια ο μέσος όρος είναι 70% και 94,5% αντίστοιχα, στη μορφολογία-σύνταξη 30% και 80% και στην κατανόηση 30% και 70%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.12: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Β της Ε΄ τάξης Δημοτικού (Υποκείμενα με φωνολογικές δυσκολίες)

Υποκείμενο	Όνομα	Φύλο	Φωνολογικά Λάθη	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία- Σύνταξη	Κατανόηση
10	Π. Α.	Άρρεν	4	40	99	80	80
11	Μ.	Θήλυ	2	30	90	80	60
Μέση Τιμή	-	-		35	94,5	80	70

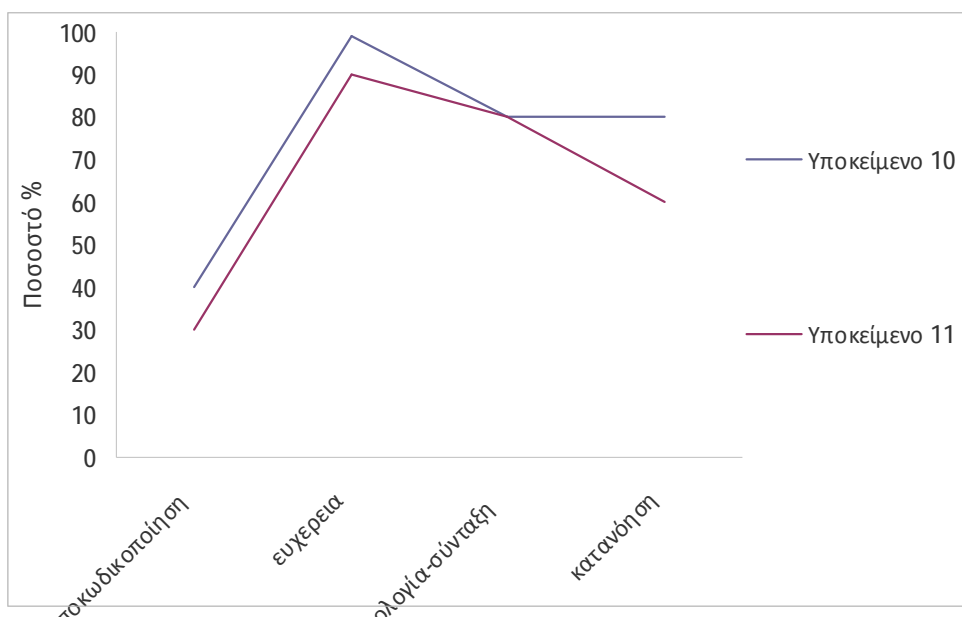
Στην περίπτωση των παιδιών της Ε΄ τάξης του δημοτικού, συμπεραίνεται ότι η αποκωδικοποίηση στην ομάδα Α, παρουσιάζει καλύτερα ποσοστά συγκριτικά με την ομάδα Β, με μικρή σχετικά διαφορά (αποκωδικοποίηση Α & Β ομάδας = 2,5%). Αντιθέτως, ο τομέας της ευχέρεια, της μορφολογίας-σύνταξης και της κατανόησης ως προς την Α ομάδα, παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά από την ομάδα Β με μεγάλη διαφορά (ευχέρεια Α & Β= 24,5%, αποκωδικοποίηση Α & Β ομάδας= 50%, κατανόηση Α & Β ομάδας= 40%).

Τα παραπάνω αποτελέσματα, διακρίνονται και παραστατικά στα ακόλουθα διαγράμματα:



Διάγραμμα 4.5: Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων

του τεστ-A της ομάδας Α της Ε΄ τάξης Δημοτικού.



Διάγραμμα 4.6: Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων του τεστ-A της ομάδας Β της Ε΄ τάξης Δημοτικού.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ SPSS

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.13: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το θεώρημα του τέστ Levene για τα παιδιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	Τεστ Levene	
		F	Sig.
<i>Αποκωδικοποίηση</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Ευχέρεια</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Μορφολογία-Σύνταξη</i>	B	.	.
	A	.	.
<i>Κατανόηση</i>	B	.	.
	A	.	.

Πίνακας 4.14: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης με βάση το θεώρημα του t-Τεστ για τα παιδιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού.

	Ομάδα	t	df	t-Τεστ		
				Sig. (2-ομάδων)	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%	
					Χαμηλότερο	Υψηλότερο
Αποκωδικοποίηση	B	0,08	2,00	0,946	-138,98	143,98
	A	0,08	1,05	0,951	-373,25	378,25
Ευχέρεια	B	-2,23	2,00	0,155	-71,68	22,68
	A	-2,23	1,39	0,208	-98,39	49,39
Μορφολογία-Σύνταξη	B	-2,50	2,00	0,130	-136,05	36,05
	A	-2,50	1,00	0,242	-304,12	204,12
Κατανόηση	B	-1,79	2,00	0,216	-136,21	56,21
	A	-1,79	1,47	0,259	-178,37	98,37

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 7, υπολογίστηκαν με παρόμοιο τρόπο των αποτελεσμάτων της Ε΄ τάξης δημοτικού λόγω μικρού δείγματος. Οι μεταβλητές και σ' αυτήν την περίπτωση, είναι στατιστικώς μη σημαντικές δεδομένου ότι οι τιμές του $t < 2,92$.

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.15: Αποτελέσματα του Τεστ-Α της ομάδας Α (Τυπικώς αναπτυσσόμενα υποκείμενα) και Β της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού (Υποκείμενα με φωνολογικές δυσκολίες).

Ομάδα	Υποκείμενο	Όνομα	Φύλο	Αποκωδικοποίηση	Ευχέρεια	Μορφολογία-Σύνταξη	Κατανόηση
A	12	Μ. Γ.	Θύλη	40	80	50	10
B		Π. Γ.	Άρρεν	50	70	60	10

Τα αποτελέσματα των υποκειμένων της Στ΄ τάξης που παρουσιάζονται στους παραπάνω πίνακες, δείχνουν ελάχιστες αποκλίσεις μεταξύ των 2 ομάδων. Αναλυτικότερα, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και τη μορφολογία-σύνταξη είναι 10%, ενώ

καμία διαφορά δεν παρουσιάζεται ως προς τον τομέα της κατανόησης και των 2 ομάδων (ομάδα A & B= 10%).

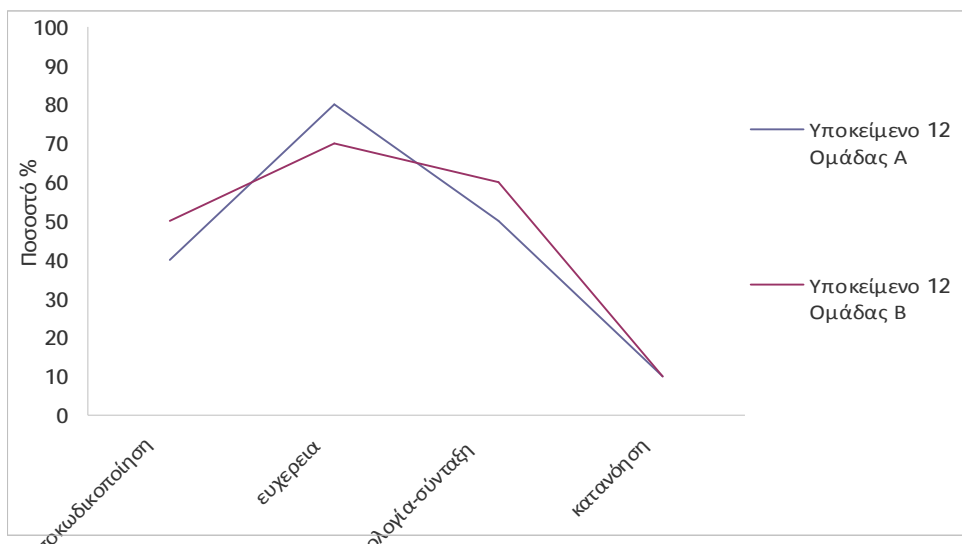
Η μικρή απόκλιση των αποτελεσμάτων, πιθανόν να αιτιολογείται από την ποσότητα του δείγματος, περιλαμβάνοντας ένα υποκείμενο σε κάθε ομάδα (ομάδα B= 1 φωνολογικό λάθος), καθότι ήταν αδύνατη η εύρεση υποκειμένων με φωνολογικές δυσκολίες σε ηλικία 11-12 ετών (εξαιρούνται υποκείμενα με άλλες διαταραχές όπως βαρηκοΐα και νοητική υστέρηση τα οποία αποκλίνουν από την έρευνα).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι παρόλο που τα παιδιά της Στ' τάξης είναι μεγαλύτερης ηλικίας, παρατηρείται ότι όλοι οι τομείς της ανάγνωσης κυμαίνονται σε χαμηλά σχετικά επίπεδα με μεγάλη διαφορά κυρίως στην κατανόηση με ποσοστό 10% και στις 2 ομάδες.

Επίσης, δεδομένου της ηλικίας και του φωνολογικού λάθους που καταγράφηκε στην ομάδα B, πιθανολογείται ότι οι φωνολογικές δυσκολίες σε παιδιά της ΣΤ' δημοτικού, δεν επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική λειτουργία, παρόλο που η αποκωδικοποίηση (σημαντικός παράγοντας παραγωγής ομιλίας) της B ομάδας βρίσκεται στο 50%.

Τέλος, τα αποτελέσματα λόγω ποσότητας δείγματος, δεν δύναται να πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση μέσω του προγράμματος SPSS, όπως με τα αποτελέσματα των προηγούμενων τάξεων.

Τα αποτελέσματα του πίνακα 10, καταγράφονται παραστατικά στο παρακάτω διάγραμμα :



Διάγραμμα 4.7: Γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων του τεστ-Α της ομάδας Α και Β ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, έχουν προκύψει διάφορες διαπιστώσεις και υποθέσεις σχετικά με την αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών εν συγκρίσει παιδιών με φωνολογικές δυσκολίες.

Εκτός του δεδομένου σκοπού της παρούσας έρευνας, προέκυψαν επιπλέον ερευνητικά δεδομένα απ' το πρώτο τεστ αξιολόγησης. Ειδικότερα, με βάση την δοκιμασία αξιολόγησης της φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης, διαπιστώνεται ότι και τα 12 ερευνούμενα υποκείμενα της δεύτερης ομάδας, παρουσίασαν από ένα έως και δεκατέσσερα φωνολογικά λάθη.

Σημαντική αναφορά, γίνεται στο γεγονός ότι η παραγωγή λαθών πραγματοποιήθηκαν δεδομένου ότι η ηλικία κατάκτησης των φωνημάτων, παρουσιάζεται μέχρι την ηλικία των έξι ετών και με βάση την απόκλιση προβλημάτων στην ακοή, την νοητική υστέρηση και τη διγλωσσία. Επίσης, σημειώνεται ότι ο μεγαλύτερος πληθυσμός των παιδιών με φωνολογικά προβλήματα ήταν 9 αγόρια έναντι 3 κοριτσιών.

Ως προς τον σκοπό της έρευνας, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το τεστ-Α ανάγνωσης, αξιολογήθηκαν ταξινομικά ανά σχολική τάξη.

Η αναγνωστική λειτουργία των παιδιών της 3^η τάξης του δημοτικού, έχει παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η δεύτερη ομάδα των παιδιών με φωνολογικά προβλήματα, παρουσίασε χαμηλότερα ποσοστά σε όλες τις παραμέτρους του τεστ-Α, σε σύγκριση με την πρώτη ομάδα. Ιδιαίτερα, χαμηλά ποσοστά διαπιστώθηκαν σε υποκείμενα που παρουσίασαν το μεγαλύτερο ποσοστό φωνολογικών διαταραχών (2 υποκείμενα με 7 και 14 φωνολογικά λάθη).

Τα παιδιά των υπολοίπων τάξεων, έως και την 6^η τάξη, δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ερευνηόμενων ομάδων. Παρ' όλα ταύτα, αξίζει να αναφερθεί ότι στην ομάδα Α ως προς την αποκωδικοποίηση, διαπιστώθηκαν ίδια ή μεγαλύτερα αποτελέσματα (με βάση το Excel) σε σχέση με την ομάδα Β που παρουσίασε φωνολογικά λάθη. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, πιθανόν να οφείλεται στο μικρό δείγμα έρευνας, στην ηλικία των παιδιών που ενδεχομένως να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη ακαδημαϊκή εμπειρία και λόγω μικρού ποσοστού φωνολογικών λαθών της ομάδας Β (1 έως 4 λάθη).

Επιπρόσθετα, υπήρχαν περιπτώσεις και στις 2 ομάδες, όπου η κατανόηση είχε χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την αποκωδικοποίηση και υψηλότερα όταν η αποκωδικοποίηση βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα. Επομένως, δεν ισχύει αποκλειστικά ότι η αποκωδικοποίηση επηρεάζει αρνητικά όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους ανάγνωσης σύμφωνα με θεωρίες (Πόρποδας, Παντελιάδου), όπως φαίνεται από την έρευνα στις ηλικίες 10-12 ετών. Κατά κύριο λόγο, με βάση τα δεδομένα της έρευνας ισχύει στην 3^η τάξη του δημοτικού της δεύτερης ομάδας, που παρουσίασε τα περισσότερα φωνολογικά λάθη. Επομένως, η ομάδα Β παρουσιάζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, επηρεάζοντας ακολούθως και τις υπόλοιπες παραμέτρους.

Επίσης, παρατηρείται σημαντική διακύμανση ανάμεσα στον τομέα της κατανόησης από την 4^η έως και την 6^η τάξη του δημοτικού που πιθανόν να οδηγεί σε διάφορους αιτιολογικούς παράγοντες, όπως η αποκωδικοποίηση, η μνήμη (βραχυπρόθεσμη και η ενεργός μνήμη), μη ικανοποιητική ακαδημαϊκή μάθηση, κληρονομικοί, ψυχολογικοί και περιβαλλοντικοί λόγοι ή πολύωρη απασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ο τελευταίος παράγοντας, εξακριβώθηκε από τα περισσότερα υποκείμενα της έρευνας όλων των ηλικιών, μέσω άτυπης συνέντευξης με το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.

Παρόμοια αποτελέσματα, έχουν δείξει και άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Μια από αυτές (Carsten Elbro et al, 1998) μελετούσε τις σχέσεις μεταξύ του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής επίδοσης. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν 49 παιδιά με κληρονομικότητα δυσλεξίας, δείχνοντας ότι οι φωνολογικές αναπαραστάσεις μέσω της εκφοράς των φωνημάτων, σχετίζονταν άμεσα με την αναγνωστική λειτουργία των παιδιών έπειτα από 2 χρόνια. Επισημαίνεται, ότι έχει διεξαχθεί η ίδια έρευνα και σε ενήλικες με παρόμοια αποτελέσματα (Carsten Elbro και συνεργάτες, 1994).

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Katz (1996), τα παιδιά με χαμηλή αναγνωστική επίδοση, παρουσίασαν μια ιδιαίτερα χαμηλή πτώση στην επίδοση, όσον αφορά πολυσύλλαβα ονόματα χαμηλής συχνότητας, η οποία δεν παρατηρήθηκε στους μέτριους και καλούς αναγνώστες. Αυτή η δυσκολία, που επιβεβαιώθηκε από επόμενες έρευνες δεν πρέπει να αποδοθεί σε περιορισμούς στην εκφορά του προφορικού λόγου (Katz, 1996), αλλά θεωρήθηκε ως πρόσθετη ένδειξη για τη φωνολογική φύση των δυσκολιών στην κατονομασία, με τις πολυσύλλαβες λέξεις να επιβαρύνουν περισσότερο τη λειτουργία της φωνολογικής μνήμης, σε σχέση με λέξεις με μικρότερο αριθμό συλλαβών.

Οι Swan και Goswami (1997) με την σειρά τους, βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν τύπους φωνολογικών λαθών, που εξακριβώνουν την ύπαρξη μη άρτια διαμορφωμένων φωνολογικών αναπαραστάσεων. Συνολικά, οι έρευνες που αναφέρθηκαν καθώς και άλλες έρευνες (Wolf & Goodglass, 1986, Murphy, Pollatsek & Well, 1988, Rubin, Bernstein & Katz, 1989, Rubin, Zimmerman 1989, Wolf & Obregon, 1992, Nation, Marshall & Snowling, 2001, Faust, Dimitrovsky & Shacht, 2003, Faust, Sharfstein-Friedman, 2003), φαίνεται ότι υποστηρίζουν την ύπαρξη δυσλεξίας με βάση την υπόθεση των φωνολογικών αναπαραστάσεων.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν ερευνητικές προσπάθειες, κατά τις οποίες οι ερευνητές συγκρίνουν τις επιδόσεις αναγνωστών διαφορετικού επιπέδου ως

προς τις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης (καθορίζονται «καλοί» και «κακοί» αναγνώστες). Ενδεικτικά, αναφέρονται οι έρευνες της Lundberg (Sprenger-Charolles,1991) σε αναγνώστες 10 ετών που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, (Swank&Catts,1991) και σε αναγνώστες μεσαίων τάξεων (Sprenger-Charolles, 1991) σε σύγκριση με ενήλικους αναγνώστες χαμηλού επιπέδου. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν, ότι οι «καλοί» αναγνώστες πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης απ' ό,τι οι «κακοί» αναγνώστες, ακόμα και αν αυτοί είναι μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με τους «καλούς αναγνώστες».

Επιπλέον έρευνες που υποστηρίζουν την σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι η έρευνα της Σουζάνα Παντελιάδου και των συνεργατών της (2001), σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Επομένως, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα και τις προαναφερθείσες έρευνες, διαπιστώνεται ότι η προϋπόθεση της αναγνωστικής λειτουργίας είναι η φωνολογική επίγνωση, βάση της οποίας το παιδί αντιλαμβάνεται την χρήση του αλφαβητικό κώδικα (αποκωδικοποίηση). Η χαμηλή αποκωδικοποίηση, παρουσιάζεται στα περισσότερα παιδιά του δείγματος και των δύο ομάδων, με στατιστικά σημαντική διαφορά των παιδιών της Γ' τάξης που παρουσιάζουν ποικίλα φωνολογικά λάθη.

5.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Καταλήγοντας, μέσα από την έρευνα συμπεραίνεται ότι οι φωνολογικές δυσκολίες ευθύνονται για την αναγνωστική δυσλειτουργία μόνο σε παιδιά ηλικίας 8 έως 9 ετών της 3^{ης} τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι υπόλοιπες ηλικίες δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ανάγνωση.

Περιορισμοί της έρευνας είναι το μικρό της δείγμα κυρίως από την 4^η έως και την 6^η τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση κλιμάκων

νοητικής λειτουργίας (IQ) για μεγαλύτερη εγκυρότητα. Παρόλα αυτά, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ανεύρεση παιδιών με φωνολογικά προβλήματα, δεδομένου των αποκλίσεων που αποφασίστηκαν για την διεκπεραίωσή της, δεν αγγίζει μεγάλα ποσοστά πληθυσμού.

Επομένως, συστήνεται συνέχιση της έρευνας παρακολουθώντας την απόδοση των παιδιών από την νηπιακή έως και την τελευταία τάξη του δημοτικού. Τέλος, προτείνεται διαχρονική έρευνα και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λήψη μεγαλύτερου δείγματος, επιπλέον μεταβλητών και ποσοτική ανάλυση σε όλες τις δοκιμασίες αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- # Adams M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- # Ball E. W., Blachman B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*.
- # Βούλγαρης Δ. Η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος στη δυσλεξία-Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.
- # Bradley L, Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read.
- # Cataldo S., Ellis N. (1988). *Journal of Research in Reading*, 11(2), 86-109.
- # Elbro C., Nielsen I., Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items.
- # Faust M., Dimitrovsky L., Shacht T. (2003). Naming difficulties in children with dyslexia: application of the tip-of-the tongue paradigm. *Journal of Learning Disabilities*.
- # Gough P., Tunmer W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability*.
- # <http://www.ikidcenters.com>
- # <https://www.parentshelp.com>
- # Καμπανάρου Μ., (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα, Εκδ. Έλλην.
- # Καρυώτης Π. Θ. (2006). Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α΄στη Β΄τάξη του Δημοτικού σχολείου (διαχρονική μελέτη), *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.
- # Katz R. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: evidence from an object-naming task.
- # Katz R., B. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability.
- # Katzir T., Kim Y. S., Wolf M., Kennedy B., Lovett M., Morris R. (2006). The relationship of spelling recognition, RAN, and phonological awareness to reading skills in older poor readers and younger reading-matched controls *Reading and Writing* 19:845–872.
- # Κωτσοπούλου Α. *Φωνολογική Ανάπτυξη & Διαταραχές*.

- # Liberman I. Y., Shankweiler D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. Remedial and Special Education.
- # Liberman I.Y., Shankweiler D., Fischer F.W., Carter B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology.
- # Λόγου - Κολαρά Ε. Ο Ρόλος της Φωνολογικής Συνειδητότητας στην Κατάκτηση του Γραπτού.
- # Νικολόπουλος Δ. Αναγνωστικές Δυσκολίες / Δυσλεξία: Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική.
- # Oudeans S. M. K. A decade of research validates EPACC as an effective intervention, Department of Special Education, Silver Lake College, Manitowoc, Wisconsin.
- # Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τί και γιατί. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- # Παντελιάδου Σ. Test-A.
- # Παντελιάδου Σ., Μπότσιας Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος, Εκδ. Γράφημα.
- # Παπαθανασίου Η. Σημειώσεις του μαθήματος Αφασίες και συναφείς διαταραχές επικοινωνίας.
- # Παπούλια – Τζελέπη Π. (1992). Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το Νηπιαγωγείο, Νέα Παιδεία, 61,81 – 93.
- # Πόρποδας Κ. Δ. (1992). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα, Εκδ. Όστρακο.
- # Πόρποδας Κ. Δ., (2002). Η Ανάγνωση. Αυτοέκδοση.
- # Priscilla L., Griffith M., Olson W. (2004). Phonemic awareness helps beginning readers break the code.
- # Πρωτόπαπας Α, (2008). Η ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας, Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές. Εκδ. Τόπος.
- # Swan D., Goswami U. (1997b). Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological Representations Hypothesis. Journal of Experimental Child Psychology.

- ✚ Swingley D., Aslin R. (2000). Spoken word recognition and lexical representation in very young children.
- ✚ Φλωράτου Μ. Μ. Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Εκδ. Οδυσσέας.
- ✚ Vellutino F., Harding C., Phillips F., Steger J. (1975). Differential transfer in poor and normal readers. *Journal of Genetic Psychology*.
- ✚ Wolf M., Obregon M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*.