

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΜΕΣΩ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ
ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ-ΚΟΡΙΤΣΙΑ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΣΚΟΠΟ
ΤΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

**EVALUATION OF PHONOLOGICAL AWARENESS USING
DIGITAL MATERIAL AND ITS DISTRIBUTION TO BOYS AND
GIRLS IN THE FIRST YEAR OF PRIMARY SCHOOL WITH
THE AIM OF COMPARING THE RESULTS**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΓΑΤΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ-ΜΑΡΙΑ

ΑΛΕΞΙΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΡΙΜΜΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΠΑΤΡΑ 2017-2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Πρόλογος	8-9
Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. ΓΛΩΣΣΑ.....	10-11
1.1. ΓΛΩΣΣΑ.....	10-11
1.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	11
1.2.1. Η δομή της γλώσσας.....	11-12
1.2.2. Ήχοι και σύμβολα.....	12-13
1.2.3. Η γραμματική της γλώσσας.....	14
1.2.4. Η σημασιολογία της γλώσσας	14-15
1.2.5 Μεταγλωσσικές ικανότητες.....	15-16
2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	17-18
2.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	17-18
2.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ-ΦΘΟΓΓΟΥ.....	18-19
2.3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ-ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ.....	19-20
2.4. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	20
2.5. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ-ΑΡΘΡΩΣΗ.....	20-21
2.6. ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	21-24
2.7. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	24

3.ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	25-28
3.1. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	29-30
3.1.1. Διαταραχή ανάγνωσης.....	30-32
3.1.2.Δυσκολίες στοματικής ανάγνωσης.....	32-33
3.1.3.Προβλήματα στην κατανόηση γραπτών λέξεων.....	33
3.1.4. Προβλήματα με την αναγνώριση λέξεων.....	33-34
3.1.5.Συμπεριφορές μαθητών με δυσκολία ανάγνωσης	34-35
3.1.6.Ελλείματα στα μαθηματικά.....	35
3.1.7. Δυσαριθμησία.....	35
3.1.8. Ελλείματα γραπτής έκφρασης.....	36
3.1.9. Προβλήματα ορθογραφίας.....	36
3.1.10. Γλωσσικά ελλείματα.....	37
3.1.11. Προβλήματα προφορικής γλώσσας.....	37
4. ΟΡΙΣΜΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ.....	38-40
4.1.ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ.....	40-43
4.2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ	43
4.3. ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ.....	43-44
ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
5. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	45-46
5.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	46-53
5.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54

5.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ SPSS-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	55-60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61-65

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε εκ βαθέων όσους συνέβαλαν στην προσπάθειά μας για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Πιο συγκεκριμένα ,τον καθηγητή μας κο Τρίμμη Νικόλαο για την δυνατότητα που μας έδωσε να πραγματοποιήσουμε την πτυχιακή μας εργασία καθώς και για τη στήριξη και την καθοδήγηση που μας προσέφερε.

Ακόμη, οφείλουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δασκάλους και στους διευθυντές των σχολείων της Χαλκίδας , Βουλιαγμένης ,Γλυφάδας και Αγίας Παρασκευής που μας επέτρεψαν την είσοδο στα σχολεία τους και μας βοήθησαν στην έρευνα μας. Επιπροσθέτως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς των παιδιών για την έγκριση και την συγκατάθεσή τους, όπως και τα ίδια τα παιδιά που με χαρά και ενθουσιασμό δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ενδεικτική εφαρμογή του υλικού μας.

Επίσης, θέλουμε να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας στους γονείς μας για την διαρκή τους υποστήριξη, κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης των σπουδών μας. Τέλος, να ευχαριστήσουμε τους φίλους και συνάδελφους μας για τα όμορφα φοιτητικά χρόνια.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το θέμα της εργασίας, τη γλώσσα και τις μαθησιακές δυσκολίες. Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει το πρακτικό κομμάτι της εργασίας, το υλικό, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ένα ψηφιακό υλικό που έχει δημιουργηθεί για την αξιολόγηση πιθανών δυσκολιών στις ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας σε αγόρια και κορίτσια Α' Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης. Εν συνεχεία, σκοπός της εργασίας είναι να γίνει καταγραφή των αποτελεσμάτων και σύγκριση αυτών προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές στην επίδοση των δύο φύλων στην φωνολογική επίγνωση. Για την συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών δημιουργήθηκε και χορηγήθηκε ένα ψηφιακό υλικό με εικόνα και ήχο ώστε να είναι ενδιαφέρον στα παιδιά και να παραμείνουν συγκεντρωμένα κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται δέκα δραστηριότητες της φωνολογικής επίγνωσης συμπεριλαμβανομένων και των δύο επιπέδων της, το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό, ενώ η κάθε μία απαρτίζεται από πέντε δοκιμασίες με κλιμακώμενη δυσκολία. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα δύο φύλα. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα με στατιστική ανάλυση, διαγράμματα(πίτες), σχολιασμό καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας από την οποία προκύπτει ότι τα παιδιά της Α' δημοτικού έχουν την ικανότητα να διακρίνουν την φωνολογική επίγνωση χωρίς διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Λέξεις κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, παιδιά, ψηφιακό υλικό.

Abstract

The present work consists of two parts. The first part reviews the subject of work, language and learning difficulties. The second part contains the practical part of the work, the material, the methodology and the results. More specifically, there is presented a digital material that has been developed to assess possible difficulties in phonological awareness exercises in boys and girls of primary school. Then, the purpose of the work is to record the results and compare them in order to identify differences in gender performance in phonological awareness. In particular, ten phonological awareness activities are included, including its two levels, the epiglossary and the meta-lingual, each consisting of five tests with increasing difficulty. The study included children of standard development in both sexes. Finally, the results are presented with statistical analysis, pie charts, annotation as well as the findings of the research which show that the children of the first grade have the ability to distinguish phonological awareness without differences between the two sexes.

Key words: phonological awareness, children, digital material.

Πρόλογος

Η εργασία αυτή είναι μια προσπάθεια υλοποίησης και χορήγησης ενός ηλεκτρονικού υλικού και αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά Α' δημοτικού. Η εκπόνησή της έγινε γνωρίζοντας την ευρεία διάδοση των υπολογιστικών συστημάτων και την εξοικείωση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές από ολοένα και μικρότερη ηλικία. Σκοπός ήταν να αξιοποιήσουμε τις υποτυπώδεις γνώσεις στη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή κατά τη διάρκεια της φοίτησης μας στο Τμήμα Λογοθεραπείας Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών και να κατασκευάσουμε ένα ηλεκτρονικό υλικό.

Οι περισσότερες διαταραχές του ήχου της ομιλίας συμβαίνουν χωρίς να υπάρχει καμιά γνωστή αιτία. Ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει πώς να παράγει ήχους σωστά ή δεν μπορεί να μάθει τους κανόνες του ήχου ομιλίας από μόνο του. Αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν πρόβλημα με την ανάπτυξη της ομιλίας, κάτι που δεν σημαίνει πάντοτε ότι θα τα ξεπεράσουν μόνο τους. Πολλά παιδιά αναπτύσσουν τον ήχο ομιλίας με την πάροδο του χρόνου, αλλά εκείνα είναι που συχνά δεν χρειάζονται τις υπηρεσίες ενός λογοθεραπευτή για να μάθουν τους σωστούς ήχους ομιλίας.

Η φωνολογία είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη συστηματική οργάνωση των ήχων στις γλώσσες. Έχει παραδοσιακά επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη των συστημάτων των φωνημάτων σε συγκεκριμένες γλώσσες, αλλά μπορεί επίσης να καλύψει οποιαδήποτε γλωσσική ανάλυση είτε σε επίπεδο λεξιλογικό είτε σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας όπου ο ήχος θεωρείται δομημένος για να μεταφέρει γλωσσικό νόημα.

Ένα ψηφιακό υλικό είναι μια ειδική βιβλιοθήκη με μια συγκεντρωμένη συλλογή ψηφιακών αντικειμένων που μπορεί να περιλαμβάνει κείμενο, οπτικό υλικό, ηχητικό υλικό, υλικό βίντεο, αποθηκευμένα ως ηλεκτρονικά μορφότυπα μέσα που οργανώνουν, αποθηκεύουν και ανακτούν τα αρχεία και τα μέσα που περιέχονται στη συλλογή της βιβλιοθήκης. Το ψηφιακό υλικό μπορεί να διαφέρει πάρα πολύ στο μέγεθος και το εύρος.

Η ταχύτητα, η αποτελεσματικότητα, η διαδραστικότητα είναι κάποια από τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών ασκήσεων που συναρπάζουν το παιδί και προτιμά να

παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή παρά να κάνει συνεχώς λεκτικές ασκήσεις. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, λόγω της επίδρασης και των τεράστιων δυνατοτήτων τους μπορούν να κάνουν περισσότερο ενδιαφέρουσα την κάθε συνεδρία. Λαμβάνοντας υπόψη πως η γνώση στις μικρές ηλικίες διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό απ' την αμεσότητα που προσφέρει η εικόνα, συνδυαζόμενη με ήχο και κείμενο ενέπνευσε το αντικείμενο της πτυχιακής εργασίας.

Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα αφορά τη διατύπωση και τον έλεγχο μιας υπόθεσης ή μιας ιδέας. Αφορά στην τεκμηρίωση γεγονότων μέσα από την αναζήτηση και την εξερεύνηση. Το αποτέλεσμα της έρευνας είναι οι νέες γνώσεις, η χορήγηση υλικού αξιολόγησης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων. Για τη μεγιστοποίηση της χρήσης των ευρημάτων της έρευνας απαιτείται κατάλληλη διάχυση αυτών. Σε μεγάλο βαθμό η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι εξ' ίσου σημαντική με την ερευνητική δραστηριότητα αυτή καθ' εαυτή.

Η συγγραφή της εργασίας αυτής έχει ως στόχο την χορήγηση ψηφιακού υλικού αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης μέσα από με από μια σειρά διαδραστικού ψηφιακού υλικού. Με βάση αυτό το υλικό, θα ερευνηθεί κατά πόσο τα παιδιά της Α' δημοτικού έχουν την ικανότητα να διακρίνουν την φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον, μέσα από τις δραστηριότητες του ψηφιακού υλικού θα συσχετιστούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Γλώσσα

1.1. Γλώσσα

Η γλώσσα είναι η ικανότητα να αποκτά και να χρησιμοποιεί σύνθετα συστήματα επικοινωνίας, ιδιαίτερα η ανθρώπινη ικανότητα του πράττειν αυτό που προστάζει η γλώσσα, είναι ένα συγκεκριμένο παράδειγμα ενός τέτοιου συστήματος. Η επιστημονική μελέτη της γλώσσας ονομάζεται γλωσσολογία. Ερωτήματα σχετικά με τη φιλοσοφία της γλώσσας, όπως εάν τα λόγια μπορούν να αντιπροσωπεύουν την εμπειρία, έχουν συζητηθεί από τον Γοργία και τον Πλάτωνα στην Αρχαία Ελλάδα. Οι σκεπτόμενοι όπως ο Ρουσώ υποστήριζαν ότι η γλώσσα προέρχεται από συναισθήματα, ενώ άλλοι όπως ο Καντ έχουν θεωρήσει ότι προέρχονται από λογική σκέψη. Οι φιλόσοφοι του 20ού αιώνα, όπως ο Wittgenstein, ισχυρίστηκαν ότι η φιλοσοφία είναι πραγματικά η μελέτη της γλώσσας. Οι κυριότεροι χαρακτήρες στη γλωσσολογία είναι ο Ferdinand de Saussure και ο Noam Chomsky.

Η ανθρώπινη γλώσσα έχει τις ιδιότητες της παραγωγικότητας και της μεταβίβασης και στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην κοινωνική σύμβαση και μάθηση. Η σύνθετη δομή της προσφέρει ένα ευρύ φάσμα εκφράσεων από οποιοδήποτε γνωστό σύστημα επικοινωνίας με ζώα (Tomasello, 1996). Η γλώσσα θεωρείται ότι γεννήθηκε όταν οι πρώιμοι άνθρωποι άρχισαν σταδιακά να αλλάζουν τα συστήματα επικοινωνίας των πρωτευόντων, αποκτώντας την ικανότητα να σχηματίσουν μια θεωρία των άλλων νοοτροπιών και μια κοινή σκοπιμότητα (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002). Αυτή η εξέλιξη θεωρείται ότι συνέπεσε με την αύξηση του όγκου του εγκεφάλου και πολλοί γλωσσολόγοι θεωρούν ότι οι δομές της γλώσσας έχουν εξελιχθεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές λειτουργίες. Η γλώσσα επεξεργάζεται σε πολλές διαφορετικές θέσεις στον ανθρώπινο εγκέφαλο, αλλά κυρίως στις περιοχές Broca και Wernicke. Οι άνθρωποι αποκτούν τη γλώσσα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην πρώιμη παιδική ηλικία και τα παιδιά μιλούν γενικά όταν έχουν ηλικία περίπου τριών ετών. Η χρήση της γλώσσας είναι βαθιά εδραιωμένη στην ανθρώπινη κουλτούρα. Ως εκ τούτου, εκτός από τις αυστηρά επικοινωνιακές χρήσεις, η γλώσσα έχει επίσης πολλές κοινωνικές και πολιτιστικές

χρήσεις, όπως η ταυτότητα της ομάδας, η κοινωνική στρωματοποίηση, καθώς και η κοινωνική περιποίηση και ψυχαγωγία.

1.2. Γλωσσική εξέλιξη

Η μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των πέντε ή έξι ετών, η οποία αποτελεί την αποφασιστικότερη περίοδο για τη γλωσσική απόκτηση πάντα αποτελούσε αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης για τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους. Αναφερόμενοι στη γλωσσική εξέλιξη είναι απαραίτητο να περιγράψουμε τους τρεις τομείς που συμπεριλαμβάνονται στο μεγάλο εύρος της γλωσσικής εξέλιξης. Πρόκειται για τον φωνολογικό, τον συντακτικό και τον σημασιολογικό τομέα. Όταν το παιδί κατέχει και τους τρεις τομείς, τότε μπορούμε να πούμε πως κατέχει τη γλώσσα. Η γνώση της γλώσσας αναφέρεται ως γλωσσική ικανότητα. Ένα άτομο που έχει αναπτύξει επαρκώς τη γλωσσική ικανότητα, είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Επίσης δύναται να διακρίνει τις γραμματικά σωστές προτάσεις από τις λανθασμένες. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας και αναφέρεται ως γλωσσική απόδοση (Πόρποδας, Κ., 2003).

1.2.1. Η δομή της γλώσσας

Στις περιπτώσεις που περιγράφεται ως σύστημα συμβολικής επικοινωνίας, η γλώσσα θεωρείται ότι αποτελείται από τρία μέρη: τα σημεία, τις έννοιες και τον κώδικα που συνδέει τα σημάδια με τις έννοιές τους. Η μελέτη της διαδικασίας της ημιώσεως, δηλαδή το πώς συνδυάζονται τα σημάδια και τα νοήματα, χρησιμοποιείται και ερμηνεύεται και ονομάζεται σημειωτική. Τα σημάδια μπορούν να αποτελούνται από ήχους, χειρονομίες, γράμματα ή σύμβολα, ανάλογα με το αν η γλώσσα μιλιέται, υπογράφεται ή γράφεται και μπορεί να συνδυαστεί σε πολύπλοκες ενδείξεις, όπως λέξεις και φράσεις. Όταν χρησιμοποιείται στην επικοινωνία, ένα σημάδι κωδικοποιείται και μεταδίδεται από έναν αποστολέα μέσω ενός καναλιού σε έναν δέκτη ο οποίος τον αποκωδικοποιεί. (Lyons, 1981).

Ορισμένες από τις ιδιότητες που ορίζουν την ανθρώπινη γλώσσα σε αντίθεση με άλλα συστήματα επικοινωνίας είναι: η αυθαιρεσία του γλωσσικού σημείου, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει προβλέψιμη σύνδεση μεταξύ ενός γλωσσικού σημείου και

του νοήματός του. Η δυαδικότητα του γλωσσικού συστήματος, που σημαίνει ότι οι γλωσσικές δομές κατασκευάζονται συνδυάζοντας στοιχεία σε μεγαλύτερες δομές που μπορούν να θεωρηθούν ως στρωματοποιημένες, π.χ. Πώς οι ήχοι χτίζουν λέξεις και οι λέξεις δημιουργούν φράσεις; Η διακριτικότητα των στοιχείων της γλώσσας, που σημαίνει ότι τα στοιχεία από τα οποία κατασκευάζονται τα γλωσσικά σημάδια είναι διακεκριμένες μονάδες, π.χ. Ήχοι και λέξεις, που μπορούν να διακριθούν μεταξύ τους και να αναδιαταχθούν σε διαφορετικά πρότυπα. Η παραγωγικότητα του γλωσσικού συστήματος, που σημαίνει ότι ο πεπερασμένος αριθμός γλωσσικών στοιχείων μπορεί να συνδυαστεί σε έναν θεωρητικά άπειρο αριθμό συνδυασμών.

Οι κανόνες με τους οποίους τα σημεία μπορούν να συνδυαστούν για να σχηματίσουν λέξεις και φράσεις ονομάζονται σύνταξη ή γραμματική. Η έννοια που συνδέεται με μεμονωμένα σημάδια, μορφώματα, λέξεις, φράσεις και κείμενα ονομάζεται σημασιολογία. Η διαίρεση της γλώσσας σε ξεχωριστά αλλά συνδεδεμένα συστήματα σημάτων και νοημάτων πηγαίνει πίσω στις πρώτες γλωσσικές μελέτες του de Saussure και χρησιμοποιείται πλέον σχεδόν σε όλους τους κλάδους της γλωσσολογίας.

1.2.2. Ήχοι και σύμβολα

Ανάλογα με τη μορφή, η γλωσσική δομή μπορεί να βασίζεται σε συστήματα ήχων (ομιλία), χειρονομιών (γλώσσες νοηματικής γλώσσας) ή γραφικών ή απτικών συμβόλων (γράψιμο)(Goldsmith,1995) .Οι τρόποι με τους οποίους οι γλώσσες χρησιμοποιούν τους ήχους ή τα σημάδια για την κατασκευή νοήματος μελετώνται στη φωνολογία. Η μελέτη του πώς οι άνθρωποι παράγουν και αντιλαμβάνονται τους φωνητικούς ήχους καλείται φωνητική(International Phonetic Association,1999) Στην ομιλούμενη γλώσσα, το νόημα παράγεται όταν οι ήχοι γίνονται μέρος ενός συστήματος στο οποίο ορισμένοι ήχοι μπορούν να συμβάλλουν στην έκφραση του νοήματος, ενώ άλλοι όχι. Σε μια δεδομένη γλώσσα, μόνο ένας περιορισμένος αριθμός από τους διάφορους ήχους που μπορούν να δημιουργηθούν από την ανθρώπινη φωνητική συσκευή συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος.(Ladefoged&Maddieson ,1996).

Οι ήχοι στο πλαίσιο ενός γλωσσικού συστήματος ονομάζονται φωνήματα. Τα φωνήματα είναι αφηρημένες μονάδες ήχου, που ορίζονται ως οι μικρότερες μονάδες σε μια γλώσσα που μπορούν να χρησιμεύσουν για να γίνει διάκριση μεταξύ της έννοιας ενός ζεύγους ελάχιστα διαφορετικών λέξεων, του λεγόμενου ελάχιστου ζεύγους(International Phonetic Association,1999).Ωστόσο, κάθε γλώσσα αντιπαραβάλλει τους ήχους με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, μια γλώσσα που δεν κάνει διάκριση μεταξύ των φωνημένων και των αδημοσίευτων συμφώνων, οι ήχοι [p] και [b] (αν και οι δύο συμβαίνουν) θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μία μόνο φωνή και συνεπώς οι δύο προφορές θα έχουν το ίδιο νόημα.

Όλες οι ομιλούμενες γλώσσες έχουν φωνήματα τουλάχιστον δύο διαφορετικών κατηγοριών, φωνήεντα και συμφώνα, τα οποία μπορούν να συνδυαστούν για να σχηματίσουν συλλαβές. Τα συμφώνα και τα φωνήεντα, σε ορισμένες γλώσσες χρησιμοποιούν επίσης ήχο με άλλους τρόπους για να μεταδώσουν νόημα. Πολλές γλώσσες, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν το άγχος, το βήμα, τη διάρκεια και τον τόνο για να διακρίνουν τη σημασία. Επειδή αυτά τα φαινόμενα λειτουργούν εκτός του επιπέδου των μεμονωμένων τμημάτων, ονομάζονται suprasegmental. Ορισμένες γλώσσες έχουν μόνο μερικά φωνήματα, όπως για παράδειγμα η γλώσσα Rotokas και Pirahã με 11 και 10 φωνήματα αντίστοιχα, ενώ γλώσσες όπως η Taa μπορεί να έχουν έως και 141 φωνήματα. Στις γλώσσες των νοημάτων, τα ισοδύναμα με τα φωνήματα (που κάποτε ονομάζονταν cheremes) ορίζονται από τα βασικά στοιχεία των χειρονομιών, όπως το σχήμα του χεριού, ο προσανατολισμός, η θέση και η κίνηση, τα οποία αντιστοιχούν στους τρόπους της άρθρωσης στην ομιλούμενη γλώσσα.

Τα συστήματα γραφής αντιπροσωπεύουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας οπτικά σύμβολα, τα οποία μπορεί ή όχι να αντιστοιχούν στους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας. Το λατινικό αλφάβητο (και εκείνα στα οποία βασίζεται ή που προέρχονται από αυτό) βασίστηκε αρχικά στην αναπαράσταση των απλών ήχων, έτσι ώστε οι λέξεις κατασκευάστηκαν από γράμματα που γενικά υποδηλώνουν ένα μόνο σύμφωνο ή φωνήεντα στη δομή της λέξης .Σε συλλαβικά σενάρια, όπως το βιβλίο του Inuktitut, κάθε σύμβολο αντιπροσωπεύει μια ολόκληρη συλλαβή. Σε λογογραφικά σενάρια, κάθε σύμβολο αντιπροσωπεύει μια ολόκληρη λέξη και γενικά δεν θα έχει καμία σχέση με τον ήχο αυτής της λέξης στην προφορική γλώσσα(Trask,2007).

Προκειμένου να εκπροσωπούν γραπτώς τους ήχους των γλωσσών του κόσμου, οι γλωσσολόγοι έχουν αναπτύξει το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, σχεδιασμένο να αντιπροσωπεύει όλους τους διακριτούς ήχους που είναι γνωστό ότι συμβάλλουν στην έννοια των ανθρώπινων γλωσσών(Trask,2007).

1.2.3. Η γραμματική της γλώσσας

Η γραμματική είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα σημαντικά στοιχεία που ονομάζονται μορφοθέματα μέσα σε μια γλώσσα μπορούν να συνδυαστούν σε εκφράσεις. Τα μορφοθέματα μπορούν να είναι είτε ελεύθερα είτε δεσμευμένα. Εάν είναι ελεύθερα να μετακινούνται μέσα σε μια έκφραση, αυτά ονομάζονται συνήθως λέξεις, και αν συνδέονται με άλλες λέξεις ή μορφώματα, ονομάζονται προσθήκες. Ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συνδυαστούν σημαντικά στοιχεία σε μια γλώσσα διέπεται από κανόνες. Οι κανόνες για την εσωτερική δομή των λέξεων ονομάζονται μορφολογία. Οι κανόνες της εσωτερικής δομής φράσεων και προτάσεων ονομάζονται σύνταξη.

Η γραμματική μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύστημα κατηγοριών και ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι κατηγορίες συνδυάζονται για να σχηματίσουν διαφορετικές πτυχές του νοήματος. Οι γλώσσες διαφέρουν πολύ από το εάν κωδικοποιούνται μέσω της χρήσης κατηγοριών ή λεξικών μονάδων. Ωστόσο, αρκετές κατηγορίες είναι τόσο συνηθισμένες ώστε να είναι σχεδόν καθολικές. Αυτές οι καθολικές κατηγορίες περιλαμβάνουν: την κωδικοποίηση των γραμματικών σχέσεων των συμμετεχόντων και των προκαταλήψεων με γραμματική διάκριση μεταξύ των σχέσεων τους με ένα κατηγορήμα. Την κωδικοποίηση των χρονικών και χωρικών σχέσεων στις κατηγορίες και ένα σύστημα γραμματικού προσώπου που διέπει την αναφορά και τη διάκριση μεταξύ ομιλητών-παραληπτών και εκείνους για τους οποίους μιλάνε.(Payne,1997)

1.2.4. Η σημασιολογία της γλώσσας

Οι γλώσσες εκφράζουν νόημα συνδέοντας μια μορφή υπογραφής με ένα νόημα ή με το περιεχόμενό της. Οι μορφές υπογραφής πρέπει να είναι κάτι που μπορεί να γίνει αντιληπτό, για παράδειγμα, σε ήχους, εικόνες ή χειρονομίες, και στη συνέχεια να σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο νόημα από την κοινωνική σύμβαση.

Επειδή η βασική σχέση σημασίας για τα περισσότερα γλωσσικά σημάδια βασίζεται στην κοινωνική σύμβαση, τα γλωσσικά σημάδια μπορούν να θεωρηθούν αυθαίρετα, υπό την έννοια ότι η σύμβαση καθιερώθηκε κοινωνικά και ιστορικά, και όχι μέσω μιας φυσικής σχέσης μεταξύ μιας συγκεκριμένης μορφής σημείου και της έννοιας.

Έτσι, οι γλώσσες πρέπει να έχουν ένα λεξιλόγιο σημείων που σχετίζονται με συγκεκριμένο νόημα. Το αγγλικό σύμβολο "σκύλος" δηλώνει, για παράδειγμα, ένα μέλος του είδους *Canis familiaris*. Σε μια γλώσσα, η σειρά των αυθαίρετων σημείων που συνδέονται με συγκεκριμένες έννοιες ονομάζεται λεξικό, και ένα μόνο σημάδι που συνδέεται με ένα νόημα ονομάζεται λέξημα. Σε μια γλώσσα όλες οι έννοιες δεν εκφράζονται με μεμονωμένες λέξεις. Συχνά, οι σημασιολογικές έννοιες ενσωματώνονται στη μορφολογία ή τη σύνταξη της γλώσσας με τη μορφή γραμματικών κατηγοριών.

1.2.5 Μεταγλωσσικές ικανότητες

Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους κάνουν χρήση κάποιων δομών που μεγαλώνοντας μπορεί και να απορρίψουν. Αυτό συμβαίνει μέχρι να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία και τη χρησιμότητα αυτών. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη είναι παγκόσμιο φαινόμενο, η διαμόρφωση της γλώσσας είναι προσωπική για τον καθένα. Η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το μέγεθος της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με ενήλικες αλλά και με συνομήλικους αυτών. Εύλογα καταλαβαίνουμε πως ο ρόλος της οικογένειας στον τομέα αυτό είναι εξαιρετικής σημασίας.

Στον τομέα της ψυχολογολογίας, οι μεταγλωσσικές ικανότητες αναφέρονται ως ανώτερες γλωσσικές ικανότητες οι οποίες δεν φαίνεται να έχουν άμεση σύνδεση με τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Αφορούν κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, την πραγματολογία. Έτσι, αντίστοιχα διαχωρίζονται σε μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μεταπραγματολογικές. Οι απόψεις των ερευνητών διχάζονται σχετικά με την ηλικία κατάκτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, του τρόπου ανάπτυξης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν (Γρηγοράκης Ι.2010).«Η γενική εικόνα που προκύπτει από την υπάρχουσα

βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η γνωστική ωρίμανση(ηλικία), β) η διαδικασία αφαίρεσης-σχηματοποίησης εννοιών και συνειδητοποίηση και γ) η επαφή με το γραπτό λόγο»(Γρηγοράκης Ι.,2010).

2. Γλωσσική ανάπτυξη

2.1. Τι είναι η Γλωσσική Ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που ξεκινά νωρίς στην ανθρώπινη ζωή. Τα μωρά ξεκινούν χωρίς γλώσσα, αλλά μέχρι και 10 μηνών, τα μωρά μπορούν να διακρίνουν τους ήχους της ομιλίας και να βγάζουν ήχους. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η αρχαιότερη μάθηση αρχίζει στην μήτρα όταν το έμβρυο αρχίζει να αναγνωρίζει τους ήχους και τα μοντέλα της φωνής της μητέρας του και να τα διαφοροποιεί από άλλους ήχους μετά τη γέννηση.

Συνήθως, η παραγωγική γλώσσα θεωρείται ότι αρχίζει με ένα στάδιο προλεκτικής επικοινωνίας στο οποίο τα βρέφη χρησιμοποιούν χειρονομίες και φωνές για να κάνουν τις προθέσεις τους γνωστές στους άλλους. Σύμφωνα με μια γενική αρχή της ανάπτυξης, νέες μορφές αναλαμβάνουν τότε τις παλιές λειτουργίες, έτσι ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν λέξεις για να εκφράζουν τις ίδιες επικοινωνιακές λειτουργίες που είχαν ήδη εκφράσει με προεκλογικά μέσα.

Αρκετοί ερευνητές αγκαλιάζουν μια προοπτική αλληλεπίδρασης, που αποτελείται από κοινωνικο-αλληλεπιδραστικές θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης. Σε τέτοιες προσεγγίσεις, τα παιδιά μαθαίνουν γλώσσα στο αλληλεπιδραστικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, μαθαίνοντας γλωσσικές μορφές για σημαντικές κινήσεις επικοινωνίας. Αυτές οι θεωρίες επικεντρώνονται κυρίως στη στάση και την προσοχή των φροντιστών στα παιδιά τους, προκειμένου να προωθηθούν παραγωγικές γλωσσικές συνήθειες.

Μια παλαιότερη εμπειρική θεωρία, η συμπεριφοριστική θεωρία που πρότεινε ο B. F. Skinner πρότεινε ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της λειτουργικής προετοιμασίας, δηλαδή με απομίμηση ερεθισμάτων και με ενίσχυση των σωστών απαντήσεων. Αυτή η προοπτική δεν ήταν ευρέως αποδεκτή ανά πάσα στιγμή, αλλά με κάποιους λογαριασμούς, βιώνει μια αναζωπύρωση. Νέες μελέτες χρησιμοποιούν αυτή τη θεωρία τώρα για τη θεραπεία ατόμων που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Επιπλέον, η Θεωρία Σχεσιακών Πλαισίων αναπτύσσεται από τη θεωρία συμπεριφοριστικών, η οποία είναι σημαντική για την Θεραπεία

Αποδοχής και Δεσμεύσεως. Μερικοί λογαριασμοί εμπειρικής θεωρίας χρησιμοποιούν σήμερα συμπεριφοριστικά μοντέλα.

Άλλες σχετικές θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνουν τη θεωρία της γνωσιακής ανάπτυξης του Piaget, η οποία θεωρεί την ανάπτυξη της γλώσσας ως συνέχεια της γενικής γνωσιακής ανάπτυξης και των κοινωνικών θεωριών του Vygotsky που αποδίδουν την ανάπτυξη της γλώσσας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη ενός ατόμου.

2.2. Ορισμός φωνήματος – φθόγγου

Ένα φώνημα είναι μία από τις μονάδες ήχου που διακρίνουν μία λέξη από την άλλη σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Στις περισσότερες διαλέκτους της αγγλικής, η διαφορά στο νόημα μεταξύ των λέξεων είναι αποτέλεσμα της υποκατάστασης ενός φωνήματος, για ένα άλλο φώνημα. Δύο λέξεις διαφέρουν ως προς το νόημα μέσω μιας αντίφασης μιας ενιαίας μορφής φωνήματος που ονομάζεται ελάχιστο ζεύγος.

Στη γλωσσολογία, τα φωνήματα (συνήθως καθιερωμένα με τη χρήση ελάχιστων ζευγών) γράφονται μεταξύ των εγκοπών. Για να δείξουν την προφορά, οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν ακριβέστερα αγκύλες, για παράδειγμα [p^h] (που υποδηλώνουν μια αναρρόφηση p).

Στο πλαίσιο της γλωσσολογίας υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ως προς το τι ακριβώς είναι τα φωνήματα και πώς πρέπει να αναλυθεί μια δεδομένη γλώσσα με φωνητικούς (ή φωνηματικούς) όρους. Ωστόσο, ένα φώνημα θεωρείται γενικά ως αφαίρεση ενός συνόλου (ή ισοδύναμης κλάσης) ήχων ομιλίας που θεωρούνται ισοδύναμα μεταξύ τους σε μια δεδομένη γλώσσα.

Φθόγγο ονομάζουμε κάθε ένα διαφορετικό ήχο που παράγεται από το αρθρωτικό σύστημα ενός ομιλητή (ή καλύτερα, «αρθρώνεται»), που προφέρεται, όταν αυτός μιλάει. Οι φθόγγοι είναι το αντικείμενο που μελετά η φωνητική, η οποία προσπαθεί να τους περιγράψει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Οι φθόγγοι δημιουργούνται, όταν ένα κύμα αέρα ξεκινά από τους πνεύμονες και καταλήγει να βγαίνει από το στόμα ή τη μύτη. Σε αυτή την πορεία, ο αέρας περνά από τις φωνητικές χορδές, ενισχύεται μέσα στο στόμα ή τη μύτη, και αφού περάσει και φιλτραριστεί από κάποια εμπόδια μέσα στο στόμα, τελικά βγαίνει από το

αρθρωτικό σύστημα σαν ένα ηχητικό κύμα. Ανάλογα λοιπόν με το ποια μέρη του αρθρωτικού συστήματος συμμετέχουν στην παραγωγή του ήχου, και με τον συνδυασμό εμποδίων που φιλτράρουν το ηχητικό κύμα μέσα στο στόμα, δημιουργείται κάθε ένας φθόγγος κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Η αρθρωτική φωνητική, αναγνωρίζοντας τη σημασία κάθε ενός από τα παραπάνω στάδια στην παραγωγή των φθόγγων, περιγράφει τους φθόγγους ανάλογα με τον τρόπο και τον τόπο που παράγονται, ή καλύτερα, αρθρώνονται.

2.3. Ορισμός φωνολογίας και φωνητικής

Η φωνολογία είναι ένας κλάδος της γραμματικής που ασχολείται με τους φθόγγους-ήχους του γλωσσικού συστήματος, τους οποίους χρησιμοποιούμε προκειμένου να εκφράσουμε κάποιες σημασίες. Πρόκειται για την φωνολογική ικανότητα της γλώσσας του ομιλητή, η οποία ξεκινάει από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του (Nespor M, 2009). Η φωνολογία δηλαδή ασχολείται με τον πιο αφηρημένο, γραμματικό χαρακτηρισμό των συστημάτων ήχων ή σημάτων. Ο φωνολογικός τομέας αποτελεί ένα από τα τρία επίπεδα, στα οποία συντελείται η γλωσσική εξέλιξη.

Η φωνητική είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας που περιλαμβάνει τη μελέτη των ήχων της ανθρώπινης ομιλίας ή, στην περίπτωση των σημαινόντων-σημάδια. Ασχολείται με τις φυσικές ιδιότητες των ηχητικών ομιλιών ή σημάτων (φωνή): τη φυσιολογική τους παραγωγή, τις ακουστικές ιδιότητες, την ακουστική αντίληψη και τη νευροφυσιολογική τους κατάσταση. Συνεπώς, η φωνητική χωρίζεται σε τρεις υποτομείς ιδιαίτερα αξιόλογους ως προς τη μελέτη και παρατήρησή της.

Ο πρώτος υποτομέας σχετίζεται με τον τρόπο που ο άνθρωπος παράγει τους φθόγγους της γλώσσας του και λέγεται αρθρωτική φωνητική.

Ο δεύτερος υποτομέας σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηχητικών κυμάτων που παράγει ο ομιλητής και λαμβάνει ο ακροατής. Λέγεται ακουστική φωνητική.

Ο τρίτος υποτομέας ασχολείται με τον τρόπο που ο εγκέφαλος του ακροατή επεξεργάζεται τους ήχους που λαμβάνει και λέγεται ακροατική φωνητική.

2.4 Φωνολογική Ανάπτυξη

Ο ήχος είναι στην αρχή της εκμάθησης γλωσσών. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διακρίνουν διαφορετικούς ήχους και να καταναείμουν τη ροή ομιλίας στην οποία εκτίθενται σε μονάδες - τελικά σημαντικές μονάδες - προκειμένου να αποκτήσουν λέξεις και προτάσεις. Εδώ είναι ένας λόγος που η τμηματοποίηση της ομιλίας είναι δύσκολη: Όταν διαβάζουμε, υπάρχουν κενά ανάμεσα στις λέξεις. Δεν υπάρχουν τέτοιοι χώροι μεταξύ των ομιλούμενων λέξεων. Επιπλέον, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει την ακολουθία "κύπελλο" από το "κύβο", προκειμένου να μάθει ότι πρόκειται για δύο ξεχωριστές λέξεις με διαφορετικές έννοιες. Τέλος, το παιδί ωφείλει να μάθει να παράγει αυτές τις λέξεις. Η απόκτηση της φωνολογίας της μητρικής γλώσσας ξεκινάει στη μήτρα και δεν είναι τελειώς ενήλικη μέχρι τα εφηβικά χρόνια. Οι αντιληπτικές ικανότητες (όπως η δυνατότητα να ταξινομήν "αυτό το αρχείο" σε τέσσερις μονάδες μεμονωμένων λέξεων) συνήθως προηγούνται της παραγωγής και έτσι βοηθούν στην ανάπτυξη της παραγωγής ομιλίας.

2.5. Φωνολογία – άρθρωση

Στη φωνητική και τη φωνολογία, η άρθρωση είναι η κίνηση της γλώσσας, των χειλιών, της γνάθου και άλλων οργάνων ομιλίας (οι αρθρωτές) με τρόπους που κάνουν ήχους ομιλίας.

Ο ήχος παράγεται απλώς με την αποβολή του αέρα από τους πνεύμονες. Ωστόσο, για να μεταβάλλεται η ποιότητα του ήχου με έναν τρόπο χρήσιμο για την ομιλία, δύο όργανα ομιλίας κινούνται κανονικά ο ένας προς τον άλλο για να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους για να δημιουργήσουν ένα εμπόδιο που διαμορφώνει τον αέρα με συγκεκριμένο τρόπο. Το σημείο της μέγιστης απόφραξης ονομάζεται τόπος άρθρωσης και ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζεται και απελευθερώνεται η απόφραξη είναι ο τρόπος άρθρωσης. Για παράδειγμα, όταν κάνετε ήχο /p/ τα χείλη συνενώνονται σφιχτά, μπλοκάροντας τον αέρα στιγμιαία και προκαλώντας συσσώρευση πίεσης αέρα. Τα χείλη στη συνέχεια απελευθερώνονται ξαφνικά, προκαλώντας έκρηξη ήχου. Ο τόπος της άρθρωσης αυτού του ήχου επομένως

ονομάζεται αμφίβιος, και ο τρόπος ονομάζεται στάση (επίσης γνωστός ως πλασματικός).

Η άρθρωση μπορεί να παρουσιαστεί με απεικόνιση μαγνητικού συντονισμού για να δείξει πώς κινείται η γλώσσα, τα χείλη, η γνάθος, η άνοδος και πτώση του μαλακού ουρανίσκου. Μια τέτοια κίνηση μεταβάλλει τις ηχητικές ιδιότητες της φωνητικής οδού και επιβάλλει μια "μεταβαλλόμενη χρονική δομή σχηματισμού" επί του σήματος ομιλίας. Η μελέτη της άρθρωσης στην ομιλία ονομάζεται αρθρωτική φωνητική.

2.6. Στάδια φωνολογικής ανάπτυξης

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού περιλαμβάνει κατά κόρον την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και διαρκεί περίπου ένα έτος. Η φωνολογική ανάπτυξη δεν διακόπτεται εκεί, συνεχίζεται και αργότερα. Η ανάπτυξη που προκαλείται στο πρώτο ηλικιακό έτος αποτελεί την πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και είναι σημαντικότερη και καθοριστική για τη μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος (Πήτα, Ρ.2009).

Η περίοδος αυτή διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

- Οι πρώτες άναρθρες κραυγές και το βάβισμα: Παράγονται στους πρώτους μήνες ζωής του μωρού και αποτελούν μια πληθώρα ήχων που είναι διαφορετικοί από παιδί σε παιδί. Ο Stark (1980) τους αναφέρει ως αντανακλαστικά ή φυτικές λειτουργικές κραυγές και όχι φωνήματα. Το παιδί προσπαθεί να επικοινωνήσει με χασμουρητό, γέλιο, κλάμα αλλά ταυτόχρονα πιθανολογείται πως έχουν συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία για το βρέφος.
- Στους πέντε με έξι μήνες η φωνολογική παραγωγή αλλάζει από την αρχική και μεταμορφώνεται σε λαρυγγικό ηχητικό παιχνίδι μέσω αναδιπλασιαζόμενων συλλαβών.
- Στους οχτώ με εννέα μήνες εισάγεται από το παιδί ο ρυθμός και ο επιτονισμός με λειτουργική χροιά, ακόμα και αν η αρθρωτική παραγωγή συνεχίζει να

αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους. Η φωνολογική παραγωγή πλησιάζει τα φωνήματα της γλώσσας των ενηλίκων και επειδή αποτελεί κυρίως μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων, ονομάζεται ηχολαλία. Η γλώσσα του παιδιού στο στάδιο αυτό μπορεί να κατανοηθεί συνήθως μόνο από πρόσωπα του στενού και οικείου περιβάλλοντος. Η περίοδος αυτή αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ προγλωσσικής περιόδου με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που κάνει την έναρξή της με την παραγωγή πρώτης λέξης.

- Τον πρώτο χρόνο το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να κάνει χρήση των κανόνων της μητρικής του γλώσσας με αποτέλεσμα να παράγει τις πρώτες λέξεις. Οι λέξεις ακολουθούν τη σειρά φωνήεντος-συμφώνου με τα φωνήεντα να υπερτερούν. Παρατηρούνται λάθη αντικατάστασης, εξάλειψης και επανάληψης φθόγγων. Με τους ήχους που μπορεί να αρθρώσει αντικαθιστά και ήχους που δεν μπορεί. Ο Wikes (1976) παρουσιάζει τη φωνολογική παραγωγή των πρώτων χρόνων ως εξής: 12 μηνών παράγονται 3 λέξεις, 18 μηνών 22 λέξεις, 24 μηνών 272 λέξεις, και 30 μηνών 446 λέξεις μέσω των οποίων το παιδί εκφράζεται συναισθηματικά όπως φαίνεται από τη χρήση τονισμού και επιτονισμού.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ο τρόπος και ο ρυθμός κατάκτησης του Φωνολογικού συστήματος για τα παιδιά στην Ελλάδα ακολουθεί την παρακάτω εξέλιξη.

Φώνημα	Ηλικία κατάκτησης
/v/	3,0- 3,6
/y/	2,6- 3,0
/g/	2,6- 3,0
/θ/	4,0- 4,6
/z/	3,6- 4,0
/k/ /c/	2.6- 3,0
/ç/	2,6- 3,0

/l/	3,6- 4,0
/m/	2,6- 3,0
/n/	3,0- 3,6
/p/	2,6- 3,0
/b/	2,6- 3,0
/s/	3,6- 4,0
/t/	2,6- 3,0
/f/	3,6- 4,0
/d/	3,0- 3,6
/x/	3,0- 3,6
/r/	5,6- 6,0
/j/	3,0- 3,6
/ts/	4,6- 5,0
/ ʎ /	4,0- 4,6
/ks/	4,0- 4,6
/ps/	4,0- 4,6
/ɲ/	2,6- 3,0

Συμπλέγματα	Ηλικία Κατάκτησης
/sp/, /pl/, /kl/, /vl/, /kn/, /pn/	3,6- 4,0
/fl/, /st/, /sk/, /ps/, /ks/, /xt/, /mn/	4,0- 4,6

/ts/, /dz/	4,6- 5,0
/ndz/	5,0- 5,6
συμπλέγματα του /r/ πχ. /dr/, /tr/, /str/	5,6- 6,0

2.7 Γλωσσική Πραγματολογία

Η πραγματολογία είναι ένας υποτομέας της γλωσσολογίας και της σημειωτικής που μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιεχόμενο συμβάλλει στο νόημα. Η πρακτική περιλαμβάνει τη θεωρία των ενεργειών ομιλίας, την συνομιλητική εμπλοκή, την ομιλία στην αλληλεπίδραση και άλλες προσεγγίσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, τη γλωσσολογία και την ανθρωπολογία. Σε αντίθεση με τη σημασιολογία που εξετάζει το νόημα που είναι συμβατικό ή "κωδικοποιημένο" σε μια δεδομένη γλώσσα, οι πραγματιστές μελετούν πώς η μετάδοση του νόμου εξαρτάται όχι μόνο από τη δομική και γλωσσική γνώση (π.χ. γραμματική, λεξικό κ.λπ.) του ομιλητή και του ακροατή, αλλά επίσης στο πλαίσιο της έκφρασης, κάθε προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με τους εμπλεκόμενους, την υπονοούμενη πρόθεση του ομιλητή και άλλους παράγοντες. Από την άποψη αυτή, η πραγματιστική εξηγεί πώς οι χρήστες της γλώσσας είναι σε θέση να ξεπεράσουν την εμφανή ασάφεια, δεδομένου ότι η έννοια βασίζεται στον τρόπο, τον τόπο, τον χρόνο κ.λπ. μιας έκφρασης.

3. Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν αρκετούς τομείς λειτουργίας, στους οποίους ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με έναν τυπικό τρόπο, συνήθως προκαλούμενο από έναν άγνωστο παράγοντα ή από διάφορους άλλους παράγοντες. Δεδομένης της «δυσκολίας μάθησης κατά τυπικό τρόπο», αυτό δεν αποκλείει την ικανότητα το παιδί να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Ως εκ τούτου, μερικοί άνθρωποι μπορούν να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια ότι έχουν μια "διαφορά μάθησης", αποφεύγοντας έτσι την εσφαλμένη αντίληψη ότι είναι άτομα με αναπηρία, με έλλειψη ικανότητας μάθησης και πιθανά αρνητικά στερεότυπα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο όρος Μαθησιακή Δυσκολία γενικά αναφέρεται σε μια Διανοητική Αναπηρία και οι δυσκολίες όπως η Δυσλεξία και η Δυσπραξία αναφέρονται συνήθως ως Μαθησιακές δυσκολίες.

Παρά το γεγονός ότι η μαθησιακή δυσκολία και η διαταραχή της μάθησης χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, διαφέρουν με πολλούς τρόπους. Η διαταραχή αναφέρεται σε σημαντικά μαθησιακά προβλήματα σε έναν ακαδημαϊκό χώρο. Αυτά τα προβλήματα, ωστόσο, δεν αρκούν για να δικαιολογήσουν μια επίσημη διάγνωση. Από την άλλη πλευρά, η μαθησιακή ανικανότητα είναι μια επίσημη κλινική διάγνωση, σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως καθορίζεται από έναν επαγγελματία (ψυχολόγο, παιδίατρο κλπ.). Η διαφορά είναι ο βαθμός, η συχνότητα και η ένταση των αναφερθέντων συμπτωμάτων και προβλημάτων, συνεπώς και τα δύο δεν πρέπει να συγχέονται. Όταν χρησιμοποιείται ο όρος "διαταραχή μάθησης", περιγράφεται μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή ανάπτυξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών, γλωσσικών και ομιλητικών δεξιοτήτων. Οι τύποι μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνουν την ανάγνωση (δυσλεξία), τα μαθηματικά και τη γραφή.

Ο άγνωστος παράγοντας είναι η διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες. Αυτή η διαταραχή μπορεί να δυσχεράνει ένα άτομο να μάθει τόσο γρήγορα ή με τον ίδιο τρόπο, όπως κάποιος που δεν επηρεάζεται από μια μαθησιακή δυσκολία. Τα άτομα με μαθησιακή δυσκολία έχουν πρόβλημα να επιτύχουν συγκεκριμένους τύπους δεξιοτήτων ή να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους εάν μπορέσουν να καταλάβουν τα πράγματα από

μόνα τους ή αν τα διδαχθούν με συμβατικούς τρόπους.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπίσουν μοναδικές προκλήσεις που συχνά διαχέονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της δυσκολίας, οι παρεμβάσεις και οι τρέχουσες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν το άτομο να μάθει στρατηγικές που θα προωθήσουν τη μελλοντική του επιτυχία. Ορισμένες παρεμβάσεις μπορεί να είναι αρκετά απλοϊκές, ενώ άλλες είναι πολύπλοκες και σύνθετες. Οι τρέχουσες τεχνολογίες ίσως να απαιτούν την κατάρτιση των μαθητών ώστε να είναι αποτελεσματικές στην υποστήριξη της τάξης. Οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν μαζί σχέδια που προσαρμόζουν την παρέμβαση για να βοηθήσουν τα άτομα να γίνουν επιτυχημένοι ανεξάρτητοι εκπαιδευόμενοι. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και άλλοι ειδικευμένοι επαγγελματίες μπορούν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό της παρέμβασης και στο συντονισμό της εκτέλεσης της παρέμβασης με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνονται σε σοβαρότητα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται πάντοτε να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν μια ή περισσότερες από τις ακόλουθες σημαντικές δεξιότητες:

- προφορική γλώσσα (π.χ. ακρόαση, ομιλία, κατανόηση)
- ανάγνωση (π.χ. αποκωδικοποίηση, κατανόηση)
- γραπτή γλώσσα (π.χ. ορθογραφία, γραπτή έκφραση)
- μαθηματικά (π.χ. υπολογισμός, επίλυση προβλημάτων)

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να προκαλέσουν δυσκολίες με τις οργανωτικές δεξιότητες, την κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Οι διαταραχές είναι γενικά δια βίου. Ωστόσο, τα αποτελέσματά τους μπορεί να εκφράζονται διαφορετικά με την πάροδο του χρόνου, ανάλογα με την αντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών του ατόμου. Κάποιες δυσκολίες παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών, ενώ άλλες μπορεί να μην γίνουν εμφανείς μέχρι πολύ αργότερα. Κατά τη διάρκεια των

σχολικών ετών, οι μαθησιακές δυσκολίες υποδηλώνονται από απροσδόκητα χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα ή επιτεύγματα που είναι βιώσιμα μόνο από εξαιρετικά υψηλά επίπεδα προσπάθειας και υποστήριξης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε γενετικούς, άλλους συγγενείς και / ή επίκτητους νευρο-βιολογικούς παράγοντες. Δεν οφείλονται σε παράγοντες όπως οι πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές, η ανεπαρκής ή η ακατάλληλη διδασκαλία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η έλλειψη κινήτρων, αν και οποιοσδήποτε από αυτούς και άλλοι παράγοντες μπορεί να συνενώσουν στις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων συμπεριφοράς, των συναισθημάτων, των αισθήσεων ή άλλων ιατρικών καταστάσεων.

Για την επιτυχία, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε οικιακούς, σχολικούς, κοινοτικούς και εργασιακούς χώρους, ανάλογα με τις ατομικές τους δυνάμεις και ανάγκες, όπως:

- Ειδικές οδηγίες δεξιοτήτων
- την ανάπτυξη αντισταθμιστικών στρατηγικών ·
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροστασίας ·
- κατάλληλους χώρους.

Ο όρος "ψυχολογικές διεργασίες" περιγράφει έναν εξελισσόμενο κατάλογο γνωστικών λειτουργιών. Μέχρι σήμερα, η έρευνα επικεντρώθηκε σε λειτουργίες όπως:

- φωνολογική επεξεργασία
- μνήμη και προσοχή
- ταχύτητα επεξεργασίας
- επεξεργασία γλώσσας
- επεξεργασία αντιληπτικών μηχανών

- οπτική-χωρική επεξεργασία
- εκτελεστικές λειτουργίες. (π.χ. σχεδιασμός, παρακολούθηση και μεταγνωστικές ικανότητες).

Αυτός ο ορισμός υποστηρίζεται από ένα έγγραφο υποβάθρου με τίτλο «Λειτουργώντας τον νέο ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών για χρήση στο Εκπαιδευτικό Σύστημα του Οντάριο»(LDAO, 2001).

Όσο νωρίτερα ανιχνεύεται μια μαθησιακή αναπηρία, τόσο καλύτερη είναι η πιθανότητα ένα παιδί να επιτύχει στο σχολείο και στη ζωή. Οι γονείς ενθαρρύνονται να κατανοούν τα προειδοποιητικά σημάδια μιας μαθησιακής αναπηρίας ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα πρώτα χρόνια στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικά για ένα μικρό παιδί.

Παρακάτω υπάρχουν αρκετά σημάδια έγκαιρης προειδοποίησης που συνδέονται συνήθως με μαθησιακές δυσκολίες μεταξύ των ετών προσχολικής και τετάρτης τάξης. Πολλά μικρά παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν μία ή δύο από αυτές τις συμπεριφορές. Ωστόσο, συνεπή προβλήματα με μια ομάδα συμπεριφορών είναι μια καλή ένδειξη ότι το παιδί μπορεί να έχει μια μαθησιακή δυσκολία.

Σημεία έγκαιρης προειδοποίησης:

- Αργή ομιλία, σε σύγκριση με άλλα παιδιά
- Προβλήματα προφοράς
- Αργή ανάπτυξη λεξιλογίου, συχνά ανίκανος να βρει τη σωστή λέξη
- Δυσκολία εύρεσης ρυθμού λέξεων
- Τα προβλήματα μάθησης, το αλφάβητο, τις ημέρες της εβδομάδας
- Εξαιρετικά ανήσυχος και εύκολα αποσπασμένος
- Προβλήματα όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους
- Κακή ικανότητα να ακολουθήσει τις οδηγίες ή τις ρουτίνες

3.1. Βασικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ετερογενής ομάδα. Αυτά τα παιδιά είναι μια διαφορετική ομάδα ατόμων, που παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Για παράδειγμα, ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης, ενώ ένα άλλο μπορεί να μην έχει προβλήματα ανάγνωσης, αλλά να έχει σημαντικές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να είναι ήπιες, μέτριες ή σοβαρές. Οι μαθητές διαφέρουν επίσης στις δεξιότητες αντιμετώπισης. Σύμφωνα με τον Bowe (2005), "κάποιοι μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις μαθησιακές δυσκολίες τόσο καλά ώστε να μην φαίνονται ότι έχουν κάποια δυσκολία, ενώ άλλοι αγωνίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους για να κάνουν και «απλά» πράγματα.

Ένα από τα πρώτα προφίλ, περιλαμβάνει τα ακόλουθα δέκα συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά (Clements, 1966):

- Υπερ.-δραστηριοποίηση
- Παρορμητικότητα
- Διαταραχές κινητικότητας
- Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης
- Συναισθηματική ευελιξία
- Ακαδημαϊκές δυσκολίες
- Προβλήματα συντονισμού
- Γλωσσικά ελλείμματα
- Διαταραχές προσοχής
- Διφορούμενα νευρολογικά σημεία

Σχεδόν 35 χρόνια αργότερα, ο Lerner(2000) εντόπισε εννέα μαθησιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες:

- Διαταραχές προσοχής
- Δυσκολίες ανάγνωσης
- Κακές κινητικές ικανότητες
- Γραπτές γλωσσικές δυσκολίες
- Προβλήματα από την προφορική γλώσσα
- Ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων
- Έλλειψη ψυχολογικών διαδικασιών
- Ποσοτικές διαταραχές
- Προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών

Σύμφωνα με τον Gargiulo (2004), όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν θα παρουσιάσουν αυτά τα χαρακτηριστικά και πολλοί μαθητές που επιδεικνύουν τις ίδιες συμπεριφορές είναι αρκετά επιτυχημένοι στην τάξη. Όπως παρατηρεί ο Smith (1979), είναι η ποσότητα, η ένταση και η διάρκεια των συμπεριφορών που οδηγούν στα προβλήματα στο σχολείο και αλλού.

Τα ακαδημαϊκά ελλείμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμπίπτουν κανονικά στους ακόλουθους τομείς:

Την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τη γραπτή έκφραση. Ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο σε έναν επιλεγμένο ακαδημαϊκό χώρο, ενώ άλλα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα τρία.

3.1.1 Διαταραχή ανάγνωσης

Η ανάγνωση παρέχει έναν θεμελιώδη τρόπο για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ατόμων. Είναι επίσης ένα μέσο με το οποίο μαθαίνουν πολλές από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, η ανάγνωση στον

ακαδημαϊκό χώρο παρουσιάζει συχνότερα ακαδημαϊκή αποτυχία σε σχέση με άλλες δεξιότητες. Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί πολυάριθμες δεξιότητες για την κυριότητά της κατά συνέπεια, ο εντοπισμός των δεξιοτήτων που οδηγούν στην επιτυχία της ανάγνωσης είναι εξαιρετικά σημαντικός.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης παρατηρούνται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα της ακαδημαϊκής επίδοσης. Είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος ακαδημαϊκής δυσκολίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εκτιμάται ότι το 90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες ανάγνωσης και ακόμη και οι χαμηλές εκτιμήσεις είναι περίπου στο 60% (Bender,2001).

Οι περισσότερες αρχές πιστεύουν ότι το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με τις ελλειπείς γλωσσικές δεξιότητες, ιδιαίτερα τη φωνολογική συνειδητοποίηση - την ικανότητα κατανόησης ότι η ροή της ομιλίας μπορεί να σπάσει σε μικρότερες μονάδες ήχου, όπως συλλαβές και φωνήματα.

Τα παρακάτω προβλήματα ενδέχεται να εμποδίσουν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να μάθει να διαβάζει (Kirk, Gallagher & Anastasiow,2003).

- Ελαττωματική ακουστική αντίληψη χωρίς εξασθενημένη ακοή
- Αργή ακουστική ή οπτική επεξεργασία
- Αδυναμία διάκρισης ή διαχωρισμού των ήχων των προφορικών λέξεων
- Έλλειψη γνώσης του σκοπού της ανάγνωσης
- Παράλειψη παρακολούθησης κρίσιμων πτυχών της λέξης, της πρότασης ή της παραγράφου
- Μη κατανόηση ότι οι επιστολές αντιπροσωπεύουν μονάδες ομιλίας

Πρόσφατες έρευνες έχουν αρχίσει να αποκαλύπτουν πολλά για τη θεμελιώδη φύση των δυσκολιών ανάγνωσης των παιδιών και το είδος των οδηγιών που είναι πιθανότερο να αποκαταστήσουν τα προβλήματα ανάγνωσης. (Jenkins & O'Connor,2001)

Συνοψίζοντας την έρευνα, οι Torgeson και Wagner(1998) δηλώνουν ότι:

(1) τα πιο σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στη λέξη,

(2) ο συνηθέστερος γνωστικός περιορισμός αυτών των παιδιών συνεπάγεται στη δυσλειτουργία της συνειδητοποίησης της φωνολογικής δομής των λέξεων στην προφορική γλώσσα.

3.1.2.Δυσκολίες στοματικής ανάγνωσης

Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες στην ευχέρεια ανάγνωσης(Mercer, Campbell, Miller & Lane,2000).Η ευχέρεια ανάγνωσης, που ορίζεται συχνότερα ως ο ρυθμός ακριβούς ανάγνωσης (σωστές λέξεις ανά λεπτό), είναι κάτι περισσότερο από ένα σύμβολο κατάστασης για τα παιδιά. Είναι ένας σημαντικός δείκτης της ικανότητας ανάγνωσης(Hunt & Marshall,2005).Ο μαθητής με προβλήματα ευχέρειας μπορεί να διαβάσει δυνατά λέξη προς λέξη χωρίς κατάλληλη κλίση ή ρυθμό, ο οποίος δεν μπορεί να συσχετίσει τα πρότυπα της ομιλούμενης γλώσσας με την τυπωμένη λέξη. Οι μαθητές με αδυναμία σε αυτόν τον τομέα συχνά φοβούνται να τους ζητηθεί να διαβάσουν στην τάξη(Friend ,2005).

Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (1998), τα κοινά προβλήματα προφορικής ανάγνωσης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα :

- Παραλείψεις, ο μαθητής παραλείπει μεμονωμένες λέξεις ή ομάδες λέξεων.
- Εισαγωγή, ο μαθητής εισάγει μία ή περισσότερες λέξεις στην πρόταση που διαβάζεται προφορικά.
- Υποκατάσταση, ο μαθητής αντικαθιστά μία ή περισσότερες λέξεις στο απόσπασμα με μία ή περισσότερες σημαντικές λέξεις.
- Μεγάλη λανθασμένη παράλειψη μιας λέξης. Η προφορά του μαθητή για μια λέξη έχει ελάχιστη ομοιότητα με την ορθή προφορά.
- Ηρεμία, ο μαθητής διστάζει για δύο ή περισσότερα δευτερόλεπτα πριν προφέρει μια λέξη.

- Αναστροφή, ο μαθητής αλλάζει τη σειρά των λέξεων που εμφανίζονται σε μια πρόταση.
- Αγνόηση της στίξης, ο μαθητής δεν βλέπει σημεία στίξης. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να σταματήσει σε κόμμα, ή να κάνει παύση για κάποιο χρονικό διάστημα ή να υποδείξει φωνητική κλίση, ερωτηματικό ή θαυμαστικό.

3.1.3. Προβλήματα στην κατανόηση γραπτών λέξεων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση (Gestern, & William & Fuchs & Baker, 1998). Συχνά στερούνται τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση του κειμένου και έχουν κακές ικανότητες ανάλυσης λέξεων (Hunt & Marshall, 2005). Η κατανόηση ανάγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Μερικοί μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης είναι σε θέση να διαβάσουν ένα πέρασμα τόσο αθόρυβα ώστε να υποθέσετε ότι ήταν ιδιαίτερα καταρτισμένοι αναγνώστες. Ωστόσο, όταν τίθενται ερωτήσεις σχετικά με το τι έχουν διαβάσει, έχουν ελάχιστη ή καθόλου κατανόηση των λέξεων (Friend, 2005).

3.1.4. Προβλήματα με την αναγνώριση λέξεων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά δυσκολίες με την αναγνώριση λέξεων, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή σε σχέση με το λεξιλόγιο όρασης. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (1998):

- Ένας μαθητής μαθαίνει τη σωστή προφορά λέξεων μέσα από μια ποικιλία εμπειριών.
- Όσο περισσότερη έκθεση έχει ένας μαθητής σε συγκεκριμένες λέξεις και όσο πιο οικείες είναι αυτές οι λέξεις, τόσο πιο εύκολα αναγνωρίζει αυτές τις λέξεις και είναι σε θέση να τις προφέρει σωστά.

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι γραπτές λέξεις, χρησιμοποιούμε διάφορες ικανότητες. Εδώ είναι μερικές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες ανάλυσης λέξεων:

- Η δυνατότητα συσχετισμού ήχων με τους διάφορους συνδυασμούς γραμμάτων που χρησιμοποιούνται για την εγγραφή τους (φωνητική ανάλυση)

- Άμεση αναγνώριση και ανάμνηση λέξεων (ανάγνωση λέξεων)
- Χρησιμοποιώντας το περιβάλλον κείμενο για να βοηθήσετε να υπολογίσετε μια συγκεκριμένη λέξη (χρησιμοποιώντας το πλαίσιο)

Οι δεξιότητες που αναφέρονται παραπάνω βασίζονται στην αντίληψη, την επιλεκτική προσοχή, τη μνήμη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Έτσι, η αναγνώριση των λέξεων εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τις γνωστικές δεξιότητες που είναι πιο προβληματικές για τα άτομα με δυσκολίες (Hunt & Marshall, 2005).

3.1.5. Συμπεριφορές μαθητών με διαταραχή ανάγνωσης

Τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά έχουν κακές συνήθειες ανάγνωσης. Ο Gargiulo (1998) αναφέρει κάποιες συμπεριφορές που εκτίθενται από παιδιά με κακές συνήθειες ανάγνωσης :

- Ένταση κίνησης. Κοροϊδεύοντας, χρησιμοποιώντας ένα ψηλό τόνο φωνής
- Ανασφάλεια. Αρνούνται να διαβάσουν, κλαίνε, προσπαθώντας να αποσπάσουν την προσοχή από τον δάσκαλο
- Χάνει το προσανατολισμό
- Πλευρικές κινήσεις κεφαλής. Απότομη κίνηση κεφαλής
- Κρατά το υλικό κοντά. Διαφέρει πολύ από 15 έως 18 ίντσες

Η δυσλεξία είναι ένας τύπος διαταραχής ανάγνωσης στον οποίο ο μαθητής αποτυγχάνει να αναγνωρίσει και να κατανοήσει γραπτές λέξεις. Είναι μια σοβαρή βλάβη στην ικανότητα ανάγνωσης, παρόλο που δεν εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία βλάβη στην νοημοσύνη, τις κανονικές ευκαιρίες για ανάγνωση και ένα ικανοποιητικό περιβάλλον στο σπίτι. Παρόλο που η ακριβής οργανική αιτία της δυσλεξίας είναι άγνωστη, γενικά πιστεύεται ότι το πρόβλημα αυτό είναι αποτέλεσμα από τις δυσκολίες με τη φωνολογική συνειδητοποίηση - από την έλλειψη κατανόησης των κανόνων που διέπουν την αλληλογραφία μεταξύ συγκεκριμένων ήχων και ορισμένων επιστολών που συνθέτουν τις λέξεις. Με άλλα λόγια, η αναγνώριση του ήχου επιστολής είναι μειωμένη (Lyon & Moats, 1997).

Τέλος, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν υποφέρουν από δυσλεξία. Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται υπερβολικά στον λαϊκό τύπο, ο οποίος συχνά δίνει μια ανακριβή εντύπωση ότι όλοι με πρόβλημα ανάγνωσης ή γραμματισμού πάσχουν από δυσλεξία.

3.1.6.Ελλείμματα στα Μαθηματικά

Αν και οι διαταραχές της ανάγνωσης παραδοσιακά έχουν προσεχθεί με μεγαλύτερη έμφαση από τα προβλήματα των μαθηματικών, οι τελευταίοι κερδίζουν μεγάλη προσοχή. (Hunt & Marshall,2005) .Οι αρχές αναγνωρίζουν τώρα ότι οι μαθηματικές δυσκολίες είναι δευτερεύουσες μόνο στις αναγνωστικές δυσκολίες ως ακαδημαϊκή προβληματική περιοχή για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες(Hallahan & Kauffman,2003). Οι ερευνητές εκτιμούν ότι περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνει βοήθεια λόγω δυσκολιών στα μαθηματικά(Rivera ,1997).Σύμφωνα με τον Lerner(2003) κάθε μαθητής με μαθηματικές δυσκολίες είναι μοναδικός. Δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά την ίδια ανεπάρκεια ή βλάβη.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν προβλήματα και στους δύο τομείς των μαθηματικών δηλαδή στους υπολογισμούς και στη συλλογιστική των μαθηματικών. (USOE,1977).Αυτοί οι μαθητές έχουν συχνά μια σειρά προβλημάτων στη μαθηματική σκέψη.

3.1.7.Δυσαριθμησία

Η αριθμητική περιλαμβάνει την αναγνώριση αριθμών και συμβόλων, την απομνημόνευση γεγονότων, την ευθυγράμμιση αριθμών και την κατανόηση αφηρημένων εννοιών όπως η αξία τόπου και τα κλάσματα. Οποιοσδήποτε από αυτούς μπορεί να είναι δύσκολος για παιδιά με αναπτυξιακές αριθμητικές διαταραχές, που ονομάζεται δυσαριθμησία, η οποία αναφέρεται σε επιλεκτική βλάβη στη μαθηματική σκέψη ή στις δεξιότητες υπολογισμού. Τα προβλήματα με τον αριθμό ή τις βασικές έννοιες είναι πιθανό να εμφανιστούν νωρίς. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται στους μεταγενέστερους βαθμούς συσχετίζονται συχνότερα με προβλήματα στη συλλογιστική(Fletcher & Forman,1994).

3.1.8.Ελλείμματα γραπτής έκφρασης

Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα στη γραπτή γλώσσα(Hallahan, Kauffman & Lioud,1999).Οι μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της γραπτής έκφρασης αρχίζουν να αναγνωρίζονται ως σοβαρό πρόβλημα. Η γραφή είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη μέθοδος έκφρασης που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των οφθαλμικών, γλωσσικών και εννοιολογικών ικανοτήτων(Smith et al,2004).Ως αποτέλεσμα, αποτελεί συνήθως τη τελευταία κύρια δεξιότητα των παιδιών που μαθαίνουν. Ενώ η ανάγνωση θεωρείται συνήθως η δεκτική μορφή ενός συστήματος γραφικών συμβόλων, η γραφή θεωρείται η εκφραστική μορφή αυτού του συστήματος. Το κύριο μέλημα στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων σύνθεσης είναι το περιεχόμενο της γραφής του μαθητή, και όχι η μορφή του.

Ο όρος γραπτή γλώσσα αναφέρεται σε μια ποικιλία αλληλένδετων γραφικών δεξιοτήτων (Hallahan et al,1999):

- **Σύνθεση.** Η ικανότητα δημιουργίας ιδεών και η έκφρασή τους σε αποδεκτή γραμματική, ενώ τηρούν ορισμένους κανόνες καλλιγραφίας.
- **Ορθογραφία.** Η δυνατότητα χρήσης γραμμάτων για την κατασκευή λέξεων σύμφωνα με την αποδεκτή χρήση.
- **Γραφικός χαρακτήρας.** Η ικανότητα να εκτελούνται φυσικά τα γραφικά σήματα που είναι απαραίτητα για την παραγωγή ευανάγνωστων συνθέσεων ή μηνυμάτων

3.1.9. Προβλήματα ορθογραφίας

Ο ορθογραφικός έλεγχος είναι η δυνατότητα χρήσης γραμμάτων για την κατασκευή λέξεων σύμφωνα με την αποδεκτή χρήση.

Η ικανότητα ορθογραφίας αντιμετωπίζεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων εξίσου με άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Αν η κακή ορθογραφία συμβαίνει με κακή ανάγνωση ή / και αριθμητική, τότε υπάρχει λόγος ανησυχίας. Φαίνεται ότι πολλές από τις μαθησιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την καλή ορθογραφία είναι οι ίδιες που επιτρέπουν στους μαθητές να γίνουν καλοί αναγνώστες.

3.1.10.Γλωσσικά ελλείμματα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις μηχανικές και κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας(Hallahan & Kauffman,2003).Ειδικές δυσκολίες μηχανικού ελλείμματος υπάρχουν συχνά στις τρεις διαφορετικές περιοχές (Gargiulo,2004).

- Σύνταξη. Συστήματα κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις είναι οργανωμένες σε προτάσεις

- Σημασιολογία. Σημασία λέξεων στη Φωνολογία. Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μεμονωμένοι ήχοι συνθέτουν τις λέξεις. Τα γλωσσικά ελλείμματα εντοπίζονται στους τομείς της προφορικής έκφρασης και της κατανόησης της ακρόασης. Αυτοί οι δύο τομείς ελέγχουν την ικανότητά μας να επικοινωνούμε με τους άλλους και ως εκ τούτου ένα έλλειμμα σε ένα ή και στα δύο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής ενός παιδιού με μαθησιακή δυσκολία, καθώς και στη ζωή του στην εκπαίδευση(Smith et al,2004).Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι περισσότερο από το 60% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν κάποια μορφή γλωσσικής διαταραχής(Bryan,Bay,Lopez-Reyna & Donahue ,1991).

3.1.11. Προβλήματα προφορικής γλώσσας

Τα συνηθισμένα προβλήματα που σχετίζονται με τη προφορική γλώσσα περιλαμβάνουν τα εξής:

- Επιλογή της κατάλληλης λέξης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν συχνά μια λιγότερο κατάλληλη λέξη επειδή η σωστή λέξη δεν θα έρθει σε αυτούς.

- Κατανόηση σύνθετων δομών πρότασης

- Ανταπόκριση σε ερωτήσεις

- Δυσκολίες στην ανάκτηση λέξεων. Το ποσοστό απόκρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι βραδύτερο από αυτό των συνομηλίκων τους και μπορεί να μιλήσουν πιο αργά.

4. Ορισμός, μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης

«Η φωνολογική επίγνωση είναι μια πολύ σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Την ονομάζουμε “μεταγλωσσική” και όχι απλώς “γλωσσική” επειδή δεν μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για μας, όπως συνήθως, αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές, όπως είναι η έννοια της λέξης, και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα»(Πρωτόπαππας ,2008)

Ο διαγνωστικός έλεγχος των μαθητών νηπιαγωγών και του Παθολογικού Λογαριασμού (SLP) αποκάλυψε την ανάγκη υποστήριξης της ανάπτυξης γλωσσών πρώιμης παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής ευαισθητοποίησης.

Έρευνα σχετικά με τη φωνολογική ευαισθητοποίηση στην επιτυχή ανάγνωση:

Οι Bennett και Ottley (1996) αναφέρουν την έρευνα για την ανάγνωση που αποκαλύπτει σταθερά μια σχέση ανάμεσα στη φωνολογική ευαισθητοποίηση και την επιτυχία της πρώιμης ανάγνωσης. Όπως επισημαίνει ο Fitzsimmons (1998): "Η έρευνα είναι σαφής και ουσιαστική και τα στοιχεία είναι ξεκάθαρα:

Οι μαθητές που εισέρχονται στην πρώτη τάξη με πληθώρα φωνολογικής συνείδησης είναι περισσότεροι και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «η συνηθέστερη αιτία δυσκολιών στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης πρώτης λέξης είναι η αδυναμία στην ικανότητα επεξεργασίας των φωνολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας(Παντελιάδου Σ.,2000).Καταδεικνύοντας τη συσχέτιση των δυσκολιών ανάγνωσης με την έλλειψη φωνολογικής συνειδητοποίησης.

Μεταγενέστερες έρευνες και διαχρονικές μελέτες επικυρώνουν τα παραπάνω συμπεράσματα.Ο Juel, που παραπέμπεται από τον Treheame (2000), παρακολούθησε 54 παιδιά από την πρώτη έως την τέταρτη τάξη και διαπίστωσε ότι η πιθανότητα ένα παιδί που είναι κακός αναγνώστης θα παραμείνει κακός αναγνώστης. Ο Treheame αναφέρει επίσης μια διαδοχική μελέτη στην οποία τα παιδιά ηλικίας από τεσσάρων

έως πέντε ετών που έλαβαν φωνολογικές επεμβάσεις ευαισθητοποίησης διατήρησαν κέρδη μέχρι την τρίτη τάξη.

Ο Catts (1999) περιέγραψε τρεις τρόπους με τους οποίους η φωνητική συνειδητοποίηση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων πρόωρης ανάγνωσης. Εξήγησε ότι η φωνητική ευαισθητοποίηση βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την αλφαβητική αρχή, παρατηρούν τους συνήθεις τρόπους με τους οποίους τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους με λόγια και καθιστούν δυνατή τη δημιουργία δυνατοτήτων για λέξεις σε ένα πλαίσιο που μόνο μερικώς ακούγονται.

Τα θετικά αποτελέσματα της κατάρτισης φωνολογικής ευαισθητοποίησης, αν και αρκετά συνεπή, είναι μέτρια σε ισχύ και δεν επεκτείνονται στην κατανόηση. Ο Torgesen δείχνει ότι η αναγνώριση λέξεων συσχετίζεται θετικά με τη φωνολογική συνειδητοποίηση, ενώ η κατανόηση της ανάγνωσης εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Αυτό αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση φωνολογικής ευαισθητοποίησης συμβάλλει, αλλά δεν αρκεί, στην ανάγνωση της επιτυχίας.

Δυστυχώς, η κατανόησή για τον αντίκτυπο που έχει η φωνολογική ευαισθητοποίηση στην ανάγνωση δεν είναι καθόλου ολοκληρωμένη. Ο Torgesen, όπως αναφέρεται από τον NICHD (2000), παρατηρεί: "Είναι δυνατόν να φέρουμε σταθερά τα αποτελέσματα ανάγνωσης των παιδιών σε κίνδυνο μέσα στο μέσο εύρος, με την κατάλληλη εστίαση στην εκπαίδευση, ωστόσο τα τρία έως επτά τοις εκατό παραμένουν σημαντικά μειωμένα στις ικανότητες ανάγνωσης κρίσιμων λέξεων". Η έρευνα αυτή υποδηλώνει την ανάγκη για πρόσθετη κατανόηση σε πολλούς τομείς. Πολλοί εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν ακόμα πολλά για μάθηση.

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει πρέπει να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος συσπάται σε φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα. Αυτά κατ' επέκταση συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα. Διαπιστώνουμε πως το ομαλό πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό απαιτεί ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (Γιαννικοπούλου Α, 1998).

Το παιδί ξεκινά να μαθαίνει, να διαβάζει αφού έχει συνειδητοποιήσει σε κάποιο βαθμό τη φωνολογική φύση της γλώσσας. Αργότερα, καθώς εκείνο έρχεται αντιμέτωπο με νέες μαθησιακές προκλήσεις, τελειοποιεί τις ήδη αποκτηθείσες

γνώσεις του. Έτσι η φωνημική ανάλυση των λέξεων ακολουθεί μια αμφίδρομη πορεία. Από τη μια βοηθάει στην εκμάθηση της ανάγνωσης όταν προηγείται, και από την άλλη βελτιώνεται με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού(Γιαννικοπούλου Α,2000).

Σύμφωνα με τον Gombert (1992) η φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης:

- το επιγλωσσικό , το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι όμως ακόμα ασαφής και
- το μεταγλωσσικό, το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να μετρηθούν.

4.1. Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης

Τα επίπεδα:

1. Ανάλυση λέξης σε συλλαβές.

(π.χ. Θέλω να χωρίσεις σε κομματάκια τη λέξη που θα σου πω και να μου τα πεις ένα- ένα ξεχωριστά, όπως αυτό που θα σου πω: πχ. μπάλα -->μπά-λα , καλάμι--> κα-λά-μι, παράθυρο -->πα-ρά-θυ-ρο.)

2. Σύνθεση συλλαβών.

(π.χ. Άκουσε τις φωνούλες που θα σου πω και βρες την λέξη, όπως το παράδειγμα που θα σου κάνω : πχ. κου-τί--> κουτί, μπα-λό-νι-->μπαλόνι, κα-λα-μά-κι --> καλαμάκι.)

3. Εύρεση ομοιοκαταληξίας.

(π.χ. Άκουσε τα ζευγαράκια λέξεων που θα σου πω και πες μου αν ταιριάζουν, όπως τα παραδείγματα που θα σου πω: πχ. Μαρούλι- χερούλι (ταιριάζουν), μπάλα- καλά (ταιριάζουν), ματάκι- γατάκι (δεν ταιριάζουν).

4. Παραγωγή ομοιοκαταληξίας.

(π.χ. Θα σου λέω ένα μισοτελειωμένο ποιηματάκι και εσύ θα το συμπληρώνεις, όπως αυτά που θα σου πω: πχ. Πάνω στο τραπεζάκι υπάρχει ένα.... (κρεβατάκι, караβάκι, ποτηράκι).

5. Ομοιότητα αρχικής συλλαβής.

(π.χ. Θα σου πω τρεις λέξεις και θα μου βρίσκεις ποια δεν ταιριάζει, όπως τα παραδείγματα που θα σου πω: πχ. βάζο- βάρκα- σούπα (δεν ταιριάζει η σούπα).

6. Ομοιότητα τελικής συλλαβής.

(π.χ. Θα σου πω τρεις λεξούλες και θα μου βρίσκεις ποια δεν ταιριάζει, όπως αυτές που θα σου πω: πχ. μπάλα, κόλλα, μωρό (δεν ταιριάζει το μωρό).

7. Αφαίρεση αρχικής συλλαβής.

(π.χ. Θα σου πω μερικές λεξούλες, θέλω να μου πεις αυτό που θα μείνει αν βγάλουμε το πρώτο κομματάκι, όπως αυτά που θα σου πω τώρα : πχ. μήλο--> λο, κουλούρι--> λουρι, τραπεζαρία--> πεζαρία).

8. Αφαίρεση τελικής συλλαβής

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λεξούλες και θέλω να μου πεις αυτό που θα μείνει αν βγάλουμε το τελευταίο κομματάκι, όπως αυτά που θα σου πω: πχ. σκάλα-->σκα, τελάρο-->τελα, σκαλοπάτι-->σκαλοπα).

9. Πρόσθεση αρχικής συλλαβής.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λέξεις και θα μου πεις τι γίνεται αν βάλουμε μπροστά το κομματάκι που θα σου πω: πχ. λατι (+πα), παλο (+ρο), σετοφωνο (κα).

10. Πρόσθεση τελικής συλλαβής.

(π.χ. Θα σου πω λίγες λέξεις, θα μου πεις τι γίνεται αν βάλουμε στο τέλος το κομματάκι που θα σου πω: πχ. ρο (+δα), σαλα (+τα), φεγγα (+ρι)).

11. Διάκριση αρχικού φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω μερικές λέξεις. Κάθε φορά θα μου λες ποια φωνούλα ακούς πρώτη: πχ. απλό--> α, κουφέτο--> κ).

12. Διάκριση τελικού φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω λίγες λέξεις. Κάθε φορά θα μου λες ποια φωνούλα ακούς τελευταία: πχ. μωρό--> ο, καλάθι--> ι).

13. Σύνθεση φωνημάτων.

(π.χ. Θα σου πω μερικές φωνούλες στη σειρά. Μάντεψε ποια λέξη λέω. Πχ. Ό-λ-α-->όλα, β-α-γ-ό-ν-ι--> βαγόφι).

14. Ανάλυση λέξης σε φωνήματα.

(π.χ. Θα σου πω μερικές λέξεις. Θέλω να μου πεις αργά λέγοντας μία-μία τις φωνούλες: σέλα--> σ-έ-λ-α, φανέλα--> φ-α-ν-έ-λ-α).

15. Αφαίρεση αρχικού φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε την πρώτη φωνούλα. Πχ. Πέρα -->ερα, μασέλα-->ασελα).

16. Αφαίρεση μεσαίου φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θέλω να μου πεις αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στην αρχή μια φωνούλα που θα σου πω: πχ. τα (σ), ούτα--> σούπα (κ), αλάτι (π)-->παλάτι).

17. Αφαίρεση τελικού φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε την τελευταία φωνούλα: πχ. καλός -->καλο, μπαλόφι-->μπαλον).

18. Πρόσθεση αρχικού φωνήματος.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λεξούλες. Θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε αυτό που θα σου πω: πχ. ρέστα (χωρίς σ)-->ρέτα, κάστρο (χωρίς ρ) -->καστο).

19. Αντιστροφή φωνημάτων.

(π.χ. Θα σου πω κάποιες λέξεις και θέλω να μου πεις αυτό που ακούς ανάποδα: πχ. ως-->σω, όχι-->ιχο).

4.2. Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης

- Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης: στα τεστ αυτού του τύπου το παιδί καλείται να αναγνωρίσει σε μια σειρά 3ων- 4ων λέξεων τη λέξη που διαφέρει ως προς ένα φωνολογικό τμήμα (φώνημα, συλλαβή, ενδοσυλλαβικό τμήμα). Για παράδειγμα στις λέξεις «γάτα γάλα μέλι γάμος» θα πρέπει να αποκλείσει τη λέξη «μέλι» γιατί διαφέρει ως προς την αρχική συλλαβή.
- Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων: στα τεστ αυτού του τύπου προφέρονται στο παιδί ζευγάρια λέξεων και αυτό καλείται να αναγνωρίσει αν έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα απαντώντας με ΝΑΙ ή Όχι. Και εδώ η ομοιότητα ή η διαφορά είναι δυνατό να αναφέρεται σε διαφορετικά φωνολογικά τμήματα της λέξης (συλλαβή, αρχικό φώνημα κλπ.)
- Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας: τα τεστ αυτού του τύπου μοιάζουν με τα τεστ ομοιότητας ή διαφοράς των λέξεων, μόνο που τα συγκεκριμένα αξιολογούν αποκλειστικά το τελικό τμήμα της λέξης.

4.3. Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης του μεταγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνολογικής κατάτμησης: αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να χωρίζει τη λέξη σε συλλαβές ή σε φωνήματα (π.χ. τη λέξη «γόμα» να τη χωρίζει σε συλλαβές «γό-μα» και σε φωνήματα «γ-ο-μ-α»)
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνολογικής σύνθεσης: αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συνθέτει μία λέξη από τις συλλαβές ή τα φωνήματα που την αποτελούν (π.χ. ακούγοντας «πο-δη-λα-το» ή «π-ο-δ-η-λ-α-τ-ο» να κατανοεί ότι πρόκειται για τη λέξη «ποδήλατο»)

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνολογικής απαλοιφής: μετρά την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ποιο κομμάτι της λέξης παραμένει αν αφαιρέσουμε από αυτή μια συλλαβή ή ένα φώνημα (π.χ. τι θα μείνει αν από τη λέξη «σαλόκι» φύγει το φώνημα σ ή τι θα μείνει αν από τη λέξη «καρότο» φύγει η τελική συλλαβή «το»).
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνολογικής αντιστροφής: αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αντιστρέφει τα τμήματα μιας λέξης. (π.χ. του δίνεται η λέξη «παπί» και αναμένεται να πει «πίπα» ή του δίνεται η λέξη «να» και αναμένεται να πει «αν»).

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Εισαγωγή

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης αποφασίστηκε η δημιουργία και η χορήγηση ψηφιακού υλικού τεστ φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά Α' δημοτικού τυπικής ανάπτυξης. Οι στόχοι χορήγησης του υλικού σε παιδιά Α' δημοτικού είναι να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες από την αναγνώριση των φωνολογικών ασκήσεων. Επίσης, να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις από τα αποτελέσματα των αγοριών και κοριτσιών, δηλαδή τη σύγκριση και τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.

Το υλικό αξιολόγησης αντλήθηκε από το Γούτσο Χαράλαμπο, από το άτυπο τεστ γλώσσας της φωνολογικής επίγνωσης. Στο τεστ αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα δύο επίπεδα αυτά, της επιγλωσσικής επίγνωσης και μεταγλωσσικής επίγνωσης.

Με βάση το παραπάνω υλικό δημιουργήθηκε ψηφιακά, μέσω του προγράμματος (<https://scratch.mit.edu/projects/editor/#editor>) ένα περιβάλλον διαδραστικό με χρώματα, ώστε να κεντρίσει περισσότερο την προσοχή των παιδιών και να είναι πιο ευχάριστο σε αυτά. Το εν λόγω πρόγραμμα χορηγήθηκε με ηλεκτρονική μορφή σε 40 αγόρια και 40 κορίτσια Α' δημοτικού τυπικής ανάπτυξης. Το δείγμα αυτό επιλέχθηκε από τους δασκάλους του εκάστοτε σχολείου, παρ'όλα αυτά δεν δύναται η πρόσβαση στο ατομικό ιστορικό των παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους καλοκαιρινούς μήνες, στην περιοχή της Αθήνας και της Χαλκίδας. Μετά την συγκατάθεση των γονέων παρουσιάστηκαν ξεχωριστά σε κάθε παιδί οι δραστηριότητες, μία- μία για την διαπίστωση της αναγνώρισης των διαφορών φωνολογικής επίγνωσης και σημείωση αυτών ξεχωριστά.

Οι δραστηριότητες είναι δέκα, αποτελούνται από πέντε δοκιμασίες η καθεμία και υπάρχει σταδιακή κλιμάκωση δυσκολίας σε κάθε δραστηριότητα. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα μέσα σε 10-15 λεπτά να κατανοήσουν την δραστηριότητα και να δώσουν μια απάντηση. Πριν από κάθε δραστηριότητα περιγράφεται στο κάθε παιδί τι χρειάζεται να κάνει, ώστε να είναι συγκεντρωμένο στην δραστηριότητα. Μετά τη παρακολούθηση του μικρού «βίντεο» σημειώνονται οι απαντήσεις των παιδιών.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται παρακάτω σε μορφή πίνακα και σε δύο ομαδοποιήσεις στα δύο φύλα.

5.1. Μεθοδολογία

Η πρώτη δραστηριότητα είναι αυτή της ικανότητας επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή. Οι λέξεις που χρησιμοποιηθήκαν είναι:

1. γάλα- γάτα
2. δέμα- σύκο
3. μέρα- χώρα
4. μέλι- χόμα
5. μέρα -τόρα

Οι απαντήσεις των παιδιών για τη δραστηριότητα αυτή παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	38	2
Κορίτσια	37	3

Πίνακας 1: Απαντήσεις παιδιών στην δραστηριότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή.

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά και στα δύο φύλα βρήκαν τις σωστές απαντήσεις, δηλαδή έχουν την ικανότητα να επισημάνουν την ομοιότητα στη συλλαβή. Τα λάθη που έγιναν αφορούσαν στις λέξεις μέρα- χώρα και μέρα- τόρα και αυτό γιατί πιθανόν τα παιδιά να έψαχναν και στις δύο συλλαβές των λέξεων ομοιότητες.

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά την ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα. Οι συλλαβές-λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

1. **τα- το**
2. **τα – να**
3. **τι - να**
4. **μας- μεν**
5. **πες- μεν**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην δεύτερη δραστηριότητα.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	35	5
Κορίτσια	37	3

Πίνακας 2: Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν δώσει σωστές απαντήσεις, δηλαδή έχουν αναγνωρίσει τις ομοιότητες στο φώνημα. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα λάθη προέκυψαν στις λέξεις, *τα – το* και *μας – μεν*, τα παιδιά αυτά μπερδεύαν το φώνημα με τη συλλαβή.

Η δραστηριότητα 3 αναφέρεται στην ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας-διαφοράς στη συλλαβή. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στη δραστηριότητα αυτή είναι:

1. **γάλα- γάτα- (μέλι)**

2. (μάτι)- δέκα- δέμα
3. (σύκο)- χαρά- νερά
4. πόδι- φίδι- (ξύλο)
5. πολλά- αλλά- (κατά)

Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών της δραστηριότητας 3.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	40	0
Κορίτσια	40	0

Πίνακας 3: Ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας- διαφοράς στη συλλαβή

Η δραστηριότητα 3 φάνηκε πολύ εύκολη στα παιδιά και δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις συλλαβές.

Η δραστηριότητα 4 αναφέρεται στην ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας- διαφοράς στο φώνημα. Οι συλλαβές-λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στη δραστηριότητα είναι:

1. με- σε- (ρα)
2. κο- (τι) – κε
3. πως- (την)- φας
4. τας- την- (σολ)
5. τα- το- (πως)

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών της δραστηριότητας 4.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	38	2
Κορίτσια	35	5

Πίνακας 4: Ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας- διαφοράς στο φώνημα

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι στη δραστηριότητα με τα φωνήματα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στον εντοπισμό των φωνημάτων. Γι' αυτό και εντοπίστηκαν λάθη στις απαντήσεις τους.

Η δραστηριότητα 5 αποτελείται από την ικανότητα συλλαβικής κατάτμισης. Οι λέξεις της δραστηριότητας 5 είναι οι εξής:

1. γάτα (γά - τα)
2. δώρο (δώ – ρο)
3. πεπόνι (πε – πό – νι)
4. φαγητό (φα – γη- τό)
5. παράθυρο (πα – ρά – θυ – ρο)

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με τη δραστηριότητα 5.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	40	0
Κορίτσια	40	0

Πίνακας 5: Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης

Η δραστηριότητα 5 φάνηκε αρκετά εύκολη στα παιδιά και δεν παρουσιάστηκε καμία δυσκολία στην ικανότητα διάκρισης και κατάτμησης, γι' αυτό και δεν παρουσιάζονται λάθη στις απαντήσεις τους.

Η δραστηριότητα 6 περιλαμβάνει την ικανότητα της φωνημικής κατάτμησης. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

1. το (τ – ο)
2. γη (γ – η)
3. έλα (έ – λ – α)
4. στο (σ – τ – ο)
5. γάλα (γ – ά – λ – α)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών της δραστηριότητας 6.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	40	0
Κορίτσια	40	0

Πίνακας 6 : Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης

Στον πίνακα 6 φαίνονται ότι όλα τα παιδιά και στα δύο φύλα απάντησαν σωστά στην δραστηριότητα. Επιπλέον, δεν παρουσίασαν δυσκολίες ή ενδιασμούς κατά την απάντησή τους.

Η δραστηριότητα 7 αποτελείται από την ικανότητα σύνθεσης συλλαβών. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην δραστηριότητα 7 είναι:

1. μη – λο (μήλο)

2. κα – τω (κάτω)
3. πο – τη – ρι (ποτήρι)
4. γα – τα (γάτα)
5. δώ – ρο (δώρο)

Στον πίνακα 7 εμφανίζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών για τη δραστηριότητα 7.

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	40	0
Κορίτσια	40	0

Πίνακας 7: Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά στις δραστηριότητες των λέξεων χωρίς καμία δυσκολία.

Η δραστηριότητα 8 αναφέρεται στην ικανότητα φωνημικής σύνθεσης. Οι συλλαβές-λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι παρακάτω:

1. τ – ι (τι)
2. μ – ε (με)
3. π – ω – ς (πως)
4. λ – ε – ς (λες)
5. τ – ω – ρ – α (τόρα)

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	40	0
Κορίτσια	40	0

Πίνακας 8: Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης

Από τον πίνακα 8 είναι εμφανές ότι η δραστηριότητα 8 δεν δυσκόλεψε τα παιδιά, καθώς απάντησαν σωστά στις λέξεις χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία.

Η δραστηριότητα 9 αποτελείται από την ικανότητα απαλοιφής συλλαβών. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ψηφιακό υλικό είναι:

1. ρόδα (δα) =ρο
2. γάτα (γα)= τα
3. καπέλο (κα)= πελο
4. καλάθι (λα)= καθι
5. παγωτό (το)= παγω

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	37	3
Κορίτσια	39	1

Πίνακας 9: Ικανότητα απαλοιφής συλλαβής

Από τον πίνακα 9 φαίνεται ότι περισσότερα αγόρια και λιγότερα κορίτσια, δυσκολεύτηκαν σε κάποιες λέξεις και δεν κατάφεραν να αφαιρέσουν μερικές συλλαβές. Οι λέξεις αυτές ήταν οι τρισύλλαβες *καπέλο*, *παγωτό* και *καλάθι*.

Η δραστηριότητα 10 αποτελείται από την ικανότητα απαλοιφής των φωνημάτων.
Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την δραστηριότητα 10 είναι:

1. μα (μ)= α
2. αν (α)= ν
3. φως (φ)= ως
4. μας (ς)= μα
5. τώρα (τ)= ώρα

	Σωστά	Λάθη
Αγόρια	35	5
Κορίτσια	37	3

Πίνακας 10: Ικανότητα απαλοιφής φωνήματος

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 φαίνεται πως δυσκολεύτηκαν τα παιδιά και στα δύο φύλα με περισσότερη δυσκολία να εμφανίζουν τα αγόρια. Κυρίως γίνεται κατανοητό πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις λέξεις οι οποίες αποτελούνται πάνω από τρία φωνήματα. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν στη λέξη *τώρα*.

5.2. Συζήτηση

Από την χορήγηση του ψηφιακού υλικού όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση συμπεραίνεται πως, τα παιδιά της Α' δημοτικού έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τη φωνητική ενημερότητα χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε το διαδραστικό ψηφιακό υλικό κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών, είχαν την προσήλωση και τη διάθεση να συμμετάσχουν με ευχαρίστηση στην διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες φάνηκαν στα παιδιά ευνόητες με ελάχιστες δυσκολίες στη διάκριση των συλλαβών από τα φωνήματα. Όπως γίνεται κατανοητό από τους παραπάνω πίνακες τα παιδιά φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δραστηριότητες με τα φωνήματα ,ενώ οι δραστηριότητες με τις συλλαβές φάνηκαν πιο ευχάριστες γι' αυτά.

Επιπλέον, στις ασκήσεις επιγλωσσικής επίγνωσης δυσκολεύτηκαν περισσότερο όσον αφορά την κατανόηση των ασκήσεων και τη σωστή λύση τους. Από την άλλη πλευρά, οι δραστηριότητες της μεταγλωσσικής επίγνωσης ήταν αρκετά προσιτές εκτός από εκείνες που απαιτούσαν την απαλοιφή κυρίως φωνημάτων.

Αναφορικά με το φύλο, δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Εντοπίστηκαν αρκετές ομοιότητες, αφού τα παιδιά έκαναν λάθη ακριβώς στις ίδιες δραστηριότητες και λέξεις. Αυτό δείχνει πως έχουν περισσότερη δυσκολία στην έννοια του φωνήματος και όχι τόσο στο διαχωρισμό της συλλαβής. Αυτό ίσως να οφείλεται στο νόημα που δίνουν οι λέξεις, καθώς ένα φώνημα δεν αποκτά κανένα νόημα για το παιδί. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι, από τα κορίτσια 3 είναι αυτά που έκαναν λάθη και στις 4 δραστηριότητες ενώ, τα υπόλοιπα απλά δυσκολεύτηκαν ή μπερδεύτηκαν κατά την απάντηση τους. Σχετικά με τα αγόρια, 2 είναι αυτά που έκαναν λάθη και στις 5 δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, από τα αγόρια τα 2 και από τα κορίτσια τα 3 παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη δυσκολία στην ικανότητα εντοπισμού της φωνολογικής ενημερότητας.

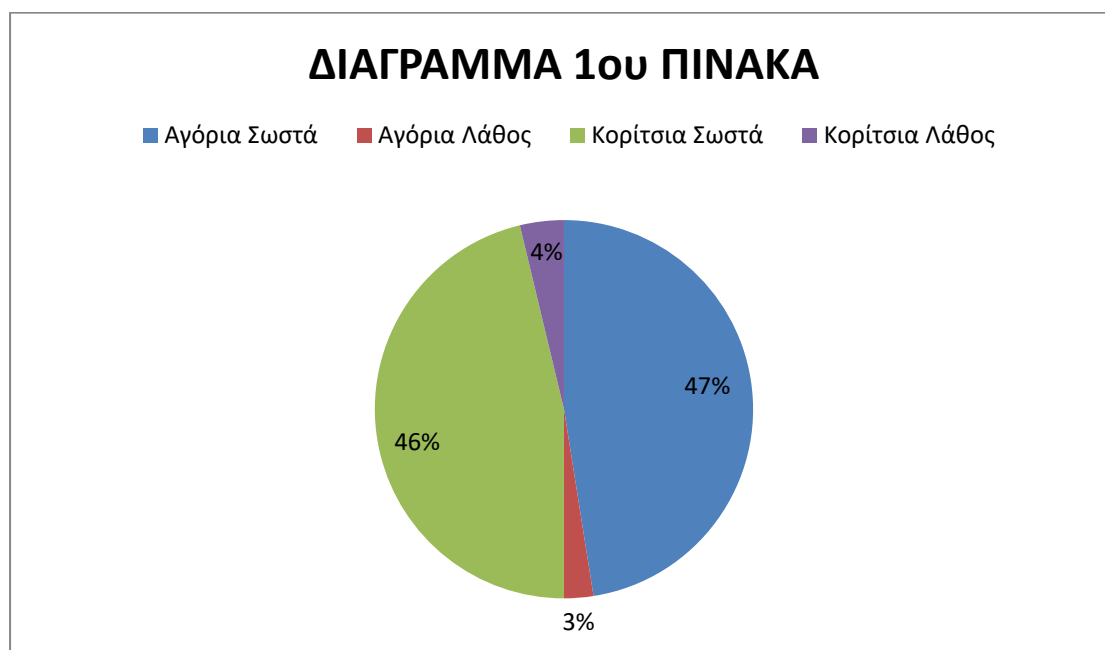
Ολοκληρώνοντας, δεν παρατηρείται καμία διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα και τέλος, τα παιδιά της Α' δημοτικού έχουν την ικανότητα να διακρίνουν την φωνολογική επίγνωση

5.3. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με την χρήση του προγράμματος SPSS-Διαγραμματική απεικόνιση αποτελεσμάτων.

GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME		Total
		Σωστά	Λάθη	
GENDER	Αγόρια	38	2	40
	Κορίτσια	37	3	40
Total		75	5	80



Διάγραμμα 1: Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή(αρχική-τελική συλλαβή)

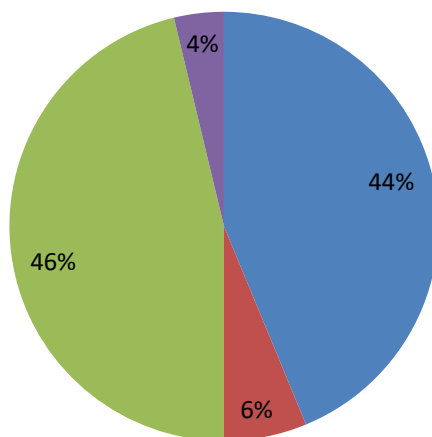
GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME		Total
		Σωστά	Λάθη	
GENDER	Αγόρια	35	5	40
	Κορίτσια	37	3	40
Total		72	8	80

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2ου ΠΙΝΑΚΑ

■ Αγόρια Σωστά ■ Αγόρια Λάθος ■ Κορίτσια Σωστά ■ Κορίτσια Λάθος



Διάγραμμα 2: Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα (Ίδιος πίνακας και για την δραστηριότητα 10, δεδομένου ότι ισχύουν τα ίδια αποτελέσματα.)

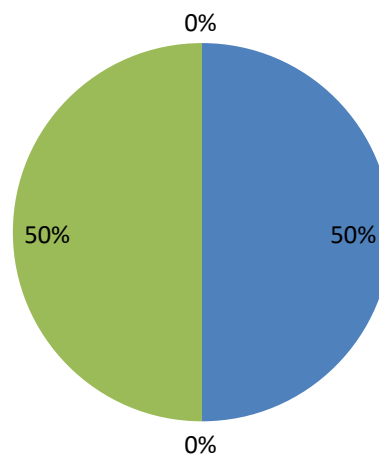
GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME	
		Σωστά	Total
GENDER	Αγόρια	40	40
	Κορίτσια	40	40
Total		80	80

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3ου ΠΙΝΑΚΑ

■ Αγόρια Σωστά ■ Αγόρια Λάθος ■ Κορίτσια Σωστά ■ Κορίτσια Λάθος



Διάγραμμα 3:

α) Ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας-διαφοράς στη συλλαβή(αρχική-τελική συλλαβή).

β) Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης

γ) Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης

δ) Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών

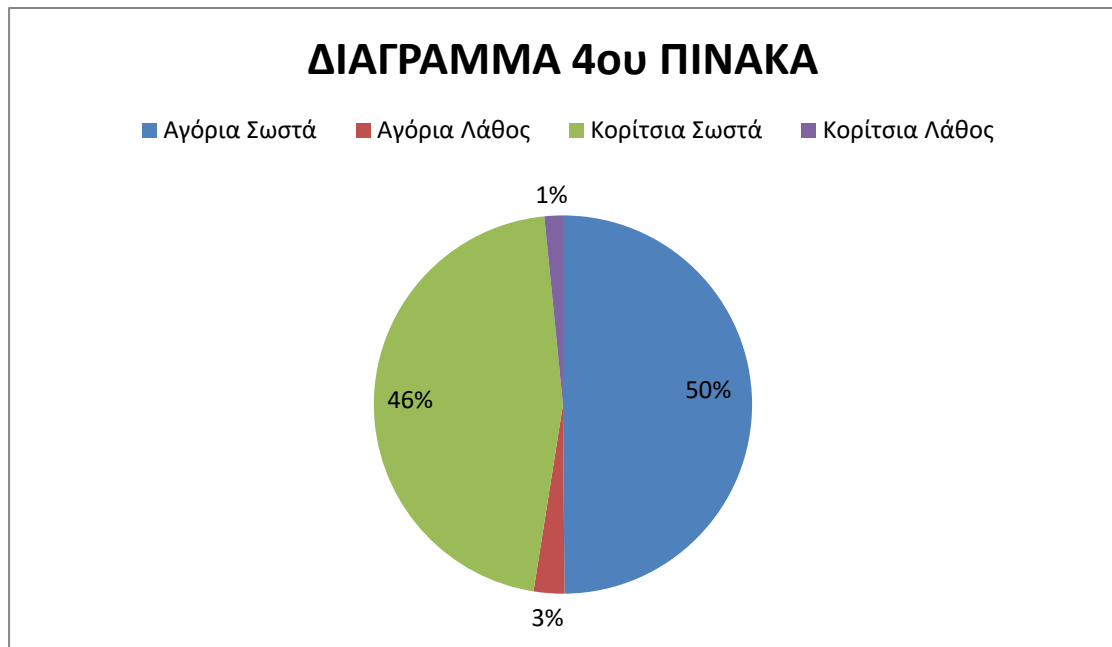
ε) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης

(*Ίδιος πίνακας για τις δραστηριότητες 3,5,6,7,8, δεδομένου ότι ισχύουν τα ίδια αποτελέσματα).

GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME		Total
		Σωστά	Λάθη	
GENDER	Αγόρια	38	2	40
	Κορίτσια	35	5	40
Total		73	7	80



Διάγραμμα 4: Ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας- διαφοράς στο φώνημα

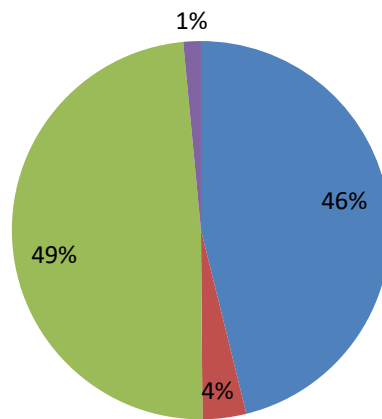
GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME		Total
		Σωστά	Λάθη	
GENDER	Αγόρια	37	3	40
	Κορίτσια	39	1	40
Total		76	4	80

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5ου ΠΙΝΑΚΑ

■ Αγόρια Σωστά ■ Αγόρια Λάθος ■ Κορίτσια Σωστά ■ Κορίτσια Λάθος



Διάγραμμα 5: Ικανότητα απαλοιφής συλλαβών

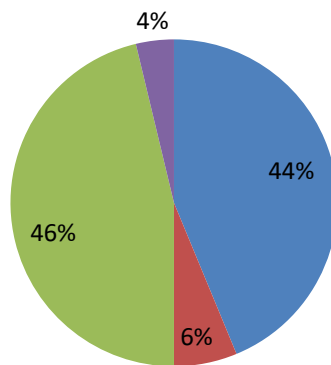
GENDER * OUTCOME Crosstabulation

Count

		OUTCOME		Total
		Σωστά	Λάθη	
GENDER	Αγόρια	35	5	40
	Κορίτσια	37	3	40
Total		72	8	80

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6ου ΠΙΝΑΚΑ

■ Αγόρια Σωστά ■ Αγόρια Λάθος ■ Κορίτσια Σωστά ■ Κορίτσια Λάθος



Διάγραμμα 6: Ικανότητα απαλοιφής φωνημάτων

Βιβλιογραφία

- Belmont, CA: Wadsworth, CengageLearning. pp. 67–77, 88–100. ISBN 13:978-1-133-31624-4
- Bickerton, D. (1990). *Language and Species*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloom, L.M. (1974). "Imitations in Language Development: If, When, and Why", *Cognitive Psychology*, pp. 380-420.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th edition). NY: Longman
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55- 81.
- Elman, J. L. & Bates, E. A. (1997). Response to 'Little Statisticians'. *Science*, 276(5315), 1161-1300.
- Elman, J. L. (1999). The emergence of language: A conspiracy theory.
- Foley, J. & Thompson, L. (2003). *Language learning: A lifelong process*. London: Arnold.
- Ghasemzadeh, H. (2005). Vygotsky's Medial Psychology: A New Conceptual of culture, Signification and Metaphor. *Language Science* 27,(pp 281-300).
- Graf-Estes, K., Evans, J. L., Alibali, M., & Saffran, J. R. (2006). Can infants map meaning to newly segmented words? Statistical segmentation and word learning. *Psychological Science*, 18(2), (pp254-260).
- Jones, Hubbard and Thornton Wheeler (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to Language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kim, R., Seitz, A., Feenstra, H., & Shams, L. (2009). Testing assumptions of statistical learning: Is it long-term and implicit? *Neuroscience Letters*, (pp461, 145-149.)
- Lantolf, J. P. (2007). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P, M. and Spada, N. (2000). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M., Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. OUP.

- MacWhinney, B. (2005). The Emergence of Grammar from Perspective. In Pecher, D. & Zwaan, R. (Eds.), *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language and Thinking* (pp. 198-223). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mathy, F., & Feldman, J. (in review). What's magic about magic numbers? Chunking and data compression in shortterm memory. Retrieved 18 January 2011 from <http://slhs.univfcomte.fr/rech/psycho/filesMathy/MathyFeldmanChunking.pdf>.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, (pp63, 81-97.)
- Newell, A. (1990). *A unified theory of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newman, F. & Holtzman, L. (2005). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. NY: Routledge Publications.
- Newport, E. L. (1988). Constraints on learning and their role in language acquisition: Studies of the acquisition of American Sign Language. *Language Sciences*, 10, 147–172.
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11–28.
- O'Grady, W. (2007a). Emergentist program. Available at: <http://www.ling.hawaii.edu/faculty/ograde/>.
- Osgood, C. E. (1957). A behavioristic analysis of perception and language as cognitive phenomena. In J. S. Bruner (Ed.), *Contemporary approaches to cognition* (pp.75-117). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, M. Wilga (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Chicago University Press.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274, 1926-1928.
- Schultz, D. P.; Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology* (10th ed.).
- Tomasello, N. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Catts, H., (1999). Language and reading disabilities. MA: Allyn & Bacon.

Chard, D., & Dickson, V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. from the World Wide Web:<http://www.ldonline.org/ldindepth/reading/chardphonoawareness.htm>

Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). Narrative inquiry experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.

Cole. K. (1995). Curriculum models and language facilitation in the pre-school years. In M. Fey, J. Windsor, & S. Warren, (Ed.). Language intervention: Pre-school through the elementary years. Baltimore: Paul H. Brookes

Stokoe, William C. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Stokoe, William C.; Dorothy C. Casterline; Carl G. Croneberg (1965). A dictionary of American sign languages on linguistic principles. Washington, D.C.: Gallaudet College Press

Graven, Stanley N.; MD; Browne, Joy V. (December 2008). "Auditory development in the fetus and infant". Newborn and Infant Nursing Reviews.

Poll, G. H. (2011). "Increasing the Odds: Applying Emergentist Theory in Language Intervention". Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Kennison, S. M. (2013). Introduction to language development. Los Angeles, CA: Sage.

Roediger, R. (2004) "What happened to Behaviorism." American Psychological Society.

Clibbens, John (October 1993). "From theory to practice in child language development" (PDF). Down Syndrome Research and Practice.

Jakobson, R.; Halle, M. (1968), Phonology in Relation to Phonetics, in Malmberg, B. (ed) Manual of Phonetics, North-Holland

Jakobson, R.; Halle, M. (1968), Phonology in Relation to Phonetics, in Malmberg, B. (ed) Manual of Phonetics, North-Holland

Jakobson, R.; Halle, M. (1968), Phonology in Relation to Phonetics, in Malmberg, B. (ed) Manual of Phonetics, North-Holland.

T.V.F. Brogan: English Versification, 1570–1980. Baltimore: Johns Hopkins

University Press, 1981.

Erika Hoff (2009). Language development. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning.

Erika Hoff (2009). Language development. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning

Ladefoged, Peter; Maddieson, Ian (1996). The Sounds of the World's Languages. Oxford: Blackwel.

Kate Adams (September 30, 2012). "October Is Learning Disabilities Awareness Month in Canada!".baytoday.ca. LDAO – North Bay and Area News Release.

Childhood Voyages in Development Third Edition, Thomson Wadsworth. (2008), (p. 387.)

Childhood Voyages in Development Third Edition, Thomson Wadsworth. (2008),(p. 387.)

"National Joint Committee on Learning Disabilities". LD Online. WETA. 2010.

http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf

http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf

http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf

Early Warning Signs of Learning Disabilities. (April, 1997). Coordinated Campaign
Excerpted from: Early Warning Signs of Learning Disabilities. (April, 1997).

<http://www.ldonline.org/article/226>

http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf

http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf

http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf

http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue_3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf

Gombert, J. E. (1992).Metalinguistic Development. London: Harvester Wheatsheaf.

<https://www.unf.edu/uploadedFiles/aa/fie/Level%20of%20Awareness.pdf>

<https://www.logotherapeia-kalamata.gr/using-joomla/extensions/components/content->

[component/article-categories/171-phonological-awareness](#)

<http://www.dyskolies.gr/files/ergaleia/atipo%20glossa.pdf>