

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

3.1. Αναγκαιότητα σχηματισμού στόχων

Είδη στόχων

Προκειμένου να εφαρμόσουμε πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να οριοθετήσουμε τους στόχους που θα θέσουμε ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή που θα εφαρμόσουμε το πρόγραμμα παρέμβασης. Αν οι στόχοι που θέσουμε δεν είναι στο μέτρο του εφικτού και πραγματοποιήσιμου για το χρονικό διάστημα που οριοθετήσουμε, τότε ενδέχεται, με μεγάλη πιθανότητα, να μην έχουμε αφενός μεν, το επιθυμητό αποτέλεσμα αφετέρου δε, να δημιουργήσουμε ή και να εντείνουμε το άγχος και την ανασφάλεια του μαθητή. Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα της παρέμβασης μπορεί να μην είναι επιτυχές και στην πιο ακραία μορφή να οδηγήσει σε (άλλη μία για το μαθητή) αποτυχία και «απόδειξη» της κατωτερότητάς του σε σχέση με του συνομιλήκους του. Αν λάβουμε υπόψη μάλιστα την "επιβαρημένη", πολλές φορές, ψυχολογική κατάσταση και πίεση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι να οργανώσουμε σωστά το πρόγραμμα παρέμβασης ώστε να μεγιστοποιήσουμε το όφελος των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Για το σκοπό αυτό θα πρέπει έχουμε τόσο παιδαγωγικές όσο και επιστημονικές γνώσεις για την αναγκαιότητα, χρησιμότητα αλλά και εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων που θα πρέπει κάθε φορά να θέτουμε. Έτσι πριν τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να έχουμε πάντοτε υπόψη μας τόσο:

- **το είδος του στόχου** που θέτουμε προς κατάκτηση από το μαθητή όσο και

• **ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ** δηλαδή κατά πόσο αυτό είναι εφικτό από το μαθητή λαμβάνοντας υπόψη το δεδομένο ρυθμό μάθησης κι επεξεργασίας των πληροφοριών από τον εκάστοτε μαθητή.

Ωστόσο ένας άλλος παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, σύμφωνα με το Θανόπουλο (2005) είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια των εκπαιδευτικών στόχων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον προαναφερόμενο (Θανόπουλος, 2005, σσ. 51-56), «Για να προσδιορίσουμε ένα εκπαιδευτικό στόχο πρέπει αρχικά να τον έχουμε περιγράψει με **ακρίβεια** και **σαφήνεια**. Ο στόχος πρέπει να είναι έτσι εκφρασμένος, που να έχει μια ξεκάθαρη και αναμφίβολη μορφή, και δεν πρέπει να αφήνει περιθώρια **ασάφειας** ή **παρερμηνείας**. Γι' αυτό λέμε ότι οι περιγραφές πρέπει να εμπεριέχουν "λειτουργικούς όρους".

Παράδειγμα: "Η Μαρία έχει πρόβλημα ανάγνωσης" είναι μία ασαφής περιγραφή. Αντίθετα, αν λέγαμε η Μαρία δε διαβάζει απλές, δύο γραμμάτων, συλλαβές (μα, πο, τι) αυτή είναι μία λειτουργική περιγραφή. Το κρίσιμο σημείο έκφρασης φαίνεται να είναι το ρήμα, γι' αυτό και χρησιμοποιείται ρήμα ενεργητικής φωνής το οποίο περιγράφει πράξεις που μπορούν να παρατηρηθούν όπως π.χ. τρέχει, διαβάζει δυνατά, αριθμεί, δείχνει κτλ».

Η επιτυχία ενός στόχου τείνει να κρίνεται από το τελικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, ο βαθμός κατανόησής του περνά ορισμένα στάδια. Στην αρχή η ένδειξη πολλών λαθών καταδεικνύει το μικρό βαθμό κατανόησης του δεδομένου στόχου. Όσο μειώνεται ο αριθμός των λαθών τόσο γίνεται περισσότερο κατανοητός ο στόχος και φαίνεται να αποτελεί γνωστική κατάκτηση του μαθητή.

Για να μπορέσουμε να ελαχιστοποιήσουμε τα λάθη του μαθητή και να τον βοηθήσουμε να κατακτήσει, όσο το δυνατόν, συντομότερα τους στόχους που θέτουμε κάθε φορά προς επίτευξη, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα ακόλουθα:

- Κάθε στόχος πρέπει να ορίζεται με λειτουργικούς όρους για να γίνεται πιο σαφής και κατανοητός.
- Οι πρώτοι μερικότεροι στόχοι του προγράμματος χρειάζονται να βρίσκονται σε ένα τέτοιο γνωστικό επίπεδο, το οποίο να κατέχει ο μαθητής.

- Στον ειδικό στόχο* αναφέρεται η αρχή και το τέλος του προγράμματος.
- Οι μερικότεροι στόχοι χρειάζεται να έχουν μια αλληλουχία, έτσι ώστε η απόκτηση του ενός να κάνει ευκολότερη την απόκτηση του άλλου.
- Δεν μπορεί να δοθεί ένα «a priori» καταρτισμένο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες διότι κάθε μαθητής παρουσιάζει διαφορετική γνωστική δυσκολία και σε επίπεδο αλλά και σε βαθμό.

** Παρακάτω θα διευκρινίσουμε την έννοια του «ειδικού ή μερικότερου» στόχου.*

Επίσης, κατά την εφαρμογή των στόχων θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ορισμένα δευτερογενή στοιχεία που απορρέουν από τη δυσκολία των μαθητών να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις γνωστικές απαιτήσεις των μαθημάτων τους και ιδιαίτερα, της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Αυτά είναι:

- *Γενικά στοιχεία Συμπεριφοράς: Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στην κριτική και ιδιαίτερα στην αρνητική.*
- *Δευτερεύοντα προβλήματα συχνά απορρέουν από συσσωρευμένη αποτυχία στο σχολείο και από συχνούς αρνητικούς χαρακτηρισμούς.*
- *Είναι αναγκαία η θετική αντιμετώπιση και ενθάρρυνση τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.*
- *Θα πρέπει να δίνεται έμφαση περισσότερο στις επιτυχημένες προσπάθειες και όχι στις αποτυχημένες.*
- *Θα πρέπει επίσης να επαινούμε την προσπάθεια ασχέτως αποτελέσματος και να αποφεύγουμε τη σύγκριση με τους άλλους (συνήθως καλύτερους μαθητές που για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως παράδειγμα μίμησης των υπόλοιπων μαθητών πολύ δε περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες).*
- *Η ειλικρινής και αξιοπρεπής αντιμετώπισή τους θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στον ψυχολογικό όσο και στο μαθησιακό τομέα (δηλαδή σε καμία περίπτωση δε δείχνουμε συναισθήματα λύπης, θυμού*

ή αποδοκιμασίας όταν ο μαθητής αποτυγχάνει να κατακτήσει κάποιο γνωστικό στόχο σε ικανοποιητικό βαθμό).

Για να αποσαφηνίσουμε την έννοια των προαναφερόμενων όρων (π.χ. ειδικός στόχος ή μερικότερος στόχος) θα αναφέρουμε την ανάπτυξη των όρων όπως παρουσιάζονται στο Θανόπουλο (2005, σσ. 51- 56).

«Τους στόχους τους χωρίζουμε σε τρεις κατηγορίες:

- 1) **Γενικός στόχος:** Αναφέρεται συνολικά και γενικά στις προθέσεις του δασκάλου, για να καλύψει ένα ευρύ πεδίο μάθησης (μακροχρόνια προοπτική).
- 2) **Ειδικός στόχος:** Αναφέρεται σε μια υπο-ομάδα επίτευξης ενός, μικρότερου σε έκταση, κεφαλαίου μάθησης (βραχυχρόνια προοπτική).
- 3) **Μερικότερος ή διδακτικός στόχος:** Αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης και περιγράφει τη συμπεριφορά του μαθητή, συμπεριφορά που αναφέρεται σε κάθε πράξη του μαθητή, που δείχνει ότι έχει αφομοιώσει και εμπεδώσει αυτόν το στόχο (ημερήσια προοπτική)».

Σύμφωνα με τον παραπάνω (Θανόπουλος, 2005, σσ. 51-56) ένα παράδειγμα προσδιορισμού στόχων στα Μαθηματικά (Α΄ Αρίθμηση) μπορεί να περιλαμβάνει και να επιμερίζεται στους ακόλουθους στόχους:

Γενικός στόχος: Να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να γράφει οποιονδήποτε αριθμό μέχρι το 5 (αισθητοποίηση και γραφή).

A. Ειδικός στόχος: Να ταξινομεί, να διατάσσει, να αντιστοιχίζει διάφορα αντικείμενα και να διακρίνει τα μεγέθη: μεγάλο-μικρό, ψηλό-χαμηλό, μακρύ-κοντό.

B. Ειδικός στόχος: Να προσανατολίζεται στο χώρο και να διακρίνει την ποσότητα. Να ορίζει τη θέση των αντικειμένων όταν αυτά βρίσκονται πάνω ή κάτω από κάποιο άλλο, δεξιά ή αριστερά από αυτό ή όταν αυτό παρεμβάλλεται ανάμεσα σε άλλα κτλ.

Αντίστοιχα με τα μαθηματικά ο σχηματισμός μακροπρόθεσμων – βραχυπρόθεσμων στόχων στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή) οι μακροπρόθεσμοι όσο και βραχυπρόθεσμοι στόχοι ανά γνωστικό πεδίο μπορεί να περιλαμβάνουν:

Παρούσα κατάσταση (αποτελέσματα αξιολόγησης: Ο μαθητής **X** παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνώριση των δομικών συστατικών των λέξεων (φωνολογική επίγνωση)).

Μακροπρόθεσμοι στόχοι: (Θα θέλαμε να επιτύχουμε) *Ανάπτυξη και βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου (δηλαδή ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να χειρίζεται με ευχέρεια τα δομικά συστατικά των λέξεων του προφορικού λόγου).*

Για την ανάπτυξη του δεδομένου μακροπρόθεσμου στόχου σχηματίζουμε μικρότερους κι επιμέρους βραχυπρόθεσμους στόχους. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τους ακόλουθους:

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

1. *Βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης σε επιγλωσσικό (συλλαβικό και φωνημικό) επίπεδο.*

Αυτός ο βραχυπρόθεσμος στόχος επιμερίζεται με τη σειρά του σε μικρότερους ή μερικότερους διδακτικούς στόχους όπως:

- Ανάπτυξη της ικανότητας για διάκριση της διαφορετικής συλλαβής ή του διαφορετικού φωνήματος σε σειρά λέξεων.
- Ανάπτυξη της ικανότητας για διάκριση της ομοιότητας ή της διαφοράς λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε επίπεδο φωνήματος.
- Ανάπτυξη της ικανότητας για επισήμανση της ομοιοκαταληξίας ομάδας λέξεων.
- Ανάπτυξη της ικανότητας για παραγωγή λέξεων με την ίδια ομοιοκαταληξία βάσει μιας αρχικής λέξης.

2. Βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης σε μεταγλωσσικό επίπεδο (συλλαβικό και φωνημικό)

- Ανάπτυξη της ικανότητας για ανάλυση λέξεων στις συστατικές τους συλλαβές.
- Ανάπτυξη της ικανότητας για σύνθεση λέξεων από τις συστατικές τους συλλαβές
- Ανάπτυξη της ικανότητας για ανάλυση λέξεων στα συστατικά τους φωνήματα
- Ανάπτυξη της ικανότητας για σύνθεση λέξεων από τα συστατικά τους φωνήματα
- Ανάπτυξη της ικανότητας για απαλοιφή συλλαβής από λέξη και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος της λέξης που μένει
- Ανάπτυξη της ικανότητας για απαλοιφή (αρχικού ή τελικού) φωνήματος από λέξη και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος της λέξης που μένει
- Ανάπτυξη της ικανότητας για αντιστροφή συλλαβών από δεδομένη λέξη
- Ανάπτυξη της ικανότητας για αντιστροφή φωνημάτων από δεδομένη συλλαβή ή λέξη.

Για την ανάπτυξη κάθε επιμέρους προαναφερόμενου στόχου κατασκευάζονται και χορηγούνται ανάλογες για το σκοπό αυτό, δραστηριότητες. Ενδεικτικά παραδείγματα θα αναφερθούν αναλυτικά παρακάτω.

Στο σημείο αυτό και πριν αναφερθούμε στις δραστηριότητες που ενδεικτικά μπορούμε να ακολουθήσουμε για την ανάπτυξη των παραπάνω στόχων μπορούμε να αναφέρουμε ένα άλλο παράδειγμα στόχων σχετικά με τη μάθηση των γραμμάτων. Έστω, λοιπόν, ότι ένας μαθητής δυσκολεύεται στην αναγνώριση και γραφή των γραμμάτων. Σύμφωνα με την Υφαντή (2005, σσ. 114-115) ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η μάθηση των γραμμάτων ενώ οι επιμέρους βραχυπρόθεσμοι μπορεί να είναι οι ακόλουθοι:

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

A. Σταδιακή μάθηση φωνηέντων

B. Σταδιακή μάθηση συμφώνων

Γ. Μάθηση κεφαλαίων γραμμάτων.

Κάθε ένας από τους παραπάνω βραχυπρόθεσμους στόχους επιμερίζεται σε μικρότερους. Έτσι, για την περίπτωση της μάθησης των φωνηέντων, σύμφωνα με την Υφαντή (2005) οριοθετούνται επιμέρους μικρότεροι στόχοι που αφορούν τη σταδιακή μάθηση των φωνηέντων. Ειδικότερα, αυτοί είναι:

A. Σταδιακή μάθηση φωνηέντων

Στόχος 1: (α, ο, ι, ε)

Στόχος 2: (η, υ, ω)

Στόχος 3: δίψηφα φωνήεντα (ου, αι, ει, οι)

Στόχος 4: δίφθογγοι (αυ, ευ, υι, ια)

Οι στόχοι αυτοί, προκειμένου να κατακτηθούν από το μαθητή, μετατρέπονται σε ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Δηλαδή:

Εκπαιδευτικοί (ειδικοί) στόχοι:

- Δείχνει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του ζητάμε.
- Λέει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του δείχνουμε.
- Γράφει το φωνήεν ή το δίψηφο φωνήεν ή το δίφθογγο που του ζητάμε».

3.2. Ενδεικτικό πρόγραμμα παρέμβασης στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες

Παρακάτω θα αναφέρουμε ενδεικτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο στηρίζεται στους παραπάνω προαναφερόμενους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους. Δεν ξεχνάμε όμως ότι:

- *Κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό τον οποίο σεβόμαστε. (Δε ζητάμε από το μαθητή περισσότερα απ' ότι μπορεί να επεξεργαστεί και επομένως, δε δυσκολεύουμε το έργο του).*
- *Πηγαίνουμε σταδιακά από το ευκολότερο στο δυσκολότερο.*
- *Προσαρμόζουμε το υλικό κάθε φορά στις ανάγκες του μαθητή (κανένας μαθητής με Μ.Δ. δεν έχει ακριβώς το ίδιο πρόβλημα με κάποιον άλλο μαθητή με Μ.Δ.).*
- *Δε θεωρούμε δεδομένο το γεγονός ότι κάποιο προηγούμενο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο, ενδεχομένως, είχε μεγάλο βαθμό επιτυχίας σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, θα ισχύσει ακριβώς το ίδιο και σε άλλη περίπτωση (δηλαδή σε άλλον μαθητή με παρεμφερές γνωστικό πρόβλημα).*
- *Δε χρειάζεται πίεση χρόνου και έντονη αναμονή για το αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος. Σταδιακά και ίσως, μετά από πολλές προσπάθειες σε ορισμένους μαθητές, αντιλαμβανόμαστε τη διαφορά και την επίτευξη των στόχων που έχουμε θέσει.*

3.2.1. Πρόγραμμα άσκησης στη φωνολογική επίγνωση

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ασκήσεις που βοηθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει σταδιακά και μεθοδικά τα δομικά συστατικά των λέξεων. Οι ασκήσεις ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης μάλιστα, σύμφωνα με τον Gombert (1992) (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002 σ.226) ταξινομούνται σε δύο επιμέρους κατηγορίες:

α) επιγλωσσικού και

β) μεταγλωσσικού επιπέδου.

Αν και η έρευνα έχει δείξει ότι τη μεγαλύτερη συνεισφορά για τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής την έχει το μεταγλωσσικό επίπεδο καθώς επιλέγονται ασκήσεις αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης τόσο για ερευνητικούς σκοπούς όσο και σε σταθμισμένα ή άτυπα τεστ απ' αυτό το πεδίο, ωστόσο, οι ασκήσεις του επιγλωσσικού επιπέδου εισαγάγουν σταδιακά το μαθητή στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης καθώς κατακτούνται πιο εύκολα, λόγω του μικρότερου γνωστικού βαθμού επεξεργασίας που απαιτούν, αλλά και της σχέσης που παρουσιάζουν με τα επίπεδα λόγου του μαθητή προσχολικής ηλικίας.

Αντίθετα, οι ασκήσεις μεταγλωσσικού επιπέδου έχουν μεγαλύτερο βαθμό αφαιρετικότητας και συνεπώς, μεγαλύτερο βαθμό γνωστικής επεξεργασίας με αποτέλεσμα η άσκηση απ' ευθείας σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ενδεχομένως, να δυσκολεύει τους μαθητές στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Επομένως, οι ασκήσεις επιγλωσσικού χαρακτήρα μπορούν να προηγηθούν ή να παρεμβάλλονται των ασκήσεων μεταγλωσσικού επιπέδου και να αναπτύσσουν τη γνωστική ικανότητα των μαθητών για αναγνώριση των δομικών συστατικών φωνημάτων των λέξεων. Για δε την άσκηση σε μεταγλωσσικού επιπέδου δραστηριότητες, απαιτείται πριν τη εφαρμογή τους, η ενδελεχής κι επιστημονική γνώση για τον τρόπο εφαρμογής τους.

Αν δεχτούμε μάλιστα ότι, σύμφωνα με τον A. Liberman et. al. (1974), (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 1991, σ.71), η δυσκολία απόκτησης της φωνολογικής επίγνωσης οφείλεται σ' ένα μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι:

α) τα φωνήματα που αποτελούν τα δομικά στοιχεία της λέξης είναι μικρές και χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο μονάδες,

β) δε χρησιμοποιούνται μεμονωμένα στο λόγο και,

γ) δεν είναι αρκετές φορές ευδιάκριτα στο λόγο καθώς τείνουν να συγχωνεύονται στο επίπεδο της συλλαβής,

η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης ως γνωστικής ικανότητας φαίνεται να είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη κι απαιτητική γνωστική απόκτηση για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ωστόσο, η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης και αναγνώρισης των δομικών συστατικών των λέξεων είναι εφικτή από μαθητές προσχολικής

ηλικίας και βεβαίως, μαθητές δημοτικού σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται η σταδιακή εκμάθηση κι ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, όπως αναπτύσσεται από τους Elkonin (1963,1973,1988) και Zhurova (1963) (όπως αναφέρεται στους Ball & Blachman, 1991, σ.51).

Σύμφωνα με τον Elkonin η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να γίνεται σταδιακά ξεκινώντας από τον πραγματικό κόσμο που γνωρίζει και χειρίζεται ο μαθητής, (αντικείμενα του περιβάλλοντος) και καταλήγοντας, στην πλέον αφαιρετική αναπαράσταση των δομικών συστατικών στοιχείων των λέξεων στη μνήμη (δηλαδή των φωνημάτων).

Η ανάλυση της φωνολογικής δομής των λέξεων μπορεί να διευκολυνθεί, αν συμμετέχει το ίδιο το άτομο, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα (απτά) πράγματα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν το μαθητή στην αναπαράσταση των ήχων (φωνημάτων) του προφορικού λόγου.

Η τεχνική που ανέπτυξε ο Elkonin για την εκπαίδευση των παιδιών στην αναγνώριση και ανάλυση των φωνημάτων των λέξεων στηριζόταν στη χρησιμοποίηση, εκ μέρους του αρχάριου αναγνώστη, μικρών αντικειμένων από το περιβάλλον του. Η θεώρηση αυτή στηρίζεται, σύμφωνα με τον Piaget, (όπως αναφέρεται στον Παρασκευόπουλο, 1984, τομ.1, σ.61), στο γεγονός ότι «η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας ενεργούς διαδικασίας, μιας επενέργειας του ατόμου επάνω στα ίδια τα πράγματα». Η συμμετοχή αυτή, σύμφωνα με τους Luria και Vygotsky (όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002, σ.223), συμβάλλει στην «εσωτερίκευση και ανάπτυξη της νοητικής αναπαράστασης της δεξιότητας την οποία μαθαίνει το άτομο».

Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στην εν λόγω γνωστική ικανότητα, σε κάθε ήχο (φώνημα) της προφερόμενης λέξης, ο εκπαιδευτής μετακινεί ένα αντικείμενο συνδέοντας έτσι κάθε φώνημα με ένα αντικείμενο (Ball & Blachman, 1991, σ.52). Η **αισθητοποίηση** της φωνολογικής δομής (με τη βοήθεια αντικειμένων που χρησιμοποιεί πρώτα ο εκπαιδευτής κι έπειτα ο μικρός μαθητής για να αντιστοιχίζει τους ήχους των φωνημάτων που αποτελούν τη λέξη του προφορικού λόγου), μπορεί να οδηγήσει σταδιακά έως την **εσωτερίκευση** της αντίστοιχης φωνολογικής δομής αλλά και τη δημιουργία της νοητικής αναπαράστασής της (Πόρποδας, 2002, σ.223).

Η εσωτερίκευση μάλιστα της δραστηριότητας από το παιδί μπορεί να το οδηγήσει στο να διαχειριστεί νοητικά την ανάλυση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Elkonin, (όπως αναφέρεται στους Ball & Blachman, 1991, σ.52), η εκπαίδευση 5-χρονων και 6-χρονων μαθητών στη γνωστική ικανότητα ανάλυσης του λόγου στα δομικά του στοιχεία, επιτυγχανόταν με αυτή τη μέθοδο ταχύτερα και ευκολότερα, και μάλιστα, αυτού του είδους η εκπαίδευση οδήγησε αργότερα τους συγκεκριμένους μαθητές στην επιτυχημένη προσπάθεια μάθησης της ανάγνωσης και στη γενικότερη βελτίωση της γλωσσικής και εκπαιδευτικής τους κατάστασης.

Σε έρευνα, ομοίως, για την ελληνική γλώσσα και σύμφωνα με τη μελέτη της Parouliia – Tzeleri (1996, σσ. 85-101) η οποία εξέτασε αν, και σε ποιο βαθμό, μπορεί η φωνολογική επίγνωση να αποκτηθεί από μαθητές προσχολικής ηλικίας, τα πορίσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι:

- παρατηρείται διαφορετικός βαθμός δυσκολίας και επομένως, ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης από τους μικρούς μαθητές, καθώς η απομόνωση και επομένως, η αναγνώριση του αρχικού ήχου μιας λέξης είναι πιο εύκολη γνωστική δραστηριότητα σε σχέση με την απομόνωση και αντίστοιχη αναγνώριση του τελικού ήχου μιας λέξης,
- η ανάλυση λέξεων στα συστατικά στοιχεία είναι πιο εύκολη για λέξεις τύπου ΣΦ σε σχέση με λέξεις που σχηματίζονται από περισσότερα γράμματα (όπως για παράδειγμα λέξεις του τύπου ΣΦΣ) ενώ,
- ο χειρισμός ταιριάσματος (σύνδεσης) συμφώνων είναι επίσης πιο εύκολη γνωστική διαδικασία σε σχέση με την ανάλυση (του ίδιου) σχηματισμού συμφώνων στα επιμέρους δομικά σύμφωνα.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα και σε ό,τι αφορά την έρευνα που πραγματοποιήθηκε (για την ελληνική γλώσσα) για την άσκηση μικρών μαθητών στη φωνολογική επίγνωση έγινε χρήση μικρών κύβων όπου σε κάθε φώνημα αντιστοιχούσε ένας κύβος (Παλαιοθόδωρου, 2004). Η άσκηση των παιδιών στην ανάπτυξη της εν λόγω γνωστικής ικανότητας έδειξε ότι η χρησιμοποίηση αυτών των αντικειμένων οδηγούσε στον ταχύτερο χειρισμό των φωνημάτων από τους μικρούς μαθητές.

Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης επιγλωσσικού επιπέδου

Η ανάπτυξη του εν λόγω επιπέδου μπορεί να επιτευχθεί με τη συστηματική χρήση των ακόλουθων ασκήσεων:

1) το τεστ διάκρισης του διαφορετικού (odd-word-out test) ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης (Πόρποδας, 2002, σ.227) όπου, αφού προφερθούν μια σειρά τριών ή το πολύ τεσσάρων λέξεων ζητείται από το παιδί να επισημάνει τη λέξη που διαφέρει από τις άλλες π.χ. στη σειρά /μέσα/, /μέλι/, /σάκα/ η λέξη που διαφέρει είναι η τρίτη (σάκα) ενώ στη σειρά /χέρι/, /δέκα/, /δέμα/ η λέξη που διαφέρει είναι η πρώτη (χέρι).

2) το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων (same – different matching test) (Πόρποδας, 2002, σ.227). Το τεστ αυτό αποτελείται από ζευγάρια λέξεων όπου από το παιδί ζητείται να αποφασίσει αν οι λέξεις που ακούγονται, έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα ή όχι π.χ. /τόπι/ - /τώρα/ (ναι) ή /δέμα/ - /μέλι/ (όχι).

3) το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhyming test) (Πόρποδας, 2002, σ.228). Κατά το τεστ αυτό το παιδί μπορεί να αναγνωρίζει την πιθανή ομοιοκαταληξία προφερόμενων λέξεων. Υπάρχουν δύο εκδοχές του προαναφερόμενου κριτηρίου. Σύμφωνα με μία εκδοχή εκφωνείται μία λέξη στο παιδί π.χ. η λέξη /χέρι/ και αμέσως μετά άλλες δύο λέξεις π.χ. /δέμα/, /αστέρι/ και ζητείται από το παιδί να επισημάνει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με την αρχική λέξη.

Σύμφωνα με άλλη εκδοχή, παρουσιάζεται στο παιδί μία λέξη (π.χ. η λέξη /πίνω/) και ζητείται απ' αυτό να αναφέρει και άλλες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν π.χ. **σβήνω, λύνω, αφήνω, καταπίνω, κλείνω** κτλ.

Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης μεταγλωσσικού επιπέδου

Τα κυριότερα κριτήρια ελέγχου του βαθμού κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης αλλά και άσκησης της εν λόγω γνωστικής ικανότητας, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Bryant & Brandley, 1985· Ball & Blackman, 1991· Lunberg, 1988· Lie, 1991) τείνουν να είναι τα κριτήρια αυτής της κατηγορίας καθώς απεικονίζουν με περισσότερη σαφήνεια και

ακρίβεια το βαθμό κατάκτησης κι άρα, χειρισμού των δομικών συστατικών των λέξεων του προφορικού λόγου δηλαδή της κατάκτησης της αλφαβητικής αρχής. Ωστόσο, και στην περίπτωση των κριτηρίων αυτών αυτά που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης και συνάφειας με τη μάθηση της ανάγνωσης φαίνεται να είναι τα κριτήρια που αφορούν το φώνημα κι όχι τη συλλαβή κι αυτό διότι οι συλλαβές είναι πιο εύκολο να αναγνωρισθούν ως μικρά φωνητικά τμήματα σε μια λέξη (Torgesen et. al., 1989). Έτσι, αν και σχεδόν όλοι οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τα συλλαβικά τμήματα μιας λέξης ωστόσο, μπορεί να δυσκολεύονται ή να αδυνατούν στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Η χρησιμότητα ωστόσο των συλλαβικών κριτηρίων στηρίζεται αφενός μεν στην ενθάρρυνση του μαθητή (καθώς αποτελεί εύκολο γνωστικό έργο) καθώς και στη σταδιακή μετάβαση από την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και των αντίστοιχων συλλαβών στα ανάλογα φωνήματα.

Τα κυριότερα τεστ άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης κατά το προαναφερόμενο μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης είναι:

1) τα τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης (syllable or phoneme segmentation) (Πόρποδας, 2002, σ.229) όπου γίνεται ανάλυση λέξεων δύο, τριών, τεσσάρων έως πέντε συλλαβών ή γραμμάτων στα αντίστοιχα συστατικά τους φωνήματα ή συλλαβές. (Αποφεύγονται λέξεις με πολλά σύμφωνα ενώ και αυτές που θα επιλεγούν τελικά θα πρέπει να είναι υψηλής συχνότητας για το παιδί).

Συλλαβική κατάτμηση

Π.χ. τόπι – τό-πι

μέλι – μέ-λι

καπέλο – κα-πέ-λο

πατάτα – πα-τά-τα

σοκολάτα – σο-κο-λά-τα

κασετίνα – κα-σε-τί-να

Φωνημική κατάτμηση

Π.χ. να- ν-α

αχ – α-χ

έλα- έ-λ-α

ώρα – ώ-ρ-α

μήλο – μ-ή-λ-ο

δέμα – δ-έ-μ-α

κήπος – κ-ή-π-ο-ς

2) τα τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης (syllable or phoneme blending) (Πόρποδας, 2002, σ.230) όπου γίνεται σύνθεση συλλαβών ή φωνημάτων για την παραγωγή μιας λέξης. (Αποφεύγονται και πάλι λέξεις με πολλά σύμφωνα ενώ και αυτές που θα επιλεγούν τελικά θα πρέπει να είναι υψηλής συχνότητας για το παιδί).

Συλλαβική σύνθεση

Π.χ. τώ-ρα– (τώρα)

μέ-σα – (μέσα)

κα-ρά-βι – (καράβι)

πα- κέ-το – (πακέτο)

πα-ρα-μύ-θι – (παραμύθι)

κα-ρα-μέ-λα – (καραμέλα)

Φωνημική σύνθεση

▪ π.χ. λ-α- (λα)

μ-ε – (με)

έ-ν-α- (ένα)

ό-χ-ι – (όχι)

μ-έ-λ-ι – (μέλι)

γ-ά-τ-α – (γάτα)

δ-ά-σ-ο-ς – (δάσος)

3) τα τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής (syllable or phoneme deletion) (Πόρποδας, 2002, σ.230) όπου γίνεται απαλοιφή της πρώτης ή

τελευταίας συλλαβής και αντίστοιχα του πρώτου ή τελευταίου φωνήματος από λέξη και προφέρεται το υπόλοιπο τμήμα της λέξης που μένει.

Συλλαβική απαλοιφή

Π.χ. τό-πι- (πι)
 μέ-λι – (μέ)
 κα-πέ-λο – (πέλο)
 πα -λά-τι – (παλά)
 κα-να-ρί-νι – (ναρίνι)
 κα-σε-τί-να – (κασετί)

Φωνημική απαλοιφή

π.χ. λ-ε- (ε)
 μ-α – (μ)
 έ-λ-α- (λα)
 ό-σ-α – (ός)
 σ-ά-κ-α – (άκα)
 γ-ά-λ-α – (γάλ)
 λ-α-γ-ό-ς – (αγός)

4) τα τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής (syllable or phoneme inversion) (Πόρποδας, 2002, σ.230) όπου η λέξη που δίνεται, προφέρεται αντίστροφα, δηλαδή από την τελευταία προς την αρχική συλλαβή ή φώνημα αντίστοιχα.

Συλλαβική αντιστροφή

Π.χ. δώρο- (ρόδω)
 μύ-τη – (τήμυ)
 γάλα – (λάγα)
 δέμα – (μαδέ)

Φωνημική αντιστροφή

π.χ. το- (οτ)
 με – (εμ)

σα - (ας)
 ώρα – (αρω)
 έλα- (αλε)
 σέλα– (αλεσ)
 γάτα – (αταγ)

3.2.2. Εκμάθηση των γραμμάτων

Η εκμάθηση των γραμμάτων θα πρέπει να γίνεται ένα- ένα γράμμα με επισήμανση των προσδιοριστικών του χαρακτηριστικών και της γραφημικής και φωνημικής του ταυτότητας. Κάθε γράμμα θα πρέπει, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησής του, να παρουσιάζεται και να σχηματίζεται ευκρινώς στο μαθητή δηλαδή σε μεγαλύτερη μορφή απ' αυτή της γραμματοσειράς του βιβλίου και να επισημαίνονται (με έμφαση) τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του καθενός.

Αν μάλιστα ο μαθητής μπορεί να εφαρμόσει κι άλλους τρόπους σχηματισμού του συγκεκριμένου συμβόλου (πολυαισθητηριακή προσέγγιση) τότε η συγκράτηση του οπτικού συμβόλου στη μνήμη του θα είναι διαρκέστερη (π.χ. *Το γράμμα Λ μοιάζει –και το επισημαίνουμε στους μαθητές– με μια ιδιάνικη καλύβα. Το Δ είναι το ίδιο γράμμα με το Λ έχοντας μια γραμμή στη βάση του. Το Μ είναι δύο Λ μαζί κτλ.*).

Η συχνή, ωστόσο, επανάληψη των γραμμάτων που έχει μάθει ο μαθητής τόσο μέσα από την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων όσο και μέσα από την ανάκληση από τη μνήμη του, μπορούν να μας δώσουν αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό κατάκτησης της γνώσης του για τη γνώση των γραμμάτων. Σε καμία περίπτωση βεβαίως, δε νοείται να προχωρήσουμε στη μάθηση των συλλαβών χρησιμοποιώντας γράμματα που δεν έχει μάθει νωρίτερα ο μαθητής.

Μια τέτοια προσέγγιση ελλοχεύει κινδύνους αφενός μεν διότι δυσκολεύει το μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει το γραπτό λόγο, καθώς του δημιουργεί προβλήματα σύγχυσης και ανασφάλειας μια και δε μπορεί να χειριστεί ένα οπτικό και ηχητικό σύμβολο που δεν γνωρίζει και αφετέρου, αν δεν υπάρχει προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης, ενδέχεται ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τη συλλαβή ολικά μη

μπορώντας να διαφοροποιήσει τα συστατικά στοιχεία της οδηγώντας, κατά συνέπεια, σε προβλήματα που αφορούν την αναγνωστική και ορθογραφική λειτουργία. Όταν πραγματοποιηθεί η μάθηση ορισμένων γραμμάτων προχωρούμε στο επόμενο στάδιο που είναι η μάθηση της συλλαβής.

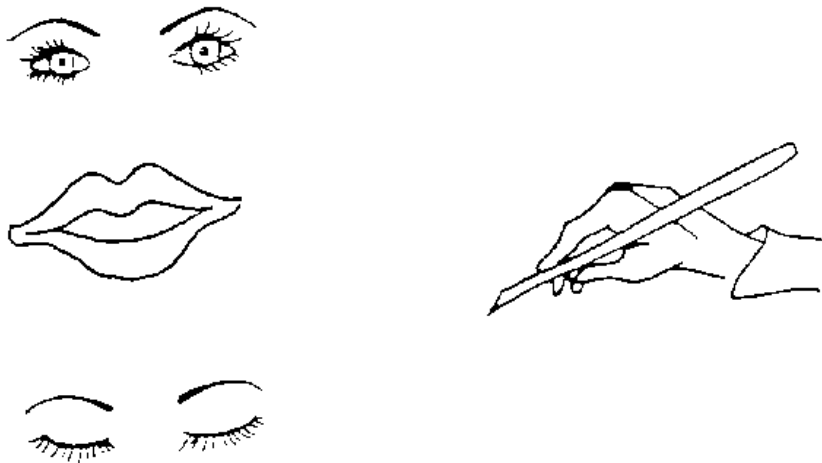
Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένες δραστηριότητες που αφορούν τη μάθηση των γραμμάτων σύμφωνα με την Υφαντή (2005, σσ. 115-121) όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας).

«Δραστηριότητες:

Οι παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες βρίσκουν εφαρμογή στη διδασκαλία κάθε μεμονωμένου γράμματος, φωνήεντος ή συμφώνου. Είναι καλό να αποφεύγεται η διαδοχική παρουσίαση γραμμάτων που παρουσιάζουν ηχητική (φωνήεντα) ή οπτική ομοιότητα (σύμφωνα).

Δραστηριότητα 1:

Με τη χρήση καρτελών παρουσιάζουμε το γράφημα και ζητάμε από τους μαθητές να το προφέρουν, να το δείχνουν όταν τα προφέρουμε εμείς και στη συνέχεια να κλείνουν τα μάτια και να το γράφουν με το δάχτυλο στον αέρα, στο θρανίο, στην αμμοδόχο και τέλος στο χαρτί.



Δραστηριότητα 2:

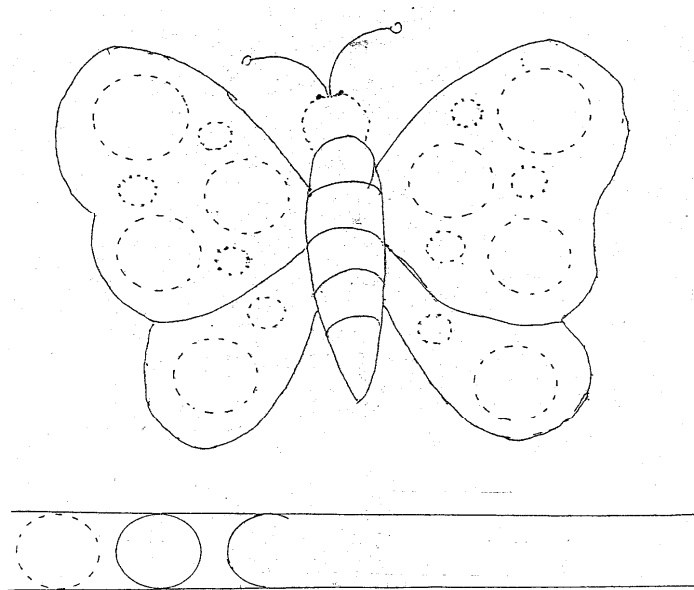
Καλούμε τους μαθητές να βρουν λέξεις που αρχίζουν ή/και τελειώνουν με το συγκεκριμένο γράφημα, άσχετα από την ορθογραφημένη γραφή τους όπως: /ά/λογο, /ό/ρεξη, /ή/λιος, /ώ/ρα, /ι/πότης, /αί/μα, /έ/λατο και δέμ/α/, πίν/ω/, ποτάμ/ι/, κοιμάμ/αι/, θρανί/ο/.

Δραστηριότητα 3:

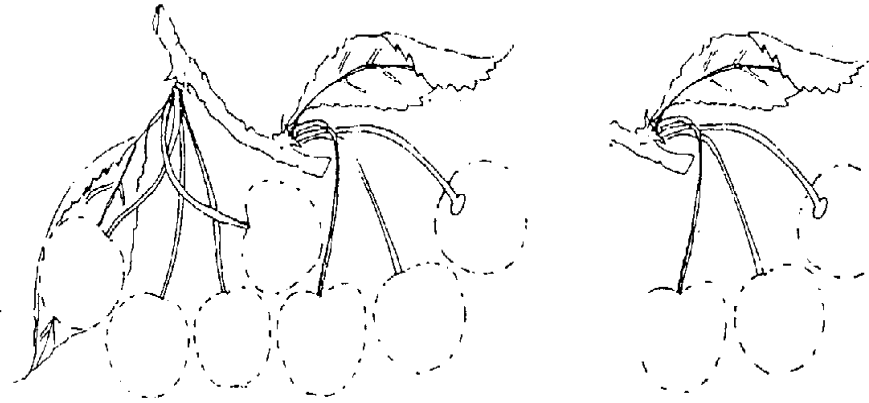
Δίνουμε στους μαθητές το γράφημα, γραμμένο είτε με διακεκομμένες γραμμές, είτε με κενά. Ζητούμε από τους μαθητές να ολοκληρώσουν τη γραφή, αφού πρώτα το αναγνωρίσουν.

Εφαρμογή για το γράμμα ο:

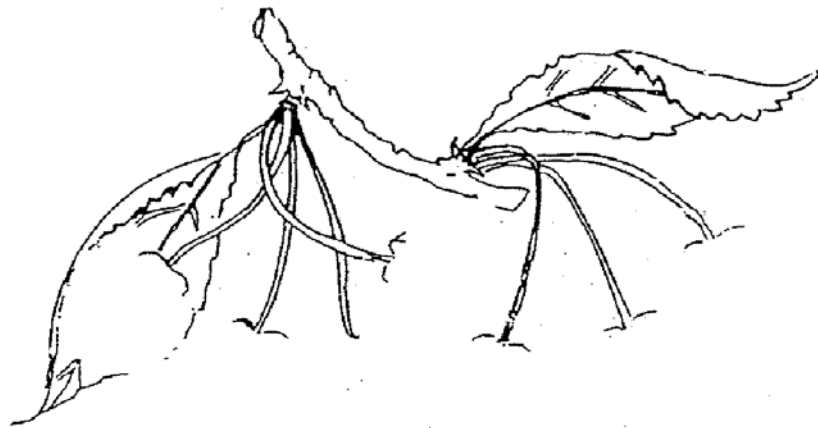
Ενώνω τις τελείες και γρωματίζω τους κύκλους, με κόκκινο τους μεγάλους και μπλε τους μικρούς.



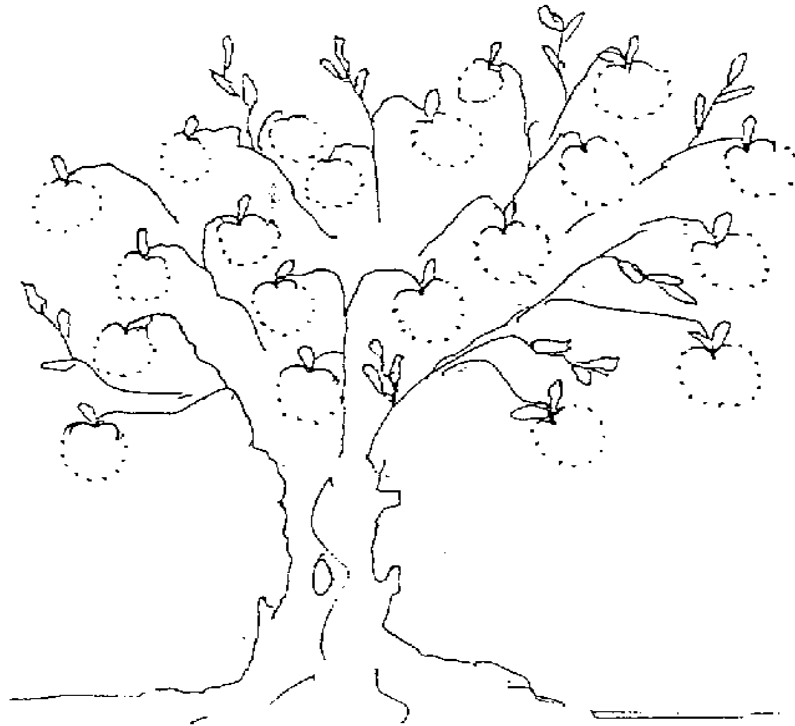
Ενώνω τις τελείες και χρωματίζω τα κερασάκια.



Ζωγραφίζω τα κερασάκια που λείπουν.



Ενώνω τις τελείες και χρωματίζω τα μήλα.



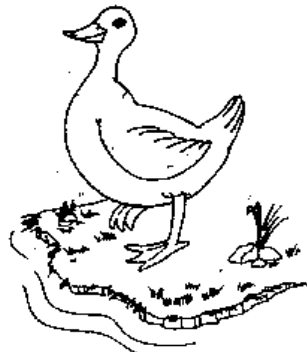
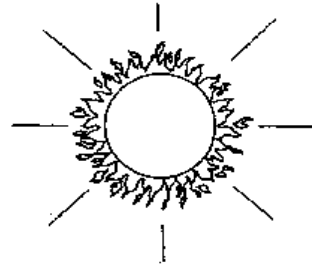
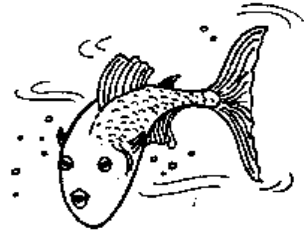
Δραστηριότητα 4:

Δίνουμε στους μαθητές κάποιο εύπλαστο υλικό, όπως πλαστελίνη ή πηλό και τους ζητούμε να σχηματίσουν και να προφέρουν ένα συγκεκριμένο γράφημα. Τέλος να το γράψουν πρώτα νοερά με το δάχτυλο και μετά στο τετράδιο.

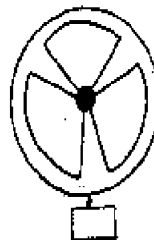
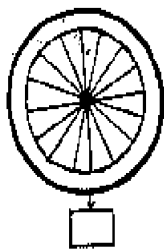
Δραστηριότητα 5:

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες και ζητούμε να χρωματίσουν ή να σημαδέψουν μόνο την εικόνα που αρχίζει από το συγκεκριμένο φώνημα.

Χρωματίζω ό,τι αρχίζει από Ο



Βάζω σημαδάκι στις εικόνες που μοιάζουν με το Ο



Δραστηριότητα 6:

Δίνουμε στους μαθητές ομάδες γραμμάτων λέξεων ή εικόνων και τους ζητούμε να αναγνωρίσουν, να προφέρουν και να γράψουν το γράφημα που τους ζητούμε. Η αναγνώριση επιτυγχάνεται ζητώντας από το μαθητή να κυκλώσει ή να χρωματίσει σε κάθε λέξη το ζητούμενο γράφημα και στη συνέχεια να το προφέρει και να το γράψει.

Βάζω σε κύκλο το Ο

α	ο	ε	ο	κ	ι	ο	ω	η	ο
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Διαγράφω ότι δεν είναι Ο

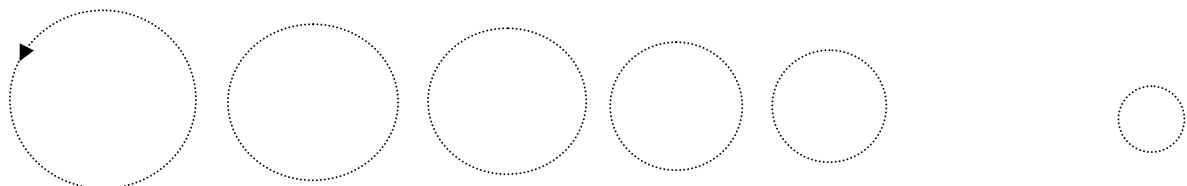
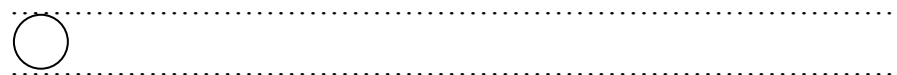
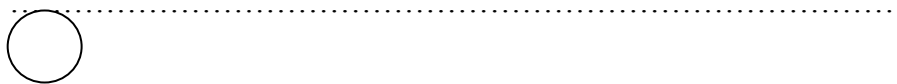
ο	ρ	σ	ο	α	δ	ο	β	θ	ο
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Χρωματίζω το Ο μέσα στις λέξεις

όλη	νερό	ήλιος	όνειρο	νάνος
πεπόνι	σχολείο	λύκος	μολύβι	
αλεπού	αγόρι	πιάτο	ποτήρι	

Βάζω σε κύκλο τις λέξεις που έχουν Ο

κόκορας	λαγός	καρέκλα	ποτήρι	σπίτι	πόδι
έλατο	καλάθι	δέμα	δώρο	αλάτι	άλογο

Ενώνω τις τελείες όπως δείχνει το βέλος:**Γράφω το γράμμα Ο**

Δραστηριότητα 7:

Χορηγούμε στους μαθητές έντυπο υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις και τους ζητούμε να κόψουν περιμετρικά τα γράμματα που μπορούν να αναγνωρίσουν και να φτιάξουν ένα ομαδικό κολάζ.

Κόβω το γράμμα Ο

Πάρε το ποδήλατο!

πιάτο

Ο καθαρός αέρας

ένα άδειο ποτήρι

Υπέροχη πόλη

σύντομα

3.2.3. Ανάγνωση Συλλαβών – Λέξεων

Αφού πραγματοποιηθεί η μάθηση των ανάλογων γραμμάτων προχωράμε στην ανάγνωση – γραφή των πρώτων συλλαβών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι γνωστικές απαιτήσεις που θα έχουμε από το μαθητή θα είναι ανάλογες των δυνατοτήτων του και του ατομικού του ρυθμού μάθησης. Συνεπώς, δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις ως συνταγές και συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους σταδίου. Μην ξεχνάμε ότι κάθε μαθητής είναι μοναδική προσωπικότητα και έχει το δικό του προσωπικό ρυθμό μάθησης και επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Με βάση αυτή την επισήμανση μπορούμε να ακολουθήσουμε την παρακάτω πορεία:

(1) Εκμάθηση πρώτων συλλαβών του τύπου ΣΦ π.χ. με, σε, τα, να, πο, λα κτλ.

(2) Εκμάθηση πρώτων λέξεων του τύπου ΦΣΦ π.χ. έλα, ένα, όχι, όλα κτλ.

(3) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΦ π.χ. μέλι, κότα, νερό, γάλα, δέμα, κερί, σάκα κτλ.

(4) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΦΣ π.χ. λαγός, δάσος, κήπος, λύκος, μέρος κτλ.

(5) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΦΣΦ π.χ. καράβι, πακέτο, λιβάδι, καπέλο, σαλάτα, καλάθι, βαρέλι κτλ.

(6) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΦΣΦΣ π.χ. πατέρας, σαλάτες, πινέζες κτλ.

(7) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΦΣΦΣΦ π.χ. σοκολάτα, κασετίνα, καραμέλα, παραμύθι κτλ.

(8) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΣΦΣΦ(Σ) π.χ. βροχή, σπίτι, στόμα, δρόμος κτλ.

(9) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΣΣΦ(Σ) ή ΣΦΣΣΦ π.χ. λάμπα, μικρός, ή βάρκα, πόρτα κτλ.

Αφού έχει μάθει αρκετά γράμματα φτιάχνουμε τις πρώτες προτάσεις του ακόλουθου τύπου:

- Πίνω νερό.
- Θέλω ένα ποτήρι γάλα.
- Πήρα ένα δέμα από τη μαμά.
- Σηκώνω το ένα χέρι.
- Αγόρασα ένα πακέτο καραμέλες.

Οι προτάσεις αυτές περιλαμβάνουν λέξεις που δεν παραβιάζουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και ταυτόχρονα σχηματίζονται από τα γράμματα που είναι γνωστά στο μαθητή.

(10) Έπειτα προχωράμε στην εκμάθηση λέξεων με δομή ΣΣΦ ή γενικότερα συμφωνικών συμπλεγμάτων του τύπου ΣΣΦΣΦ, ΣΣΦΣΦΣ, ΣΦΣΣΦΣΦ(Σ), ΣΣΦΣΣΦ κτλ. σταδιακά:

- Π.χ. **ΣΣΦ** = στα, στο, τρα, κρο, βλε, κρι, προ, γρα, ντα, κλε, σπι, κτλ.
- **ΣΣΦΣΦ** = βροχή, σπίτι, κλάμα, γράφω, σχίζω, πλένω κτλ.
- **ΣΦΣΣΦΣΦ(Σ)** = καμπάνα, λαμπάδα, πατρίδα, βάτραχος
- **ΣΣΦΣΣΦ(Σ)** = μπαμπάς, πλαστός κτλ.

Αφού ο μαθητής καταφέρει να αποκωδικοποιεί λέξεις με τα παραπάνω συμπλέγματα συμφώνων προχωράμε στην εκμάθηση λέξεων που παραβιάζουν την αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος.

(11) Εκμάθηση λέξεων του τύπου ΣΦΦ π.χ. και, ναι (αφού έχει μάθει την αναντιστοιχία του "αι" ως δύο γραμμάτων και του "ε" ως ήχου στον οποίο αντιστοιχούν τα προηγούμενα γράμματα).

Ο μαθητής έπειτα μαθαίνει σε πρώτο στάδιο να διαβάζει και να γράφει λέξεις που παρουσιάζουν **μόνο μία αναντιστοιχία** π.χ. τρέχει, βλέπει, ποτίζει, γράφει κτλ.

- Το παιδί **παίζει** μπάλα.
- Ο μαθητής **γράφει** το μάθημα.
- Το βόδι **μασάει** το χορτάρι.
- Το παιδί **κοιτάζει** έξω από το παράθυρο.
- Ο ταχυδρόμος **μοιράζει** γράμματα.
- Η μητέρα **πηγαίνει** για ψώνια.

Έπειτα μαθαίνει να διαβάζει και γράφει λέξεις με δύο αναντιστοιχίες π.χ. **είναι, παίζει, κοιτάζει, μαθαίνει μοιράζει κτλ.**

Κατόπιν διαβάζει και γράφει μικρές προτάσεις του τύπου π.χ.:

Το παιδί διαβάζει.

Το παιδί διαβάζει τα μαθήματα.

Το μικρό παιδί διαβάζει με προσοχή τα μαθήματα.

Το μικρό παιδί διαβάζει με προσοχή τα μαθήματα του σχολείου του.

Έπειτα μαθαίνει να διαβάζει και γράφει πιο σύνθετες προτάσεις:

π.χ. **Το παιδί μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει τα μαθήματα του σχολείου.**

Οι οικοδόμοι χτίζουν μια μεγάλη πολυκατοικία δίπλα από το σχολείο.

Τα παιδιά, όταν τελειώσουν τα μαθήματα, παίζουν μπάλα στο διπλανό οικόπεδο.

Μετά τις μικρές προτάσεις φτιάχνουμε μικρές παραγράφους των 2-3 προτάσεων που σταδιακά αυξάνονται σε 4-5 και στις οποίες αρχίζει να γίνεται η επεξεργασία του νοήματος της παραγράφου αυτής. Έπειτα προχωράμε

στην ανάγνωση δύο παραγράφων ενώ **δεν ξεχνάμε** να κάνουμε συστηματικές επαναλήψεις στην ανάγνωση των προηγούμενων ενοτήτων που έχουμε ήδη κάνει. Κατόπιν αρχίζει να μαθαίνει το ένα και τα πολλά (**ενικός – πληθυντικός**) όπου ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι:

Να μεταφέρει λέξεις ή προτάσεις από τον ένα αριθμό στον άλλον (ενικός – πληθυντικός ή αντίστροφα από τον πληθυντικό στον ενικό)

- Π.χ. Ο λαγός – οι λαγοί
- Ο δρόμος – οι δρόμοι
- Ο κήπος – οι κήποι κτλ.

ή

- Ο κηπουρός ποτίζει τον κήπο – Οι κηπουροί ποτίζουν τους κήπους.
- Οι τροχονόμοι σταματούν τα αυτοκίνητα – Ο τροχονόμος σταματά τα αυτοκίνητα.

Έπειτα ακολουθούν τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα δηλαδή μάθηση χρόνων στα ρήματα, αντωνυμίες, επίθετα, μετοχές κτλ. με σταδιακή και μεθοδικά οργανωμένη πρακτική εξάσκηση.

Για τη σταδιακή εμπέδωση της ορθογραφικής δομής των λέξεων δραστηριότητες που φαίνεται ότι ενισχύουν τη μάθηση της ορθογραφίας των λέξεων είναι ο σχηματισμός **οικογένειας λέξεων** όπου επισημαίνουμε, αναλύουμε και ερμηνεύουμε στο μαθητή τα επιμέρους μορφήματα μιας λέξης. π.χ. έστω η λέξη «**παιδί**».

Εξηγούμε ότι το πρώτο μόρφημα είναι το «παι(δ)» ενώ το δεύτερο μόρφημα «ι» που είναι γραμματικό μπορεί να μεταβάλλεται. Απ' αυτή τη λέξη σχηματίζουμε την ανάλογη οικογένεια όπως π.χ.: **παιδότοπος, παιδίατρος, παιδικός, εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, παιδεία, εγκυκλοπαίδεια, παιχνίσι, παιχνιδόπος, παίζω** κτλ. (ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή).

Με βάση τις προηγούμενες λέξεις μπορούμε να οργανώσουμε ένα κείμενο ορθογραφίας στο οποίο η βαρύτητα θα δίνεται στις λέξεις της δεδομένης οικογένειας όπου:

α) οι λέξεις δίνονται και ο μαθητής καλείται να τις τοποθετήσει στη σωστή θέση

β) δε δίνονται και τις τοποθετεί μόνος του.

Π.χ. Με βάση την προαναφερόμενη οικογένεια λέξεων μπορούμε είτε να ζητήσουμε από το μαθητή αφού έχει μπροστά του όλες τις λέξεις να τοποθετήσει αυτές που πρέπει στο αντίστοιχο κενό βρίσκοντας την εννοιολογική σύνδεση αυτών είτε να ανασύρει από τη μνήμη του την ορθογραφική δομή μιας και μόνο λέξης (αφού οι άλλες του δίνονται οπτικά μπροστά του). Και στην μία περίπτωση και στην άλλη η μνημονική συγκράτηση και επομένως η ανάσυρση ή η αναγνώριση γίνεται για ένα και μόνο φαινόμενο (στη συγκεκριμένη περίπτωση μόνο για τη γραφή των λέξεων της δεδομένης οικογένειας) και όχι για όλες τις λέξεις που αποτελούν και συγκροτούν ολόκληρη την πρόταση. Έτσι, περιορίζεται το μνημονικό φορτίο του μαθητή, η μάθηση οργανώνεται σε επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας τα οποία όμως μπορεί να αντιμετωπίσει και να χειριστεί αρκετά ικανοποιητικά ο μαθητής.

Π.χ. Η μητέρα πήγε το μικρό παιδί στον σταθμό.

Το σχολείο οργάνωσε μία εκδρομή σε έναν καταπράσινο

Ο αφού εξέτασε προσεχτικά το μικρό παιδί του χορήγησε τα ανάλογα φάρμακα.

Δεν ξεχνάμε ότι:

1) Κάνουμε συστηματικές επαναλήψεις φαινομένου που έχει μάθει ο μαθητής από προηγούμενη φορά.

2) Επισημαίνουμε το φαινόμενο σε κείμενο που διαβάζουμε και το δικαιολογούμε π.χ. **ο πληθυντικός αριθμός των αρσενικών.**

«Όλοι οι ποντικοί μαζεύτηκαν σε μια σκοτεινή τρύπα και αποφάσισαν να εξοντώσουν τη φοβερή γάτα. Οι πιο μικροί άκουγαν φρικτές ιστορίες που

διηγούνταν **οι μεγαλύτεροι** και δεν τολμούσαν να ξεμυτίσουν από τη φωλιά τους».

3) Παρακινούμε τους μαθητές να σκεφτούν την ορθογραφική δομή συγκεκριμένων λέξεων. Π.χ. στο προηγούμενο κείμενο μπορούμε να δώσουμε το κείμενο όπου έχουμε κενά σε ορισμένα γράμματα μιας λέξης και ζητάμε από το παιδί να σκεφτεί ποιο γράμμα και γιατί (επιλέγει αυτό) μπορεί να τοποθετηθεί κάθε φορά.

«Όλ.. οι ποντικ.. μαζεύτηκαν σε μια απόμακρ.. και σκοτεινή τρ..πα και αποφάσισαν να εξοντώσουν τη φοβερ.. γάτα που ήταν ο φόβος κι ο τρόμος όλων των ποντικών της αποθήκ..ς. Οι πιο μικρ.. άκουγαν φρικτές ιστορίες που διηγούνταν οι μεγαλύτερ.. και δεν τολμούσαν να ξεμ..τίσουν από τη φωλιά τους. Πώς όμως θα εξόντωναν τη φοβερ.. και τρομερ.. γάτα; Ποιος θα ήταν ο πιο δυνατός που θα την πλησίαζε αφηφώντας το θάνατο στα γαμψά και σουβλερά νύχια της;»

Επισημαίνουμε επίσης ότι οι μέθοδοι, που κατά καιρούς εμφανίζονται υποσχόμενες γρήγορη και αποτελεσματική μάθηση της ανάγνωσης από τα πρώτα κίβλα μαθήματα διδασκαλίας της, τείνουν να στηρίζονται περισσότερο στην προσπάθεια εφαρμογής μιας ολικής μεθόδου διδασκαλίας χρησιμοποιώντας, ωστόσο, και κάποια στοιχεία φωνολογικής συνειδητοποίησης προσπαθώντας έτσι να συνδέσουν και να διευκολύνουν την ολική μέθοδο διδασκαλίας, ειδικά στην περίπτωση των μαθητών που δυσκολεύονται να κατακτήσουν με ευχέρεια την ανάγνωση.

Η ερευνητική, ωστόσο, μελέτη των θεμάτων της ανάγνωσης τόσο στους αρχάριους αναγνώστες όσο και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχει δείξει ότι η αποτελεσματικότητα των παραπάνω μεθόδων, ίσως να μην είναι τόσο μεγάλη όσο η εκπαίδευση κι άσκηση των μαθητών στην πρώιμη συνειδητοποίηση των δομικών στοιχείων των λέξεων χωρίς χρήση μεγάλου όγκου οπτικού υλικού και πολλαπλών και ποικίλων πληροφοριών.

Βεβαίως, δεν αποκλείεται ορισμένοι μαθητές να μαθαίνουν με την εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων *γιατί πάντα οι μαθητές μαθαίνουν με οποιοδήποτε νοητικό κόστος*. Όμως, οι συστηματικές και πολύχρονες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη μάθηση του γραπτού λόγου του ελληνικού

αλφαβητικού συστήματος έχουν δείξει, με τεκμηριωμένα ερευνητικά αποτελέσματα, ότι η αξιοποίηση του πλεονεκτήματος της αλφαβητικής αρχής που παρουσιάζουν οι λέξεις του εν λόγω συστήματος θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές της πρώτης κυρίως τάξης του δημοτικού σχολείου (καθώς είναι η πιο σημαντική τάξη στην κατάκτηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής διαδικασίας) να μάθουν ταχύτερα, ευκολότερα κι ακριβέστερα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Η ανάπτυξη μιας τέτοιας αρχής στηρίζεται στην άσκηση των μαθητών για αναγνώριση των δομικών συστατικών των λέξεων δηλαδή της συστηματικής και μεθοδικά οργανωμένης ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Η άσκηση των μαθητών σε δραστηριότητες φωνολογικού τύπου μπορούν να γίνονται συστηματικά είτε οι μαθητές βρίσκονται ακόμα στο Νηπιαγωγείο είτε βρίσκονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ευρύτητα και η ποικιλία μάλιστα αυτών μπορεί:

- α) να μην κουράζει το μαθητή και
- β) να τον βοηθά να ασκηθεί και να αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση με πολλούς και εναλλακτικούς τρόπους χωρίς ιδιαίτερη καταβολή επίπονης και κουραστικής πνευματικής προσπάθειας.

Η άσκηση των μαθητών κατά τον πρώτο μήνα της σχολικής τους ζωής στην πρώτη δημοτικού κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διευκολυνθούν τόσο οι ίδιοι οι μαθητές στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού συστήματος όσο και ο εκπαιδευτικός στη δική του προσπάθεια να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά και με ακρίβεια.

Έχοντας ωστόσο, υπόψη αρκετά ερωτήματα εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο άσκησης και διδασκαλίας ενός (οποιουδήποτε) γράμματος (κατά τα πρώτα μαθήματα της ανάγνωσης στην πρώτη δημοτικού) και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης μέσα στην καθημερινή σχολική πρακτική, θα παρουσιάσουμε ένα ενδεικτικό πρόγραμμα άσκησης και διδασκαλίας ενός γράμματος, όπως αυτό έχει πραγματοποιηθεί σε σχολική τάξη (πρώτη δημοτικού) και σε δειγματικές διδασκαλίες της συγγραφέως.

3.2.4. Ενδεικτικό πρόγραμμα εκμάθησης (διδασκαλίας) γράμματος

Έχοντας υπόψη το προαναφερόμενο γνωστικό υπόβαθρο μπορούμε να ακολουθήσουμε το εξής, ενδεικτικό, πρόγραμμα διδασκαλίας και εκμάθησης κάποιου γράμματος. Έστω ότι επιλέγουμε το γράμμα **/λ/**. Η επεξεργασία αυτού του γράμματος μπορεί να ακολουθήσει τα ακόλουθα στάδια:

► Αρχικά προφέρουμε τον ήχο του γράμματος **/λ/** ώστε οι μαθητές να ακούσουν ευκρινώς τον ήχο του φθόγγου απομονωμένο από την παρουσία άλλου φωνήματος δίπλα του (π.χ. λα, λο, λι, λε κτλ).

► Έπειτα προφέρουμε συλλαβές του τύπου **λα/λε/λο/λι/λου** όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον αρχικό ήχο **/λ/** με την παρουσία, ωστόσο, και άλλου ήχου (φωνήματος) δίπλα του καθώς και τη διαφοροποίηση που επέρχεται στη φωνητική απόδοση της συλλαβής με τη δεδομένη παρουσία του φωνήματος.

► Κατόπιν ζητάμε από τους μαθητές να βρουν και να πουν λέξεις που αρχίζουν από **/λ/** (ακόμα κι ονόματα που γνωρίζουν) π.χ. **Λεωνίδα, Λάκης, λέξη, λίμνη, λιμάνι, λουλούδι, λύκος, λάθος, λαγός, λεκάνη, λεμόνι, λιβάδι κτλ.**

► Έπειτα ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν και να πουν λέξεις όπου υπάρχει μέσα σε αυτές το γράμμα **/λ/**. π.χ. καπέλο, σέλα, σέλινο, φανέλα, πινέλο, σακούλα, βαρέλι, καλάθι, βελανίδι, σοκολάτα, παραλία, εργαλείο κτλ. ή ζητάμε από τους μαθητές να προσέξουν σε μια σειρά από λέξεις που εκφέρουμε εμείς ώστε να εντοπίσουν, αν υπάρχει και επομένως, ακούγεται, το εν λόγω φώνημα. π.χ. χελιδόνι (**ΝΑΙ**), θάλασσα (**ΝΑΙ**), πακέτο (**ΟΧΙ**), ελέφαντας (**ΝΑΙ**), λιοντάρι (**ΝΑΙ**), θρανίο (**ΟΧΙ**), κασετίνα (**ΟΧΙ**), μολύβι (**ΝΑΙ**).

► Έπειτα προχωράμε στην **ανάλυση των συλλαβών** με αρχικό φώνημα το **/λ/**.

Π.χ. **λα- /λ/, /α/**

λε- /λ/, /ε/

λο- /λ/, /ο/

λι- /λ/, /ι/.

Η ανάλυση των παραπάνω συλλαβών μπορεί να γίνει με τη χρήση μικρών κύβων όπου κάθε κύβος αντιστοιχεί σε ένα φώνημα. Μετακινούμε έναν κύβο καθώς προφέρουμε το αντίστοιχο φώνημα ώστε να γίνεται αντιστοίχιση του φωνήματος που προφέρεται με τον κύβο που μετακινείται. (Σταδιακά περιορίζεται η χρήση των κύβων όταν οι μαθητές μπορούν να αναλύουν τα συστατικά φωνήματα χωρίς τη χρήση αυτών).

► Κατόπιν προχωράμε στη **σύνθεση των φωνημάτων** ώστε να παραχθεί η αντίστοιχη συλλαβή.

Π.χ. /λ/, /α/ - **λα**

/λ/, /ε/ - **λε**

/λ/, /ο/ - **λο**

/λ/, /ι/ - **λι**

όπου και πάλι ζητάμε από τους μαθητές να επαναλάβουν μαζί μας την παραπάνω δραστηριότητα και κατόπιν, κάθε ένας μόνος του από μία επιμέρους περίπτωση.

► Το επόμενο στάδιο είναι η **φωνημική ανάλυση λέξεων** τριών γραμμών (στις οποίες περιλαμβάνεται το φώνημα που επεξεργαζόμαστε, δηλαδή το /λ/).

Π.χ. **έλα** - /έ/, /λ/, /α/

όλα - /ό/, /λ/, /α/

άλλο - /α/, /λ/, /ο/.

(Η διαδικασία είναι η ίδια με την παραπάνω).

► Κατόπιν μπορεί να ακολουθήσει η **φωνημική σύνθεση** λέξεων όπου αφού προφερθούν τα συστατικά φωνήματα μιας λέξης οι μαθητές καλούνται να προφέρουν την αντίστοιχη λέξη. Π.χ. /ο/, /λ/, /α/ - **όλα**

/ε/, /λ/, /α/ - έλα

► Έπειτα μπορεί να γίνει η **φωνημική ανάλυση** λέξεων τεσσάρων γραμμάτων Π.χ. **μήλο** -/μ/, /η/, /λ/, /ο/

μέλι - /μ/, /ε/, /λ/, /ι/

σέλα - /σ/, /ε/, /λ/, /α/

λάδι - /λ/, /α/, /δ/, /ι/

► Ομοίως με το προηγούμενο στάδιο μπορεί να ακολουθήσει η **φωνημική σύνθεση** λέξεων (4 γραμμάτων) όπου οι μαθητές, αφού ακούσουν τα συστατικά φωνήματα μιας λέξης, συνθέτουν την αντίστοιχη λέξη και την προφέρουν.

Π.χ. /μ/, /η/, /λ/, /ο/ - **μήλο**

/μ/, /ε/, /λ/, /ι/ - **μέλι**

/θ/, /ε/, /λ/, /ω/ - **θέλω**

/π/, /ο/, /λ/, /η/ - **πόλη**

► Επόμενο στάδιο μπορεί να είναι η **ανάλυση λέξεων** σε συλλαβές (όπου συναντάται συλλαβή με το φώνημα /λ/).

Π.χ. **παλάτι** - /πα/, /λά/, /τι/

καλάθι - /κα/, /λά/, /θι/

καπέλο - /κα/, /πέ/, /λο/.

σοκολάτα - /σο/, /κο/, /λά/, /τα/.

► Έπειτα μπορεί να ακολουθήσει η **συλλαβική σύνθεση** των λέξεων όπου προφέρονται τα επιμέρους τμήματα (συλλαβές) που συνιστούν τις λέξεις και οι μαθητές, αφού τα συνθέσουν, προφέρουν την αντίστοιχη λέξη.

Π.χ. /κα/, /λύ/, /βα/ - **καλύβα**

/σα/, /λά/, /μι/ - **σαλάμι**

/κα/, /πέ/, /λο/ - **καπέλο**

/πα/, /λι/, /κά/, /ρι/ - **παλικάρι**

► Επόμενο στάδιο μπορεί να είναι η **αποκοπή συλλαβών** (συλλαβική αποκοπή) όπου ο μαθητής καλείται, αφού ακούσει προσεκτικά μια λέξη, να κόψει το αρχικό φώνημα και να προφέρει το υπόλοιπο τμήμα της λέξης που μένει.

Π.χ. λαγός – (αγός)

λύκος – (ύκος)

λάθος – (άθος)

μέλι – (έλι)

μήλο – (ήλο)

► Κατόπιν προχωράμε στη **γραφημική επεξεργασία του γράμματος Λ/λ** όπου επισημαίνουμε τα κύρια και προσδιοριστικά στοιχεία του γράμματος. Καλούμε τους μαθητές να μας το σχεδιάσουν στον αέρα, να το κατασκευάσουν με πλαστελίνη και έπειτα να το σχηματίσουν στο τετράδιό τους δίνοντας έμφαση στις γωνίες του γραφήματος.

► Το επόμενο στάδιο μπορεί να είναι η ανάγνωση και η γραφή συλλαβών του τύπου **λα / λε / λο / λι** καθώς και **Λα / Λε/ Λο / Λι** τις οποίες ζητάμε από τους μαθητές να μας διαβάσουν.

Λα

λα

Λε

λε

Λο

λο

Λι

λι

Παρεμφερής δραστηριότητα ή ενισχυτική της παραπάνω μπορεί να είναι και η ακόλουθη: Σχηματίζουμε ένα στρογγυλό λουλούδι με πέταλα. Στο κέντρο γράφουμε το γράμμα /λ/ και στα πέταλα τα γνωστά για τους μαθητές φωνήεντα δηλαδή το α, ε, ι, ο. Έπειτα ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν μία συλλαβή κρατώντας το γράμμα του κέντρου και επιλέγοντας ένα γράμμα από τα δεδομένα πέταλα.

► Κατόπιν προχωράμε στην **ανάγνωση λέξεων** τριών γραμμάτων.

Π.χ. έλα

όλα

Προκειμένου να ασκήσουμε τους μαθητές στην ορθή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και ψευδολέξεις όπως:

έλο, όλι, αλέ κτλ.

► Την ίδια διαδικασία ακολουθούμε και στην περίπτωση της **ανάγνωσης λέξεων** με τέσσερα γράμματα όπως π.χ. **μέλι, σόλα, σέλα** κτλ.

(Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις μόνο με τα γράμματα που γνωρίζει. Αν τα γράμματα δεν έχουν διδαχθεί καλό θα ήταν να μην υπάρχουν στη λέξη που πρέπει να αποκωδικοποιήσει ο μαθητής). Στο σημείο αυτό ομοίως με το προηγούμενο στάδιο, μπορεί να γίνει **ανάγνωση ψευδολέξεων** στις οποίες χρησιμοποιείται σταθερά το γράμμα /λ/ και προηγούμενα γράμματα που έχουν μάθει οι μαθητές. Π.χ. **λάπι, σίλα, τόλα, λάτο, λίτο, λέτο** κτλ.

► Αφού ολοκληρωθεί το στάδιο αυτό, μπορούμε να προχωρήσουμε στην **ανάγνωση λέξεων** με περισσότερα γράμματα όπως: **αλάτι, έλατο, καπέλο, καλάμι** κτλ. (Στην περίπτωση των λέξεων με περισσότερες συλλαβές δίνουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να τις επεξεργαστούν στον ανάλογο για αυτούς χρόνο χωρίς να τις διαβάσουμε εμείς από την πρώτη, ατυχή, ενδεχομένως, προσπάθεια των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει μόνοι τους να διαβάζουν συλλαβή προς συλλαβή τη λέξη, να ενώνουν τις συλλαβές, να σχηματίζουν τη λέξη και να την προφέρουν, προσπαθώντας ταυτόχρονα να ανασύρουν την έννοιά της από το μνημονικό τους λεξικό).

Μία τεχνική που φαίνεται να λειτουργεί πολύ ικανοποιητικά στο στάδιο αυτό για τους μαθητές είναι η **σταδιακή αύξηση των γραμμάτων ή των συλλαβών μιας λέξης** π.χ. αλάτι – παλάτι, έλα – έλατο, όλα – Λόλα. Αν διαθέτουμε μαγνητικά γράμματα μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε προς ενίσχυση της παραπάνω δραστηριότητας καθώς οι μαθητές μπορούν να βλέπουν τη διαμόρφωση της νέας λέξης κρατώντας σταθερή την αρχική.

► Αφού οι μαθητές είναι ικανοί να διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις μπορούμε να προχωρήσουμε στην **ανάγνωση προτάσεων** κρατώντας σταθερά μία αξονική λέξη π.χ. **Έλα, Λόλα.**

Έλα + το όνομά τους (το οποίο ενδεχομένως γνωρίζουν τόσο να το γράφουν όσο και να το διαβάζουν).

Στο σημείο αυτό μπορούμε να εφαρμόσουμε και την ακόλουθη δραστηριότητα: Ετοιμάζουμε μικρές κάρτες στις οποίες έχουμε γράψει κάποια συλλαβή με το δεδομένο γράμμα (/λ/), τις μοιράζουμε στους μαθητές και έπειτα, καθένας από αυτούς διαβάζει τη δική του συλλαβή.

Σε επόμενο επίπεδο ένας μαθητής διαβάζει μία συλλαβή και κάποιος άλλος μία άλλη ώστε να σχηματιστεί μία λέξη την οποία εντοπίζουν (αφού ενωθούν οι συλλαβές) οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης.

Π.χ. Κάποιος μαθητής διαβάζει τη συλλαβή **(σε)** – και κάποιος άλλος τη συλλαβή **(λα)**. Οι μαθητές ακούγοντας τις δεδομένες συλλαβές εντοπίζουν τη λέξη **(σέλα)**.

Το ίδιο μπορεί να γίνει και με άλλες λέξεις στις οποίες γνωρίζουν τα γράμματα που την αποτελούν. Π.χ. **μέ- λι (μέλι)** κτλ.

Προέκταση αυτής της δραστηριότητας μπορεί να είναι η ανάλυση αυτής της συλλαβής ή της λέξης στα γράμματα που την αποτελούν με τη βοήθεια ενός ψαλιδιού όπου θα κοπεί ένα ένα γράμμα.

► Τέλος, μπορούμε να γράψουμε κάποια λέξη στον πίνακα όπου λείπει το νέο γράμμα και το οποίο θα πρέπει οι μαθητές να γράψουν για να αποκωδικοποιήσουν τη λέξη π.χ. **μέ_ι, σέ_α, καπέ_ο** κτλ.

3.2.5. Χρόνος ανάγνωσης

Ο χρόνος που χρειάζεται ο μαθητής να αποκωδικοποιήσει το γραπτό λόγο και βεβαίως, πώς θα τον μειώσει όταν αυτός είναι αρκετά μεγάλος, φαίνεται να απασχολεί αρκετούς εκπαιδευτικούς καθώς η ταχύτητα ανάγνωσης αποτελεί κριτήριο επιτυχίας της εκπαιδευτικής μεθόδου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός αλλά και επιβράβευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματά της προσπάθειάς τους. Ωστόσο, βέβαια, τότε μπορεί ο μαθητής να διαβάζει ταχύτερα κι ακριβέστερα τις λέξεις κι όχι να συλλαβίζει, αργώντας να ολοκληρώσει και να αποδώσει τη φωνημική

παράσταση της λέξης; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να δοθεί τόσο από έρευνες που αφορούν τη μελέτη του χρόνου που χρειάζεται ο μαθητής να αποκωδικοποιήσει το ελληνικό γραπτό σύστημα όσο και από την ωριμότητα του γνωστικού του συστήματος κατ' αναλογία με την ωριμότητα άλλων βιολογικών του συστημάτων.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο σκέλος οι πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι ο χρόνος ανάγνωσης μειώνεται με την ηλικία του μαθητή και μάλιστα κατά το ήμισυ του αρχικού (Παλαιοθόδωρου 2004) ως αποτέλεσμα της ωριμότητας, άσκησης, αλλά και της ίδιας της φύσης του αλφαβητικού συστήματος που, καθώς, λόγω του μεγάλου βαθμού φωνημικής – γραφημικής αντιστοιχίας που παρουσιάζει (έχει χαρακτηριστεί ως ρηχό Scheerer, 1986) (Πόρποδας, 2002, σ.112), διευκολύνει την ανάπτυξη της φωνολογικής στρατηγικής, δηλαδή της στρατηγικής κατά την οποία μετατρέπεται το γράφημα σε φώνημα.

Ωστόσο, στα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης όπου ο μαθητής προσπαθεί να μάθει και να επεξεργαστεί τη γραφημική και φωνημική ταυτότητα κάθε γράμματος, να συνδέσει αυτά για την παραγωγή της συλλαβής να συγκρατήσει τις συλλαβές σε ένα είδος βραχύχρονης μνήμης κι έπειτα, να τις συνδέσει ώστε να σχηματίσει τη λέξη, την οποία θα προφέρει και θα ανασύρει την εννοιολογική της ταυτότητα από τη μακρόχρονη μνήμη του (αν του είναι καταγεγραμμένη βεβαίως στο εσωτερικό μνημονικό του λεξικό), όλη αυτή η γνωστική επεξεργασία χρειάζεται και τον ανάλογο χρόνο από τον αρχάριο αναγνώστη. Αν μάλιστα η λέξη που επιλέγεται προς ανάγνωση έχει παραβίαση της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας και είναι λέξη με ιστορική ορθογραφία (π.χ. λέξη με /αι/ ή /ει/ κτλ) ή έχει αρκετές συλλαβές (πολυσύλλαβη) ή είναι συνδυασμός των προαναφερόμενων δηλαδή και λέξη ιστορικής ορθογραφίας και πολυσύλλαβη, αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος της δυσκολίας του μαθητή στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης και κατ' επέκταση, του χρόνου επεξεργασίας και εκφοράς της λέξης.

Αν μάλιστα ο χρόνος που χρειάζεται η αποκωδικοποίηση μιας λέξης είναι αρκετός, ο χρόνος που χρειάζεται ένα σύνολο λέξεων που αποτελούν μία πρόταση θα είναι αρκετά μεγαλύτερος. Αν δεχτούμε μάλιστα ότι ο μαθητής δεν έχει αποκτήσει (ακόμα ή σε ικανοποιητικό βαθμό) τη γνωστική ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης, τότε, ενδεχομένως, και ο χρόνος επεξεργασίας μιας λέξης να είναι αρκετά μεγαλύτερος λόγω της προσπάθειάς του να

αναγνωρίσει ορισμένα σύμβολα και να εικάσει τη λέξη που θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει.

Βεβαίως ο χρόνος αυτός τείνει να μειώνεται με την ηλικία (αν δεν υπάρχουν άλλα γνωστικά προβλήματα) καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τόσο η φύση του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος όσο και η άσκηση κι εμπειρία του μαθητή τον βοηθούν στο να μειώσει το χρόνο επεξεργασίας κι άρα, ανάγνωσης των ίδιων λέξεων.

Επομένως, η άσκοπη κι επόπονη πολλές φορές προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ζητά από το μαθητή να επιταχύνει το χρόνο επεξεργασίας και άρα ανάγνωσης, δεν έχει κανένα επιστημονικό έρεισμα καθώς παραβιάζει το σύνολο των γνωστικών διαδικασιών και λειτουργιών που πρέπει να κάνει ο μαθητής προκειμένου να αποκωδικοποιήσει με ακρίβεια το (δύσκολο κατ' αυτόν) γραπτό λόγο. Μην ξεχνάμε ότι η μάθηση του γραπτού λόγου (το τελειότερο επίτευγμα του ανθρώπου στην μακραίωνη εξελιγή του) πραγματοποιήθηκε μετά από πολλούς αιώνες από την εμφάνιση του στη γη. Η κατάκτησή του μάλιστα από το μαθητή της Α' δημοτικού με το δεδομένο πνευματικό και χρονολογικό επίπεδο αυτής της ηλικίας, θα είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα που χρειάζεται χρόνο για να πραγματοποιηθεί σταδιακά και με επιτυχία.

Ο σωστά ενημερωμένος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι γνώστης των παραπάνω απόψεων αλλά κυρίως, του πώς θα βοηθήσει το μαθητή να μάθει να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο με περισσότερη ακρίβεια κι ευχέρεια. Έρευνες που αφορούν το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1998· Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1999· Παλαιοθόδωρου 2004) έχουν δείξει ότι η άσκηση στη φωνολογική επίγνωση πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας βοηθά το μαθητή στην ταχύτερη αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Η άσκηση ωστόσο σε οπτικοχωρικού περιεχομένου δραστηριότητες (σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνητικές μελέτες) παρόμοιες με το προαναγνωστικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης για το ελληνικό σύστημα γραφής, δε φαίνεται να μειώνουν το χρόνο ανάγνωσης.

Άρα η επίμονη προσπάθεια αρκετών εκπαιδευτικών να ασκηθούν οι μικροί μαθητές σε δραστηριότητες γραφημικού τύπου δε φαίνεται να βελτιώνουν την επίδοση στο χρόνο ανάγνωσης. Αντίθετα, μαθητές που έχουν

ασκηθεί κι έχουν αποκτήσει ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να διευκολύνονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και να μειώνουν το χρόνο της εν λόγω αποκωδικοποίησης.

Ο χρόνος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τείνει να μειώνεται με την ηλικία. Επομένως, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείξει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του μαθητή και να μην τον πιέζει να επιτύχει κάτι, νωρίτερα απ' αυτό που οι δεδομένες δυνατότητες και ικανότητές του μπορούν να το καταφέρουν. Για τη μείωση του χρόνου αποκωδικοποίησης των λέξεων χρειάζεται άσκηση στη φωνολογική επίγνωση ώστε ο μαθητής να γνωρίζει τα δομικά συστατικά των λέξεων και να εφαρμόζει τη φωνολογική στρατηγική. Κατόπιν, οι συχνές επαναλήψεις και ένα μεθοδικά οργανωμένο πρόγραμμα μάθησης της ανάγνωσης και γραφής μπορεί να διευκολύνει την ταχύτερη αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικές δραστηριότητες που στηρίζονται στο παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο και που η ίδια η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει την αποτελεσματικότητά τους τόσο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και σε αρχάριους αναγνώστες.

Δραστηριότητα 1:

Δίνουμε μικρές προτάσεις και σταδιακά προχωράμε σε μεγαλύτερες τις οποίες διαβάζουν (και γράφουν) οι μαθητές

- *Π.χ. Το παιδί παίζει μπάλα.*
- *Το παιδί παίζει μπάλα στον κήπο.*
- *Το παιδί παίζει με τη δική του μπάλα στον κήπο.*
- *Το παιδί παίζει με τη δική του μπάλα στον κήπο του παππού.*

Δραστηριότητα 2:

Κάνουμε συστηματικές επαναλήψεις γνωστών προτάσεων επιδιώκοντας γρηγορότερο ρυθμό.

Δραστηριότητα 3:

Κάνουμε ανάγνωση μικρής παραγράφου 3-4 γραμμών αρκετές φορές με σταδιακή μείωση του χρόνου ανάγνωσης.

Δραστηριότητα 4:

Κάνουμε ανάγνωση μεγαλύτερης παραγράφου πάλι τρεις - τέσσερις φορές με σταδιακή μείωση του χρόνου ανάγνωσης.

Δραστηριότητα 5:

Κάνουμε ανάγνωση μεγαλύτερου κειμένου πάλι με την ίδια διαδικασία.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένες επιπλέον, αρκετά αξιολογες ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν την κατανόηση λέξεων, προτάσεων και μικρών κειμένων του κ. Γ. Τσαγγάρη (2005, σσ. 82-88) όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας).

3.2.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη γραφή λέξεων και προτάσεων.

1. Συμπλήρωση κενών μεμονωμένων λέξεων στο επίπεδο ενός γράμματος ή μιας συλλαβής

Χορήγηση λέξεων με κενά γράμματα (ή δίψηφα ή διφθόγγους) τα οποία ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει (π.χ ξ-λο, ζ-νη, παιχν-δι, μ-τέρα, ανεβ-νω, πλ-νω, π-δίατρος κ.λ.π). Στην περίπτωση μεμονωμένων λέξεων, αρχικά, δεν επιλέγονται λέξεις οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες αλλά, ταυτόχρονα, σχετικά διαφορετικό νόημα και ορθογραφία (π.χ. τοίχος, τείχος / παγόني, παγώνει / τύχει, τύχη, τοίχοι, τείχη / φακή, φακοί / χείλια , χίλια κ.λ.π.) ή λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, σχετικά παρόμοιο νόημα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη, φίλοι / κακή, κακοί / κλίνει, κλείνει κ.λ.π.) και τούτο διότι έξω από το λεξικό περιβάλλον μιας πρότασης δεν υπάρχει η δυνατότητα της ακριβούς εύρεσης της ορθογραφικής ταυτότητας των συγκεκριμένων λέξεων. Στη συνέχεια μπορούν να δίνονται λέξεις αυτών των περιπτώσεων με σκοπό τη χαρτογράφηση της συμπεριφοράς του μαθητή μπροστά σε τέτοια ερεθίσματα.

2. Συμπλήρωση κενών λέξεων μέσα σε προτάσεις

Χορηγούνται προτάσεις με κενά που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει και να συμπληρώσει την κενή λέξη μέσα από μια ομάδα λέξεων που έχουν:

α) σχετικά ίδια ορθογραφική ταυτότητα, αλλά διαφέρουν σε μια συλλαβή ή τμήμα συλλαβής (π.χ. μπαλόني –μπαλκόνι, τρόμος – τρόπος, σκάει – στάει – σπάει, χείλια – χίλια – χέλια - γέλια),

β) ίδια ορθογραφική ταυτότητα αλλά διαφέρουν στη θέση του τόνου (π.χ. ώμος – ωμός, γένια – γενιά, πότε – ποτέ, νόμος-νομός, ζήτω-ζητώ κ.λ.π.),

γ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα (ομόηχα) αλλά διαφορετικό νόημα (π.χ. μήλα – μίλα, τείχος – τοίχος, τείχη – τοίχοι – τύχη –τύχει, παγόνοι – παγώνει, θήρα – θύρα, κλείνω – κλίνω κ.λ.π.),

δ) παρόμοια ακουστική ταυτότητα, ανήκουν στην ίδια σημασιολογική ομάδα αλλά έχουν διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη – φίλοι, καλός – καλώς, τυχερή – τυχεροί κ.λ.π.) και ε) τυχαίες λέξεις. Έτσι με βάση αυτές τις εκδοχές η δοκιμασία μπορεί να δομηθεί σε 5 παραλλαγές.

Επίσης μπορούν να επιλέγονται λέξεις στις οποίες λείπει κάποια συλλαβή και οι οποίες έχουν ακουστική ομοιότητα με άλλες αλλά ταυτόχρονα, διαφορετικό νόημα και ορθογραφία (π.χ. τοίχος, τείχος / παγόνοι, παγώνει / τύχει, τύχη, τοίχοι, τείχη /φακή, φακοί / χείλια , χίλια κ.λ.π.) ή λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, σχετικά παρόμοιο νόημα με άλλες, αλλά διαφορετική ορθογραφία (π.χ. φίλη, φίλοι / κακή, κακοί / κλίνει, κλείνει κ.λ.π.). Στην περίπτωση αυτή το λεξικό περιβάλλον της πρότασης διευκολύνει την εύρεση της ορθογραφικής ταυτότητας των λέξεων.

3. Περιγραφή αντικειμένων

Ο μαθητής καλείται να περιγράψει γραπτά αντικείμενα ή άλλα θέματα της καθημερινής, και όχι μόνο ζωής. Η περιγραφή αναφέρεται στη χρήση, στα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τα πιθανά συναισθήματα του μαθητή.

4. Δημιουργία Λέξεων

Ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει συγκεκριμένες λέξεις αφού συμπληρώσει συλλαβές που λείπουν από αυτές τις λέξεις. Δίπλα από κάθε λέξη δίνονται μερικές συλλαβές, εκ των οποίων μόνο μία μπορεί να συμπληρώσει κάθε λέξη.

Για παράδειγμα δίνεται η ελλιπής λέξη πίθη..... (μοι, κοι). Ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη συλλαβή «κοι» αφού η συλλαβή «μοι» δε δομεί λέξη.

5. Οικογένειες λέξεων

Ο μαθητής ακούει μια σειρά από λέξεις οι οποίες έχουν κοινά φωνολογικά τμήματα (κάποια μέρη τους μοιάζουν ακουστικά). Πρέπει να γράψει κάθε λέξη στη σωστή οικογένεια λέξεων. Οι οικογένειες λέξεων έχουν καθοριστεί εξαρχής. Για παράδειγμα έστω οι οικογένειες (οικ-) και (εικ-). Ο μαθητής ακούει λέξεις όπως οικοδόμος, εικονικός, ενοίκιο, οικία, εικόνα, νοικοκύρης, εικονολάτρης, οικόπεδο, εικονολήπτης κ.λ.π και γράφει καθεμία από αυτές στην οικογένεια που θεωρεί ότι ανήκει. Οι οικογένειες λέξεων δίνονται στο μαθητή γραπτά σε πίνακα.

6. Ανάγνωση λέξεων-Γραφή προτάσεων

Ο μαθητής διαβάζει λέξεις και με καθεμία από αυτές (ή χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα κάποιες από αυτές) προχωρά στη γραπτή δημιουργία προτάσεων που περιέχουν αυτές τις λέξεις.

7. Δημιουργία προτάσεων από εικόνες

Ο μαθητής βλέπει εικόνες, που του δίνονται, και προχωρά στη γραπτή διατύπωση των όσων παρατηρεί. Οι εικόνες μπορούν να καλύπτουν μια ποικιλία θεμάτων τόσο από την καθημερινή ζωή του μαθητή όσο και ευρύτερου περιεχομένου.

8. Δημιουργίες λέξεων και προτάσεων

Δίνονται στο μαθητή ομάδες συλλαβών οι οποίες, όμως, είναι ανακατεμένες. Ειδικότερα, οι συλλαβές αυτές, ανά παρουσιαζόμενη ομάδα, αποτελούν τμήματα μιας συγκεκριμένης λέξης. Ο μαθητής δημιουργεί τη λέξη ή τις λέξεις, τοποθετώντας τις συλλαβές στη σωστή τους σειρά, προφέρει τη λέξη και στη συνέχεια προχωρά στη γραφή της. Τέλος, γράφει μία πρόταση η οποία εμπεριέχει τη συγκεκριμένη λέξη.

3.2.7. Ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση λέξεων, προτάσεων και μικρών κειμένων

1. Δημιουργία προτάσεων από δοσμένες λέξεις, που έχουν ακουστική ομοιότητα αλλά διαφορετικό νόημα (ομόηχες)

Οι λέξεις δίνονται γραπτά και ο μαθητής δημιουργεί μικρές προτάσεις με αυτές π.χ. μήλα – μίλα, τείχος – τοίχος, κλείνω – κλίνω, όμως – ώμος, ψιλός – ψηλός, ασκεί – ασκί, καιρός – καίριος.

2. Δημιουργία προτάσεων από δοσμένες λέξεις που έχουν ακουστική ομοιότητα, παρόμοια σημασία αλλά διαφορετική ορθογραφία

Οι λέξεις δίνονται γραπτά και ο μαθητής δημιουργεί μικρές προτάσεις με αυτές π.χ. τύχη – τύχει, ξύλινη – ξύλινοι, καλή - καλοί

3. Συμπλήρωση προτάσεων με λέξεις που λείπουν

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες απουσιάζει μια λέξη. Επίσης δίνονται 2 λέξεις οι οποίες μοιάζουν ακουστικά αλλά μπορεί να έχουν παρόμοια σημασία και διαφορετική ορθογραφία ή διαφορετικό νόημα και ορθογραφία. Ο μαθητής συμπληρώνει τις προτάσεις με τις σωστές λέξεις π.χ. Η Μαρία είναι η πιο..... στην τάξη της (ψιλή / ψηλή)

Κάποτε και οι γονείς μας ήταν κι αυτοί..... (μικρή / μικροί)

Οι στρατιώτες αγωνίζονταν πάνω στα (τείχη / τοίχοι/ τύχη).

4. Δημιουργία σημασιολογικών κατηγοριών

Αναφέρεται μια σημασιολογική κατηγορία και ο μαθητής πρέπει να βρει ορισμένα στοιχεία-μονάδες που εντάσσονται εννοιολογικά σε αυτή την

κατηγορία (π.χ. στην κατηγορία «πουλί» καναρίνι, παπαγάλος, γεράκι, κουκουβάγια κ.λ.π.).

5. Αντιστοίχιση λέξεων με παρόμοια σημασία

π.χ.

πετεινός	κωμικός
όμορφος	νυχτώνει
αστείος	κόκορας
πόρτα	θύρα
βραδιάζει	ωραίος

6. Αντιστοίχιση λέξεων με αντίθετη σημασία

π.χ.

ξυπνάω	νέος
ξηλώνω	αθώος
ηλικιωμένος	κοιμάμαι
ένοχος	ράβω

7. Διαχωρισμός λέξεων σε προτάσεις

Δίνονται προτάσεις στις οποίες οι λέξεις δεν είναι χωρισμένες. Ο μαθητής ξαναγράφει τις προτάσεις αλλά με τα ανάλογα κενά ανάμεσα στις λέξεις, π.χ:

Σήμερα πηγαίνει η γιαγιά μου στην εκδρομή.

8. Τοποθέτηση λέξεων στη σωστή τους σειρά

Δίνονται προτάσεις με ανακατεμένες τις λέξεις τους και ο μαθητής πρέπει να γράψει τις προτάσεις με τη σωστή σειρά των λέξεων, π.χ.: **την Βασίλησ άσκηση πίνακα Ο στον έλυσε.**

9. Συμπλήρωση λέξης σε ελλιπή πρόταση

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τις λέξεις που λείπουν, π.χ.

Ο πατέρας φούσκωσε τα λάστιχα του

Η λέει παραμύθια στα εγγονάκια της.

10. Συμπλήρωση λέξεων σε ελλιπή πρόταση

Δίνονται προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει το κενό με όσες λέξεις θεωρεί ότι μπορεί αυτό να γίνει (ή ότι ξέρει) χωρίς να του δίνονται αυτές, π.χ.:

Ο Γιαννάκης.....την άσκηση (έλυσε, έγραψε κ.λ.π.).

Ο κηπουρός.....τα λουλούδια του κήπου (πότισε, έκοψε κ.λ.π.)

11. Απαλοιφή λέξης από πρόταση και αντικατάστασή της με άλλη

Δίνονται προτάσεις στις οποίες εμπεριέχεται μια λέξη η οποία δεν ταιριάζει με το νόημα της πρότασης. Ο μαθητής εντοπίζει τη λέξη και γράφει την πρόταση συμπληρώνοντάς τη με λέξη η οποία ταιριάζει με το νόημα της πρότασης, π.χ.:

Το νερό στέγνωσε το χώμα.

Ο αέρας επισκεύασε τη σκεπή της καλύβας.

12. Επισήμανση λέξεων και των αντίθετών τους μέσα σε προτάσεις

Δίνονται προτάσεις και ο μαθητής επισημαίνει τις λέξεις που είναι αντίθετες μεταξύ τους, π.χ.:

Η πανέμορφη πριγκίπισσα και ο άσχημος βάτραχος.

Άμα στραβώσει το ξύλο δεν ισιώνει πάλι.

Ήρθαν τα άγρια να διώξουν τα ήμερα.

13. Δημιουργία προτάσεων από μεμονωμένες λέξεις

Δίνονται μεμονωμένες λέξεις και ο μαθητής καλείται να δημιουργήσει γραπτά ή και προφορικά προτάσεις χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις.

14. Απάλειψη προτάσεων από μικρό κείμενο και οι οποίες δεν ταιριάζουν με το νόημα του κειμένου

Ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο στο οποίο υπάρχουν προτάσεις οι οποίες δεν ταιριάζουν με το νόημα του υπόλοιπου κειμένου. Οι προτάσεις αυτές εντοπίζονται και απαλείφονται.

Για παράδειγμα: Η ιστορία: «Τα τρία γουρουνάκια»

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν τρία γουρουνάκια που ζούσαν μόνα τους. Ο οδηγός σταμάτησε έξω από το σχολείο. Εκεί κοντά έμενε κι ένας λύκος που ήθελε να φάει τα γουρουνάκια. Η κυρία έβαλε γρήγορα μέσα στο καλάθι τα πράγματα. Τα γουρουνάκια ήξεραν τον κίνδυνο και αποφάσισαν να χτίσουν ένα γερό σπίτι. Ο αέρας δυνάμωνε. Κάθε γουρουνάκι ήθελε να φτιάξει το δικό του σπίτι.....»

15. Φωναχτή και σιωπηρή ανάγνωση

Έλεγχος της κατανόησης προτάσεων και μικρών κειμένων μέσω ερωτήσεων, γραπτής έκφρασης, διήγηση. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνδυαστεί με τα αποτελέσματα της ανάλογης δραστηριότητας ελέγχου του προφορικού λόγου.

16. Επισήμανση της διαφορετικής λέξης

Δίδονται στο μαθητή ομάδες των τριών ή τεσσάρων λέξεων εκ των οποίων οι δύο (στην τριάδα) ή οι τρεις (στην τετράδα) ανήκουν στην ίδια σημασιολογική κατηγορία ενώ η άλλη όχι. Ο μαθητής διαβάζει όλες τις λέξεις της ομάδας και διαγράφει αυτή που δεν ανήκει στη συγκεκριμένη σημασιολογική κατηγορία. Η θέση της διαφορετικής λέξης μπορεί να ποικίλει μέσα στην ομάδα.

Για παράδειγμα δίδεται η ομάδα των λέξεων: κήπος, χωράφι, αποθήκη, δάσος. Ο μαθητής πρέπει να διαγράψει τη λέξη αποθήκη ή δίδεται η ομάδα

των λέξεων ξένος, ξένοιαστος, ξενικός ξενώνας όπου ο μαθητής πρέπει να διαγράψει τη λέξη ξένοιαστος. Μια παραλλαγή της δραστηριότητας είναι η δημιουργία πρότασης με τη διαφοροποιημένη λέξη.

17. Σχηματισμός προτάσεων

Ο μαθητής πρέπει να αντιστοιχίσει ένα σταθερό υποκείμενο με μεταβλητά ρήματα, αντικείμενα κι άλλα στοιχεία, π.χ.

	έκοψε		του εντόμου
Ο Γιάννης	καθάρισε	τα πόδια	της ελιάς
	κοίταξε		του βαρελιού»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Δημάκος Ι. (2005). Αξιολόγηση του γραπτού λόγου (διαδικασίας γραπτής έκφρασης, κειμένου και μαθητή) (σελ. 99-118). Από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

Θανόπουλος Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, εκ. Ατραπός.

Κάκουρος Ε.& Μανιαδάκη Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων (αναπτυξιακή προσέγγιση)*, εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.

Καλαντζή – Αζίζι, Ζαφειροπούλου Μαρία (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (Επιστημ. Επιμέλεια), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Kandel, E., Schwartz, J. & Jessell, T. (2000). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Απόδοση στα ελληνικά: Καζλαρής Χάρης, Καραμανλίδης Α. & Παπαδόπουλος Α. (Επιστ. Επιμ. Καραμανλίδης Α), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2000.

Καραντζής Ι. (2005) Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική παρέμβαση στα μαθηματικά (σελ. 217-268). Από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

- Καραντζής Ι. & Τσαγγάρης Γ. (2003). Τα μαθηματικά. Από το βιβλίο «Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο στα μαθηματικά» (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2003.
- Καραντζής, Ι. (1998). *Πειραματικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή / και την ανάγνωση*, Πάτρα, 1998.
- Κατσιλλής, Ι. (1995). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 1995.
- Κωτούλας Β., Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2004). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Ενότητα από το βιβλίο «Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Επιμ. Σουζάνα Παντελιάδου, Βόλος, 2004.
- Λιαπής, Β. (1984). *Γλώσσα η Ελληνική*, Θεσσαλονίκη, 1984.
- Μπάρμπας Γ., Τουτουνζή Ε. & Παππά Μ. (2006). *Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο*. Άρθρο από το δικτυακό τόπο [http:// www. specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr).
- Μαγγίνας, (2007). Παρουσίαση Διαγνωστικής αξιολόγησης από ΚΔΑΥ σε Σεμινάριο Μαθησιακών Δυσκολιών, Πάτρα, 17/11/2008.
- Ματή – Ζήση Ελένη (2004) Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη Γραφή, Αριθμητική (Από το βιβλίο *Προσαρμογή στο σχολείο πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Επιστημ. Επιμέλεια: Καλαντζή – Αζίζι, Ζαφειροπούλου Μαρία), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος Υπ'Αριθ. 3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199, 2/10/2008.
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (επιμέλεια). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος 2008.

- Παλαιοθόδωρου Α. (2005). Συμμετοχή στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ, Η Ψυχολογία στις Προ(σ)κλήσεις του Σήμερα, με θέμα «*Η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και χρόνου αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου – Μια διαχρονική έρευνα*» Ιωάννινα 1-4 Δεκεμβρίου 2005.
- Παλαιοθόδωρου Α. (2006). Συμμετοχή και δημοσίευση στα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου που διοργανώθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και τα Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, με θέμα: «*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*», Ιωάννινα 12- 14 Μαΐου 2006.
- Παλαιοθόδωρου Α. (2006). Συμμετοχή στο 26th International Congress of Applied Psychology με θέμα «*Cognitive linguistic strategies of spelling in Greek alphabetic system*» που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, 16- 21/7/2006.
- Παλαιοθόδωρου Α. & Πόρποδας Κ. (2008). Συμμετοχή ως προσκεκλημένοι ομιλητές (invited speakers) στο συμπόσιο του καθ. Κ. Κ. Πόρποδα «*Μαθαίνοντας να διαβάζουμε την ελληνική γλώσσα*» και με θέμα «*Ανάλυση της σχέσης μεταξύ Φωνολογικής Επίγνωσης και εκμάθησης της Ανάγνωσης της Ελληνικής Γλώσσας*». Το συμπόσιο έλαβε χώρα στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας 29/5 – 1/6/2008 στη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή – Ασιζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*, Αθήνα 1992.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, 2002. Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της, γνωστική προσέγγιση*, Πάτρα, 2003.
- Πόρποδας Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* (επιμέλεια). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και

- στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2003.
- Πόρποδας Κ.Δ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.
- Πόρποδας Κ.Δ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ Δημοτικού*. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης Έργου ΕΠΕΑΕΚ με θέμα: Κατασκευή και στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων (κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών, Πάτρα, 2007.
- Πόρποδας, Κ. & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). Γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με τη γλωσσική ενημερότητα κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην Α΄ Δημοτικού. *Ανακοίνωση στο Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας*, 19-22 Μαΐου 1990, Ρέθυμνο.
- Πόρποδας Κ.Δ. & Παλαιοθόδωρου Α. (1998). «*Ανάλυση της Φωνολογικής Ενημερότητας των Ελλήνων Μαθητών και Διερεύνηση του Ρόλου της στην Εκμάθηση της Ανάγνωσης και Γραφής της Ελληνικής Γλώσσας*». Ανακοίνωση και δημοσίευση στα πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που πραγματοποιήθηκε στη Ναύπακτο 13 - 15 Νοεμβρίου 1998.
- Πόρποδας Κ.Δ. & Παλαιοθόδωρου Α. (1999). Συμμετοχή στο 5^ο European Conference on Psychological Assessment, με θέμα «*Phonological training and reading and spelling acquisition. A longitudinal research*» που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα 25-29/8/1999.
- Πόρποδας Κ.Δ. & Παλαιοθόδωρου Α. (1999). Συμμετοχή και στο 9^ο European Conference on Developmental Psychology, με θέμα «*A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell in Greek language*» που πραγματοποιήθηκε στις Σπέτσες 2-5/9/1999.
- Πόρποδας, Κ., Τσούπρας, Δ. & Καραντζής, Ι. (1991). Η Διερεύνηση και Εξέλιξη της Σχέσης μεταξύ Φωνημικής Ενημερότητας και Βαθμού

μάθησης της Ανάγνωσης και Ορθογραφημένης Γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Ανακοίνωση στο «3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής έρευνας» της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 29 Μαΐου - 2 Ιουνίου 1991.

Τσαγγάρης Γ. (2005). Ενδεικτικές δραστηριότητες διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα (σελ. 63-96). Από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

Υφαντή Κ. (2005). Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σσ. 121-214). Από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

Χυτήρη Έ. (2005). Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και το γνωστικό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες- άτυπα τεστ αξιολόγησης (σελ. 19-59). Από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου* (επιμέλεια Κ.Δ. Πόρποδας). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα, 2005.

ΑΓΓΛΙΚΗ

- Adams, M., J. (1992). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, J. (1990). *Cognitive Psychology and its Implications* (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.
- Ausubel, David P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune & Stratton. Angelo, T. A. and Cross, K. P. *Classroom Assessment Techniques, A Handbook for College Teachers* (2nd ed., p. 197).
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Barron, R. (1980). Visual and phonological strategies in reading and spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 196 -211). London: Academic Press.
- Barron, J., Treiman, R., Wilf, F., & Kellman, P. (1980). Spelling and reading by rules. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 160-187). London: Academic Press.
- Blachman, B., Ball, E., Black, R. & Tangel, D. (1994). Kindergarten teachers develop phonemic awareness in low-income, inner-city classrooms. Does it make a difference? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6, 1-18.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*, Blackwell Ltd, Oxford.
- Cary, L. & Verhaeghe A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among Kindergartners, *Effects of different training programs. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 251-278.
- Coltheart, M. (1983). Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. *Nature* 301, p. 370.
- Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6, 299-320.

- Hamilton, I. (1986). The Role of Phonemic Awareness in the Reading Style of Beginning Readers. *British Journal Education Psychology* 56, 271-285.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 171-188.
- Holligan, C. & Johnston, R. (1998). The use of phonological information by good and poor readers in memory and reading tasks. *Memory & Cognition* 16(6), 522-532.
- Huxford, L., Terrell, C. & Bradley, L. (1991). The relationship between the phonological strategies employed in reading and spelling. *Journal of Research in Reading* 14(2), 99-105.
- Huxford, L. (1993). *The development of phonemic strategies in spelling and in reading*, (Phd), Bristol University, July, 1993.
- Jossey-Bass, San Francisco, 1993. Jonassen, D.H., Beissner K., and Yacci, M.A. (1993) *Structural Knowledge: Techniques for Conveying, Assessing, and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kreiner, D. & Gough, P. (1990). Two Ideas about Spelling: Rules and Word-Specific Memory. *Journal of Memory and Language*, 29, 103-118.
- Kotoulas V. (2004). The Development of Phonological Awareness Throughout the School Years: The case of a transparent Orthography, *Educational Studies in Language and Literature* 4: 183 – 201.
- Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first- grade children. *Reading Research Quarterly* 26 (3), 234-250.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, xxiii/3, 263-284.
- Morais, J. (1987). Phonetic awareness and reading acquisition. *Psychological Research* 49, 147-152.
- Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy? An interactive view. *European Journal of Cognitive Psychology*, 7, 415-438.

- Novak, J.D. (1991) "Clarify with Concept Maps: A tool for students and teachers alike," *The Science Teacher*, 58 (7), pp. 45-49.
- Papoulia – Tzelepi, P. (1996). The Spontaneous Emergence of Phonemic Awareness in Greek Preschoolers: Didactical implications. *Research in Mother Tongue Education in a Comparative Perspective, IMEN Papers 1996, Occasional Papers in Mother Tongue Education 8, 85-101.*
- Porpodas, C. (1989). The Phonological factor in Reading and Spelling of Greek. In P.G. Aaron and R.M. Joshi (eds), *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*, 177-190, Kluwer Academic Publishers.
- Porpodas, C. (1990). Processes Used in Children's Reading and Spelling of Greek Words. *In the book «Perspectives on Dyslexia»*, Vol.2, Edited by G. T. Pavlidis, 1990, John Wiley & Sons Ltd.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx H. (1997). Short and Long Term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from Two German Studies. *Journal of Experimental Child Psychology 66, 311-340.*
- Torgesen, J., Wagner, R., Baltliazar, M., Davis, C., Morgan, S., Simmons, K., Stage, S. & Zirps, F. (1989). Developmental and Individual Differences in Performance on Phonological Synthesis Tasks. *Journal of Experimental Child Psychology 47, 491-505.*
- Waters, G., Bruck, M., & Malus - Abramowitz, M. (1988). The role of Linguistic Information in Spelling: A Developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology 45, 400-421.*

Ιστοσελίδες:

<http://www.elemedu.upatras.gr/testsmadyskolies> (περιληπτική αναφορά των 12 διερευνητικών – ανιχνευτικών εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών)

http://www.pi-schools.gr/special_education (Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής, Α.Π.Σ. για μαθητές με Αυτισμό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

[http:// www. specialeducation.gr.](http://www.specialeducation.gr)