

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Παλαιοθόδωρου Αργυρώ, Δρ Ψυχολογίας

Σήμερα, η αναγκαιότητα του γραπτού λόγου προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου. Κι αυτό γιατί η αύξηση του έντυπου υλικού, η αυξανόμενη τάση για μάθηση από απόσταση καθώς και η συχνότερη χρήση των δικτυακών κόμβων (internet) είναι μερικοί από τους λόγους που συνηγορούν υπέρ της παραπάνω πρότασης. Η αποτυχία ωστόσο, στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου φαίνεται να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην οικονομική όσο και την κοινωνική αλλά και πολιτισμική κατάσταση ενός ατόμου. Επομένως, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και συστηματικής μελέτης ο τρόπος που κατακτούμε τη μάθηση και ιδιαίτερα το «πώς» διαβάζουμε δηλαδή με ποιους γνωστικούς μηχανισμούς και ποιες γνωστικές λειτουργίες καταφέρνουμε να αποκωδικοποιήσουμε το γραπτό λόγο. Κι αυτό γιατί μέσω του γραπτού λόγου αντλούμε πληροφορίες, διαμορφώνουμε κρίσεις και επεξεργαζόμαστε στοιχεία. Αν μάλιστα, γνωρίζουμε πώς γίνεται η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών δηλαδή, πώς επιτυγχάνεται η ανάγνωση, αυτό ενδεχομένως, θα είχε επιπτώσεις :

► στον τρόπο συγγραφής των σχολικών βιβλίων και εγχειριδίων ώστε να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες και γνωστικές απαιτήσεις των μαθητών και ειδικά, των μαθητών της Α΄ δημοτικού, της τάξης που αποτελεί την είσοδο των μαθητών στο χώρο της μάθησης μέσω της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου

► στην προετοιμασία των αρχάριων αναγνωστών ώστε να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι και γνωστικά έτοιμοι να μάθουν να αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο και,

► στην έγκαιρη διάγνωση αναγνωστικών δυσκολιών και επομένως, συστηματικής (όσο το δυνατόν) αντιμετώπισής τους μέσα από σχεδιασμό ειδικού προγράμματος παρεμβατικής αναγνωστικής αγωγής.

Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, 1988), σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σελ.22) «αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων». Ωστόσο, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, «αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, της κοινωνικής αντίληψης αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, από μόνα τους όμως, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία».

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.25) αναφορικά με την επεξεργασία των πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα μπορούμε να εντοπίσουμε ομάδες αδυναμιών που χαρακτηρίζουν τους περισσότερους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι αδυναμίες αυτές αφορούν:

α) Δυσκολία στην κωδικοποίηση (αναγνώριση – επεξεργασία) συμβόλων

β) Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας

γ) Δυσκολία στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών

Αν και το έτος 2000 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος Ν 2817/2000 για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η περίπτωση της ειδικής δυσκολίας στη μάθηση όπως δυσλεξία ή δυσαριθμησία) και η ίδρυση των κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) τα οποία θα μπορούσε να επιτύχουν αφενός μεν, τη διάγνωση του βαθμού δυσκολίας στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και αφετέρου, παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, λόγω έλλειψης επαρκούς στελέχωσης και εξειδίκευσης των μελών η προσπάθεια δεν έχει άμεσα και ορατά πολλές φορές για το μαθητή, αποτελέσματα.

Αναρωτιόμαστε λοιπόν, πώς μπορεί ο άμεσα εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός με το μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες να παρέμβει, τι πρέπει να γνωρίζει, πώς να οργανώσει ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, ποια μεθοδολογικά εργαλεία μπορεί να χρησιμοποιήσει και πώς αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή.

Η ανάγνωση, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σσ.44-46) συνίσταται σε δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες: Στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί την ικανότητα μετάφρασης των οπτικών συμβόλων (γραφήματα) σε φωνολογική – ηχητική παράσταση ενώ η κατανόηση την ανάσχυση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη (μέσω της φωνολογικής αναπαράστασης που έχει πραγματοποιηθεί). Αν δεχτούμε μάλιστα ότι το νοητικό μας λεξικό διαθέτει ένα σύνολο εννοιών που έχουν οργανωθεί, δομηθεί και επεξεργαστεί αφού μπορούμε να επικοινωνούμε και να κατανοούμε το συνομιλητή μας στον προφορικό λόγο η δυσκολία της ανάγνωσης φαίνεται να έγκειται στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και στη μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση.

Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων συνίσταται στην αναγνώριση της γραφημικής ταυτότητας και στην αντίστοιχη ανάσχυση της ηχητικής ταυτότητας του δεδομένου οπτικού συμβόλου (του γραφήματος) από τη μνήμη, στο σχηματισμό της συλλαβής ή μορφήματος, στη συνένωση των συλλαβών μεταξύ τους και τέλος, στην εκφορά (ηχητική παραγωγή) της λέξης. Ωστόσο, στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε τη συνεισφορά και επομένως, λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης (working memory) (Baddeley, A., 1992) καθώς όλες οι παραπάνω πληροφορίες που αφορούν τη γραφημική – φωνημική ταυτότητα των γραφημάτων, το σχηματισμό των συλλαβών και τη σύνδεση των συλλαβών για την παραγωγή της ηχητικής παράστασης της λέξης συγκρατούνται σε αυτό το είδος, μικρής διάρκειας και χωρητικότητας, βραχυπρόθεσμης μνήμης (Καραντζής, Ι., 2005). Δυσκολία στη συγκράτηση αυτών των πληροφοριών, ενδεχομένως, έχει να κάνει με προβλήματα που αφορούν τη δομή ή τη χωρητικότητα της μνήμης αυτής (Πόρποδας, Κ., 2002).

Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και η μετατροπή τους σε ηχητική παράσταση έχει να κάνει βεβαίως και με το είδος, δηλαδή την ορθογραφική δομή των λέξεων καθώς, ένας μεγάλος αριθμός λέξεων της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας ένα προς ένα φωνήματος – γραφήματος. Ωστόσο, ένα μικρότερο μέρος παραβιάζει την αντιστοιχία αυτή και η γραφή των δεδομένων λέξεων στηρίζεται περισσότερο σε κανόνες γραμματικής και ετυμολογίας (π.χ. χαίρεται, συνειδητοποιεί, έυφορος κ.τ.λ.) (Μπαμπινιώτης, Γ., 1980). Η σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων αυτών τείνει να στηρίζεται στην ανάσχυση από τη μνήμη των πληροφοριακών μονάδων που αφορούν την ορθογραφική δομή της λέξης (Waters, G., Bruck M., & Malus- Abramowitz, 1988).

Εξετάζοντας τις γνωστικές προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος αναγνώστης μπορούμε να αναφέρουμε ότι η πιο σημαντική κι απαραίτητη προϋπόθεση (όπως έχει επισημανθεί, ερευνηθεί αλλά κι έχει επιβεβαιωθεί κι από έρευνες οι οποίες έχουν εξετάσει τη σχέση της με τη μάθηση της ανάγνωσης) είναι η φωνολογική επίγνωση (Bryant & Bradley, 1985, Coltheart, 1983, Lundberg, Frost & Peterson, 1988, Porpodas & Palaiothodorou 1999a, b, Schneider, Kuspert, Roth, Vise & Marx, 1997). Με τον όρο «φωνολογική επίγνωση» σύμφωνα με τον Mattingly (1972) εννοούμε την ικανότητα που έχει ένας αρχάριος αναγνώστης να αναγνωρίζει τη φωνολογική δομή που έχουν οι λέξεις του προφορικού λόγου, δηλαδή να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από δομικά συστατικά, τα φωνήματα, τα οποία μπορεί να τα αναλύει να τα συνθέτει και γενικά, να επιτυγχάνει όποιο νοητικό μετασχηματισμό θελήσει.

Σύμφωνα με τους Bryant & Bradley (1985), Lundberg et. al. (1988), Porpodas & Palaiothodorou (1999 a, b), Schneider et. al. (1997), η επίγνωση που διαθέτει ο υποψήφιος

αναγνώστης για τη δομή των λέξεων του προφορικού λόγου πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας φαίνεται να επιδρά στην ταχύτερη, ευχερέστερη και ακριβέστερη αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα μάλιστα με τους Porpodas & Palaiothodorou (1999 a, b) και για το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα γραφής, η σχέση αυτή φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για την πρώτη δημοτικού, τόσο μάλιστα, που η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές στην κατάκτηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, οδηγώντας έτσι τους ερευνητές στη διαπίστωση ότι η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών τείνει να είναι αιτιώδης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Παλαιοθόδωρου (2004) κατά την οποία πραγματοποιήθηκε εκπαίδευση νηπίων στην ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης των λέξεων στα δομικά τους φωνήματα και έπειτα, αξιολογήθηκε η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στην πρώτη, δεύτερα και τρίτη δημοτικού, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να ασκεί ουσιαστική και συστηματική επίδραση κυρίως στην πρώτη τάξη, διευκολύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν με ευκολία τη φωνολογική στρατηγική μετατροπής των γραφημάτων σε ηχητική παράσταση (γεγονός που φαίνεται να έχει επιβεβαιωθεί κι από έρευνες των Bryant, P., & Bradley L., 1985, Lundberg et. al., 1988, Schneider et. al., 1997) Αντίθετα, μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε οπτικοχωρικές δραστηριότητες ή που ακολούθησαν μόνο το ισχύον πρόγραμμα του σχολείου δε φάνηκε να αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο με την ανάλογη ευχέρεια, ακρίβεια και ταχύτητα που κατάφερε η ομάδα που ασκήθηκε και ανέπτυξε τη φωνολογική επίγνωση.

Σύμφωνα με τους Wagner & Torgessen (1987) η σχέση που υπάρχει μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι τόσο ισχυρή, ώστε το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να προσδιορίσει το βαθμό δυσκολίας στη μάθηση της ανάγνωσης. Δηλαδή, μαθητές που δεν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα δομικά συστατικά του προφορικού λόγου, τείνουν να δυσκολεύονται στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Bryant, P. & Bradley L., 1985, Lundberg, et al., 1988, Porpodas, C. & Palaiothodorou, A., 1999a,b, Schneider, et al.,1997)

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα «πώς αναπτύσσεται» η φωνολογική επίγνωση στους αρχάριους αναγνώστες και με ποια μεθοδολογικά εργαλεία – κριτήρια μπορούμε να αξιολογήσουμε το επίπεδο κατοχής της από αρχάριους αναγνώστες. Η φωνολογική επίγνωση δεν είναι εύκολη γνωστική κατάκτηση καθώς δεν αποτελεί έμφυτη γνωστική ικανότητα. Ωστόσο, αποκτάται με συστηματική εκπαίδευση και με διαδοχικά βήματα δυσκολίας, σύμφωνα με τον Elkonin(1963)(Ball, E., & Blachman, B.,1991). Τα κριτήρια και ταυτόχρονα, μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης αλλά και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης, διακρίνονται σύμφωνα με τον Gombert (1992) (Πόρποδας Κ., 2002, σ.226) σε:

- α) επιγλωσσικού επιπέδου
- β) μεταγλωσσικού επιπέδου.

Στην πρώτη περίπτωση διακρίνονται σε:

- 1) τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή ηχητικής ταξινόμησης όπου ο μαθητής διακρίνει ποια λέξη δεν ταιριάζει ηχητικά με τις υπόλοιπες που ακούει (π.χ. μας, πας, φας, δεν).
- 2) τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων όπου ο μαθητής ακούγοντας ένα ζευγάρι λέξεων διακρίνει αν υπάρχει ανάμεσά τους κάποια κοινή ηχητικά, συλλαβή (π.χ. μέλι – μέση (ναι), σύκο – δέμα (όχι)).
- 3) τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας όπου ο μαθητής επισημαίνει αν υπάρχει ομοιοκαταληξία στο ζευγάρι των λέξεων που ακούει (π.χ. σήμα – νήμα).

Στη δεύτερη περίπτωση διακρίνονται σε:

- 1) τεστ συλλαβικής και φωνημικής κατάτμησης κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να αναλύει τις λέξεις στα δομικά τους συστατικά (δηλαδή τις αντίστοιχες συλλαβές στη συλλαβική κατάτμηση και τις αντίστοιχες φωνές στη φωνημική ή φωνολογική κατάτμηση).

- 2) τεστ συλλαβικής και φωνημικής σύνθεσης κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να συνθέτει λέξεις ακούγοντας τα δομικά τους συστατικά (δηλαδή τις αντίστοιχες συλλαβές στη συλλαβική σύνθεση ή τις αντίστοιχες φωνές στη φωνημική ή φωνολογική σύνθεση).
- 3) τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει, αφού κόψει ένα τμήμα της λέξης, να προφέρει το υπόλοιπο τμήμα που μένει.
- 4) τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής κατά τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να προφέρει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών ή φωνημάτων αντίστοιχα, λέξεις που του χορηγούνται.

Η χρήση των παραπάνω κριτηρίων προσφέρεται για αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή. Μάλιστα τα εν λόγω κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην αρχή (φάση αξιολόγησης) του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης όσο και στο τέλος (μετά τη φάση άσκησης στην εν λόγω γνωστική ικανότητα) και να διαπιστωθεί έτσι, ο βαθμός κατάκτησης της ικανότητας αυτής.

Παρακάτω θα αναφέρουμε την περίπτωση 4 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Β' δημοτικού) όπου με βάση τα παραπάνω κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε το επίπεδο της εν λόγω ικανότητας, ακολούθησε συστηματική δίμηνη (περίπου) άσκηση και έπειτα αξιολογήθηκε εκ νέου, η γνωστική ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τις λέξεις του προφορικού λόγου στα συστατικά τους στοιχεία. Από την αναλυτική παρουσίαση που ακολουθεί φαίνεται ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων βοηθά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και επομένως, βοηθά να ξεπεραστούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υποκείμενα: 4 μαθητές (2 αγόρια, 2 κορίτσια) Β' τάξης δημοτικού σχολείου (χρονολογικής ηλικίας 7.8 – 8.1 ετών, I. Q =122 -126, Στάθμιση Π. Τσαγκρή (1972).

Αξιολόγηση:

α) Επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης (πριν την άσκησή τους) με κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης, φωνολογικής σύνθεσης, φωνολογικής απαλοιφής)

β) Ανάγνωση – Ορθογραφία λέξεων ταξινομημένων με βάση τη συχνότητα και τον αριθμό συλλαβών (2 – σύλλαβες, 3 – σύλλαβες, 4 – σύλλαβες).

Πορεία: Εξετάζοντας το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης διαπιστώνεται ότι και στους 4 μαθητές ήταν πολύ χαμηλό καθώς και η αναγνωστική και ορθογραφική τους επίδοση. Μετά την αξιολόγηση των παραπάνω γνωστικών τους ικανοτήτων ακολούθησε πρόγραμμα άσκησης στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Περίοδος άσκησης: 7 εβδομάδες (περίπου) όπου οι μαθητές, ατομικά ο καθένας, ακολουθούσαν ένα πρόγραμμα συστηματικής εξάσκησης στα εν λόγω κριτήρια (φωνολογικής κατάτμησης, φωνολογικής σύνθεσης, φωνολογικής απαλοιφής). Η εξάσκηση γινόταν προφορικά και με πρόγραμμα σταδιακής δυσκολίας αλλά και συστηματικής επανάληψης.

Αξιολόγηση: Με το πέρας της συστηματικής εξάσκησης στην ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε εκ νέου η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τον προφορικό λόγο στα συστατικά του φωνήματα όσο και η αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση και σε ποιο βαθμό.

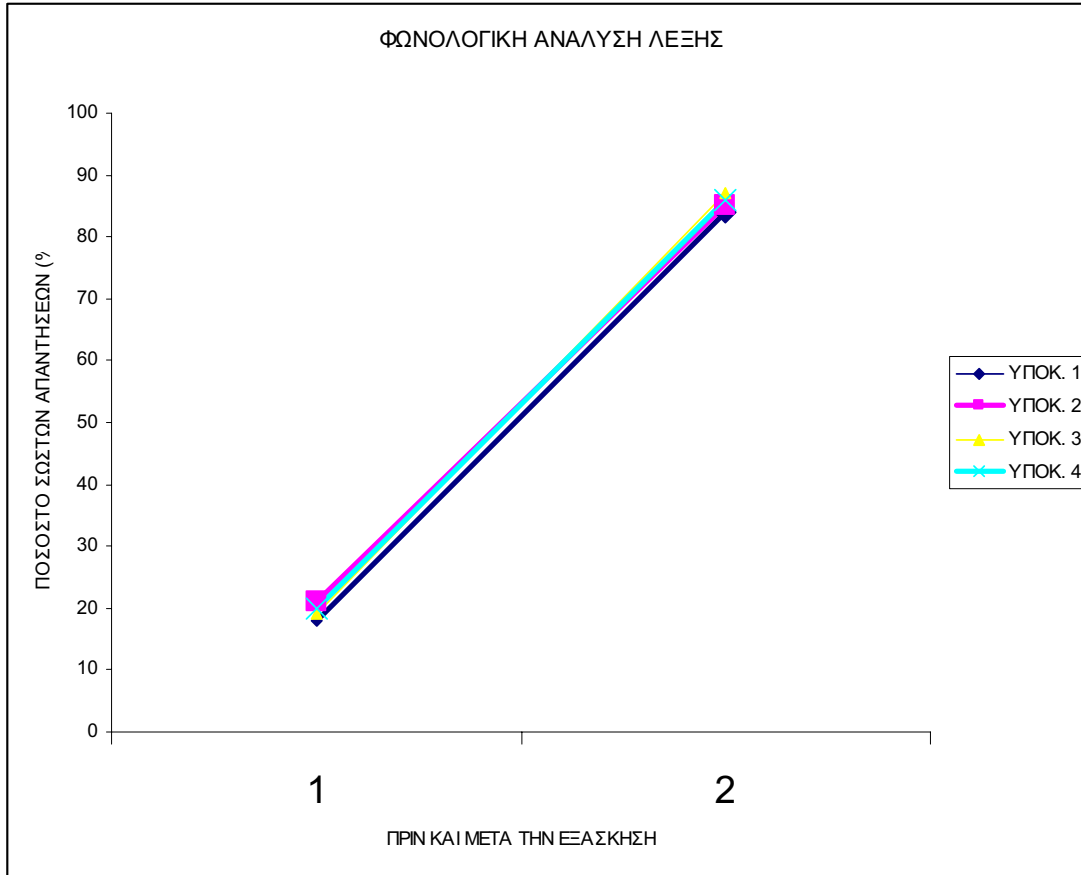
Αποτελέσματα:

Παρακάτω αναφέρουμε τα αποτελέσματα της μικρής εμβέλειας έρευνας τόσο στην ικανότητα ανάλυσης λέξης στα συστατικά της στοιχεία (φωνολογική ανάλυση) όσο και στην ικανότητα σύνθεσης των φωνημάτων για το σχηματισμό λέξης (φωνολογική σύνθεση), αλλά και στην ικανότητα απαλοιφής φωνήματος λέξης και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος που μένει

(φωνολογική απαλοιφή). Επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην ανάγνωση και ορθογραφία λέξεων.

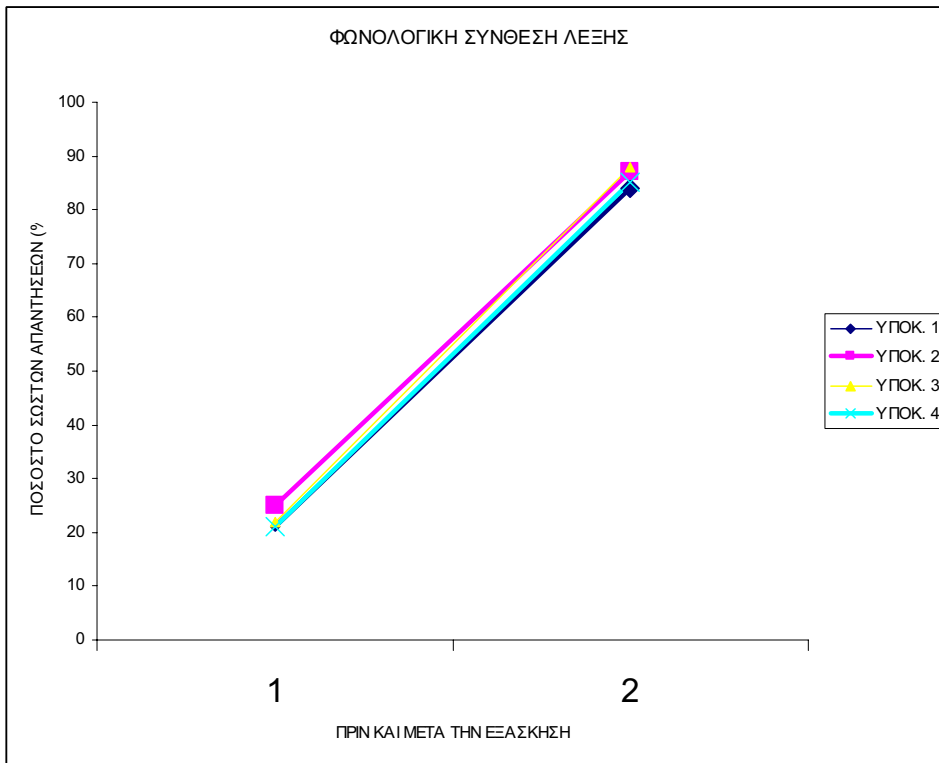
Ειδικότερα:

α) Φωνολογική ανάλυση λέξης

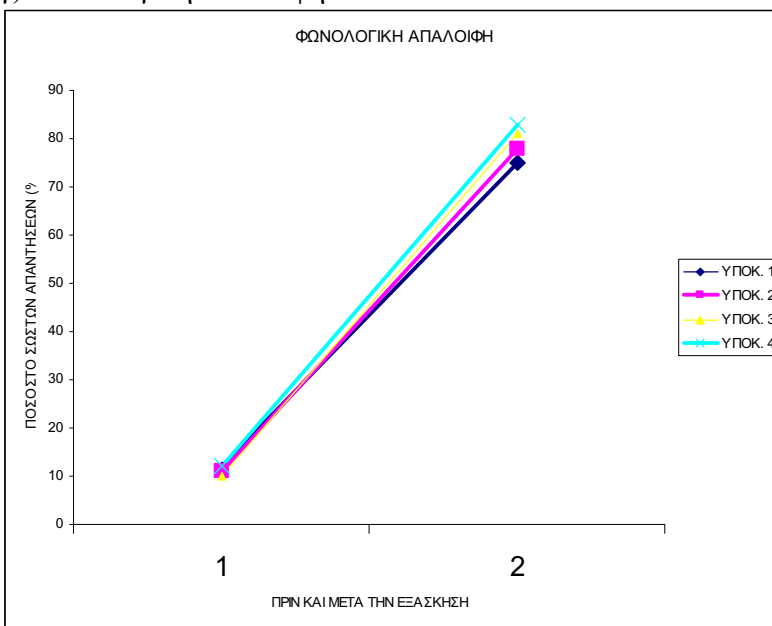


Διαγ.1 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για ανάλυση λέξης στα συστατικά της φωνήματα.

β) Φωνολογική σύνθεση λέξης

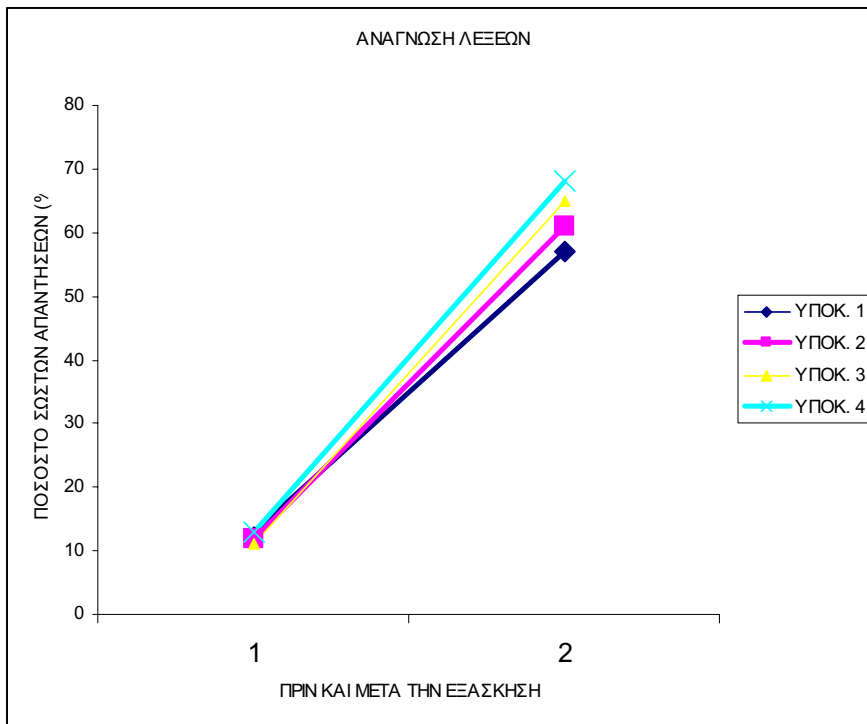


Διαγ.2 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για σύνθεση φωνημάτων και παραγωγή λέξης.
 γ) Φωνολογική απαλοιφή

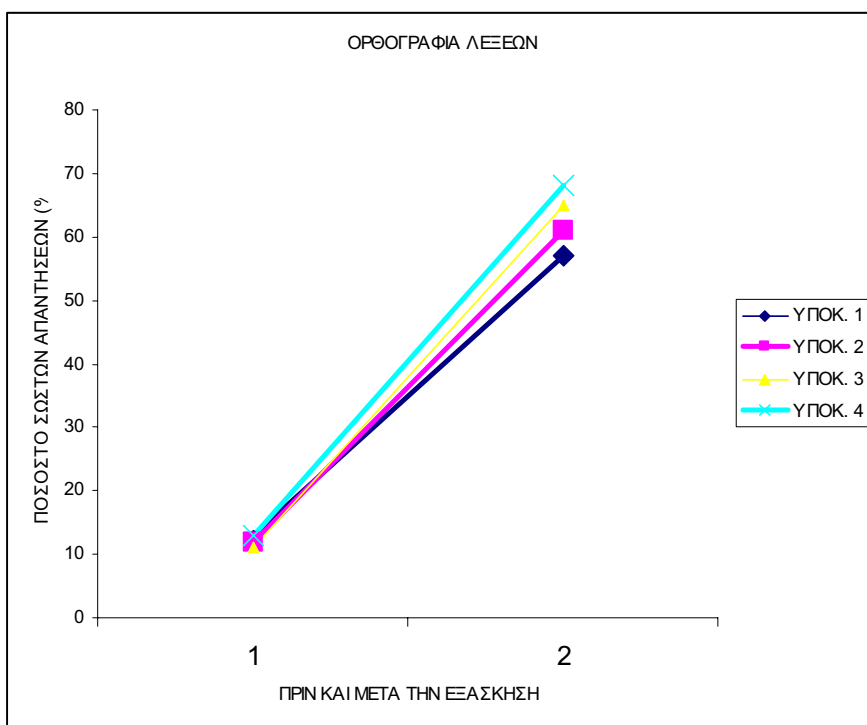


Διαγ.3 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στο κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας για απαλοιφή φωνήματος από λέξη και εκφοράς του υπόλοιπου τμήματος που μένει.

δ) Ανάγνωση λέξεων



Διαγ.4 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στην ανάγνωση λέξεων.
ε) Ορθογραφία λέξεων



Διαγ.5 Μέσοι όροι (%) των σωστών απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την εξάσκηση στην ορθογραφία λέξεων.

Από την παρουσίαση των παραπάνω διαγραμμάτων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές τείνουν να βελτιώνουν την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα μετά την

παρέμβαση που είχαν και ειδικότερα, το πρόγραμμα ανάπτυξης της φωνολογικής τους επίγνωσης. Πριν την άσκηση στις εν λόγω γνωστικές ικανότητες η επίδοσή τους ήταν αρκετά χαμηλή σε σχέση τόσο με την ηλικία όσο και με τη νοητική τους κατάσταση. Το πρόγραμμα ανάπτυξης της ικανότητας για συνειδητοποίηση των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου φαίνεται να βοήθησε αποτελεσματικά τους μαθητές αυτούς διευκολύντάς τους στο να εφαρμόσουν τη φωνολογική στρατηγική, η οποία τείνει να βασίζεται στην αντιστοιχία φωνήματος του προφορικού και γραφήματος του γραπτού λόγου.

Έτσι, εφαρμόζοντας την εν λόγω στρατηγική μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό λόγο με περισσότερη ευκολία και σε συνδυασμό με τη φύση του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος, που έχει μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας φωνημάτων και γραφημάτων αλλά και τη γνωστική ωριμότητα των μαθητών για την κατάκτηση ενός τέτοιου έργου (που θα «έπρεπε» να το έχουν επιτύχει νωρίτερα, όταν θα βρίσκονταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου), οι μαθητές αυτοί κατάφεραν να ξεπεράσουν αρκετά ικανοποιητικά τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Η παρούσα μελέτη έδειξε, σε μικρό βέβαια βαθμό, τη συνεισφορά της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναδική καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας αλλά κυρίως, διαφορετικό τρόπο και ρυθμό επεξεργασίας και μάθησης των πληροφοριών. Χρειάζεται όμως να γνωρίζουμε «πώς μαθαίνει» ο μαθητής μας και κυρίως «ποιος» είναι ο μαθητής που αντιμετωπίζει το μαθησιακό πρόβλημα ώστε με σεβασμό στην προσωπικότητα του να προσαρμόσουμε τη μάθηση στις ιδιαιτερότητες, στα ενδιαφέροντα αλλά και τις κλίσεις του εν λόγω μαθητή.

Μόνο όταν δείξουμε έμπρακτα το σεβασμό μας στον κάθε μαθητή και δεν τον ισοπεδώνουμε με τον ομοιόμορφο τρόπο που μεταδίδεται η γνώση στα ελληνικά σχολεία μπορούμε να ελπίσουμε σε πολίτες περισσότερο υπεύθυνους, ενεργούς και ελεύθερα και δημοκρατικά σκεπτόμενους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Καραντζής, Ι. (2005). *Εφαρμογές των Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κρασανάκης, Γ.(1983) *Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, Αθήνα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παλαιθοόδωρου, Α. (2004). *Η Εκπαίδευση των παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Τομέας Ψυχολογίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2001) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πασσάκος, Κ. (1977). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.(1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 1,2,3,4, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.(1992). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* Πάτρα.
- Στασινός, Δ. (1999). (Επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*, Αθήνα.
- Τομπαϊδης, Δ. (1987). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φλωράτος, Μ.(1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*, Αθήνα:Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Baddeley, A. (1922). Working memory. *Science*, v.255, 555-556.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and develope metal spelling? *Reading research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bryant, P. & Bradley L. (1985). *Children's Reading Problems*, Blackwell Publishers Inc., Oxford.**
- Coltheart, M. (1983) Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. *Nature* 301, p.370.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive programme for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, xxiii/3, 263-284.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999a). Phonological training and reading and spelling acquisition. Paper presented at the 4th *European Conference on Psychological Assessment*, University of Patras, Greece, 25-29/8/1999.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the *European Conference on Developmental Psychology*, Spetses, Greece, 2-5/9/1999.
- 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.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Waters, G., Bruck, M., & Malus – Abramowitz (1988). The role of Linguistic Information in Spelling: A developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.