



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέτρια νοητική καθυστέρηση σε σύγκριση με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης»

MENTAL RETARDATION



Mental Retardation is not a disability it is a condition

Σπουδάστρια: Νιάρχου Αγάπη

A.M: 2012011

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κουλιέρη Γεωργία



Υγεία είναι «η πλήρης σωματική, ψυχική, και κοινωνική ευεξία του ανθρώπου και όχι μόνο η απουσία νόσου ή αναπηρίας».

(Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας)

«Αγωγή Υγείας είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους».

(Ευρωπαϊκή Ένωση - συμπόσιο στο Λουξεμβούργο το 1986)

«Προαγωγή της Υγείας είναι η διαδικασία που δίνει την δυνατότητα στους ανθρώπους να ελέγχουν και να βελτιώνουν την υγεία τους».

(Δημοσιεύθηκε το 1986 στον καταστατικό χάρτη της Οττάβα)

Ευχαριστίες

Μέσα από τις επόμενες γραμμές θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου κ. Κουλιέρη Γεωργία που συνέβαλε με τη βοήθεια της στην επιτυχή ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους και τα παιδιά του ΚΕΦΙΑΠ (ΚΕΝΤΡΟ ΦΥΣΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ) Καλαμάτας που με την βοήθειά τους συνέβαλαν στη διαπεραίωση της ερευνάς μου. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του ΑΤΕΙ Καλαμάτας τους υπόλοιπους καθηγητές του τμήματος καθώς τους φίλους και τους συμφοιτητές μου για τις γνώσεις και τις πλούσιες εμπειρίες που αποκόμισα στα χρόνια της φοιτητικής μου δραστηριότητας. Πάνω από όλους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου για την ενθάρρυνση, ηθική συμπαράσταση και οικονομική υποστήριξη που μου προσέφεραν όλα τα χρόνια των σπουδών μου.

Πρόλογος

Η φωνολογία είναι ο κλάδος της γραμματικής που ασχολείται με την περιγραφή των φθόγγων, στο βαθμό όμως που καθίσταται σαφής η διαφορά ως προς την διακριτική λειτουργία στην γλωσσική επικοινωνία των ανθρώπων. Ο άνθρωπος μέσω των οργάνων της φώνησης και άρθρωσης, έχει τη δυνατότητα να παράγει ένα τεράστιο αριθμό διαφορετικών ήχων και φθόγγων. Στον προσδιορισμό όλων αυτών των φθόγγων και της αφηρημένης δομής τους, εμπλέκεται η φωνολογία με σκοπό να ξεκαθαρίσει εκείνους τους φθόγγους-μονάδες που φέρουν κάποια σημασία από εκείνους που δεν φέρουν. Την ικανότητα ενός παιδιού όμως να αντιλαμβάνεται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνολογικά της συστατικά, περιγράφει ένας τομέας της φωνολογίας, η φωνολογική ενημερότητα.

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται ως μία σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτόκαθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου).

Στόχος της εργασίας που εκπονείται είναι να μελετηθεί συγκριτικά η φωνολογική ενημερότητα ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με φωνολογικές διαταραχές ηλικίας 5 έως 5,11 ετών. Για αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση ενός τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ), με σκοπό την διεξαγωγή συμπερασμάτων των φωνολογικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Τα αποτελέσματα, ύστερα από τη βραχεία χορήγηση αυτού του τεστ, έδειξαν πως στις κλίμακες Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφανίζουν μεγαλύτερο σκορ βαθμολόγησης από τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Φυσικά, όλα τα δεδομένα περιγράφονται αναλυτικά με γραφικές παραστάσεις, διαγράμματα και με στατιστικές μετρήσεις στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια σειρά από παρόμοιες έρευνες, στις οποίες έχουν τεθεί τα δικά τους ερευνητικά ερωτήματα και έχουν δοθεί τα αποτελέσματά τους.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Πρόλογος	4
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή.....	7
1.1 Φωνολογική ενημερότητα	7
1.1.1 Ορισμός Φωνολογικής ενημερότητας	7
1.1.2 Ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας.....	7
1.1.3 Η φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία9	
1.2 Νοητική υστέρηση	16
1.2.1 Πως ορίζεται η νοητική υστέρηση.....	16
1.2.2 Η έννοια της νοημοσύνης	17
1.2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση.....	20
1.2.4 Ταξινόμηση βάσει κοινωνικών κριτηρίων.....	29
1.2.5 Ταξινόμηση βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων	30
1.2.6 Αίτια νοητικής καθυστέρησης	31
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	33
2.1 Εισαγωγικά στοιχεία.....	34
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αποτελέσματα	52
Κεφάλαιο 4 ^ο : Συζήτηση	70
4.1 Συμπεράσματα έρευνας	75
4.2 Συσχέτιση με σύγχρονη βιβλιογραφία.....	77
4.3 Σημαντικότητα της Έρευνας.....	82
4.4 Περιορισμοί της Έρευνας	82
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συμπεράσματα.....	84
Βιβλιογραφία	86

Άρθρα.....	90
Παράρτημα 1.....	92
Παράρτημα 2.....	99
Παράρτημα 3.....	100

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

1.1 Φωνολογική ενημερότητα

1.1.1 Ορισμός Φωνολογικής ενημερότητας

Φωνολογική ενημερότητα /επίγνωση / συνειδητότητα (phonological awareness) είναι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται ενσυνείδητα τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων. Με απλά λόγια, είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Πρωτόπαπας, 2008, σελ.209).

Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» συγχέεται συχνά με τον όρο «φωνημική ενημερότητα», καθώς οι έννοιες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Η φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και αφετέρου να μπορεί να τα χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) (Πόρποδας 2002). Η φωνημική ενημερότητα αποτελεί, ουσιαστικά, έναν πιο εξειδικευμένο όρο, ενώ η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει και την ικανότητα αναγνώρισης μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων από το φώνημα, όπως είναι οι συλλαβές.

1.1.2 Ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας

Στα περισσότερα παιδιά η φωνολογική ενημερότητα κάνει την εμφάνισή της στα 3 έτη και αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα μεταξύ του τέταρτου και πέμπτου έτους της ζωής τους (Dodd & Gillon 2001, Gillon & Schwarz 1999, Lonigan, Burgess, & Anthony 2000). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογική ενημερότητα φαίνεται να αναπτύσσονται με παρόμοιο τρόπο μεταξύ των διαφόρων γλωσσών, ξεκινώντας από την αναγνώριση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων και καταλήγοντας σε μικρότερες (δηλαδή από τη λέξη στη συλλαβή, στην έμβαση και τη ρίμα, και τέλος στο φώνημα)

(Lonigan, Burgess & Anthony 2000, Cisero & Royer 1995, Caravolas & Bruck 1993, Chaney 1992).

Η πρώτη δεξιότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα, είναι η διάκριση και η προφορά ομοιοκατάληκτων λέξεων (4 έτη). Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγουδάκια, ποιήματα και διάφορα στιχουργήματα (Bryant, MacLean, Brandley & Crossland 1989). Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τέτοιο υλικό στην ηλικία των τριών ετών, παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα στην ηλικία μεταξύ των 4-6 ετών (Bryant, Brandley, MacLean & Crossland 1989).

π.χ. Η καλή μας αγελάδα,

τρώει κάτω στη λιακάδα

μικρά χόρτα και μεγάλα

για να κατεβάσει γάλα

Από πολύ νωρίς τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις στον προφορικό λόγο.

π.χ. [H] [μαμά] [μου] [είναι] [δασκάλα].

Ακολουθούν πιο σύνθετες δεξιότητες που αφορούν την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και τη σύνθεση των συλλαβών σε λέξεις,

π.χ. με-λι, βλε-πω, προ-βα-το

Τέλος, αναπτύσσεται η φωνημική ενημερότητα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί:

Διακρίνει τα επιμέρους φωνήματα από τα οποία αποτελείται μια λέξη (φωνημική ανάλυση), π.χ. η λέξη "μητέρα" αποτελείται από τα φωνήματα /m/, /i/, /t/, /e/, //, /a/

Μπορεί να αναγνωρίζει τα κοινά φωνήματα σε διαφορετικές λέξεις (ταυτοποίηση φωνήματος), π.χ. Ποιος ήχος είναι κοινός στις λέξεις παγωτό, παγώνι, πάστα (/p/)

Μπορεί να συνθέτει τους ήχους που του δίνονται και να σχηματίζει μια λέξη (φωνημική σύνθεση), π.χ. /m/, /i/, /l/, /o/ "μήλο"

Μπορεί να αντικαθιστά ένα φώνημα στην αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης και να παράγει μία νέα λέξη (αντικατάσταση φωνήματος), π.χ. πόδι-ρόδι, χέρι-χέλι, πάνα-

1.1.3 Η φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης για παιδιά στην προσχολική και σχολική ηλικία περιλαμβάνει πολλές και ποικίλες ασκήσεις.

Αρχικά πραγματοποιούνται ασκήσεις που σχετίζονται με την άσκηση προσοχής σε ήχους του περιβάλλοντος και στην κατανόηση των ορίων που έχουν οι φράσεις και οι λέξεις (λεκτική ενημερότητα). Ακολουθούν ασκήσεις που σχετίζονται με συλλαβές και καταλήξεις και έπειτα ασκήσεις που εξασκούν την ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα ή τη σύνθεση των φωνημάτων για το σχηματισμό λέξεων (φωνημική διάσπαση και σύνθεση). Η εξάσκηση αυτή πραγματοποιείται μέσω παιχνιδιών που περιλαμβάνουν ασκήσεις με λέξεις, ομοιοκαταληξίες, συλλαβές και φωνήματα.

Το παιδί πρέπει να αρθρώνει τα φωνήματα τόσο μεμονωμένα, όσο και μέσα σε λέξεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι οι φθόγγοι δεν παράγονται απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά συν-αρθρώνονται με τους γειτονικούς φθόγγους οι οποίοι μπορεί και να τους επηρεάσουν. Για παράδειγμα, το άηχο συμφωνικό τεμάχιο /s/ όταν προηγείται του ηχηρού φθόγγου /m/, «επηρεάζεται» από την ηχηρότητα του δεύτερου και μετατρέπεται στο ηχηρό /z/, π.χ. /smínos/ [zmínos] "σμήνος"

Εφόσον υπάρχουν πληροφορίες για τη γλώσσα-αφετηρία, πρέπει να δοθεί έμφαση σε εκείνα τα τεμάχια που είναι απόντα στη γλώσσα-αφετηρία, καθώς και σε εκείνα που δημιουργούν τα συχνότερα προβλήματα στους αλλόγλωσσους, π.χ. τα τριβόμενα σύμφωνα (/k/-/c/, /x/-/g/, Επιπρόσθετα, σε δεύτερο στάδιο πρέπει να γίνει διάκριση και μεταξύ των αλλοφώνων της ελληνικής (/k/-/c/, /x/-/g/, /n/-/l/, /l/-/l/). Ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο πρέπει να περιγράψει με λεπτομέρεια τα αρθρωτικά

χαρακτηριστικά των αλλοφώνων, αλλά πρέπει να παρουσιάσει και τα φωνολογικά περιβάλλοντα κατανομής τους, π.χ. το υπερωικό φώνημα /k/ εμφανίζεται όταν ακολουθεί σύμφωνο ([kseo] "ξέρω") ή τα φωνήεντα /a, o, u/ ([kalos] "καλός"), ενώ το ουρανικό αλλόφωνό του, /c/, πραγματώνεται όταν ακολουθούν τα πρόσθια φωνήεντα /i, e/ ([cei] "κερί").

Όπως αναφέρουν οι Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2005) είναι πολύ σημαντικό οι ασκήσεις συμπλήρωσης να διανέμονται μετά την ολοκλήρωσή τους, μεταξύ των αλλόγλωσσων συμμαθητών, από τους οποίους θα ζητείται να διορθώνουν τα πιθανά λάθη των ασκήσεων. Με αυτό τον τρόπο, οι αλλόγλωσσοι θα βρίσκονται μπροστά, όχι μόνο στα δικά τους λάθη, αλλά και στα λάθη των συμμαθητών τους και η διόρθωση θα είναι άμεση.

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει ένα φθογικό τεμάχιο μέσα σε ένα ευρύτερο γλωσσικό πλαίσιο, όπου ο ομιλητής πρέπει να επιστήσει την προσοχή του τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πιο απαιτητικές, αλλά επιτρέπουν στον ομιλητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δημιουργικά, ενώ ταυτόχρονα εξασκείται στην προφορά του ζητούμενου φθογικού τεμαχίου. Ενδεικτικά, σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να συμμετάσχουν χρησιμοποιώντας μια λίστα συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν το ζητούμενο φθόγγο. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες έχουν το πλεονέκτημα ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές εξοικειώνονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματική ζωή.

Οι ικανότητες φωνητικής ανάλυσης θεωρούνται σημαντικές κατά την προγλωσσική περίοδο, παρόλο που δεν αποκτώνται οι φωνολογικές γνώσεις πριν από την αρχή της γλωσσικής περιόδου, δηλαδή πριν την αρχή των πρώτων λέξεων. Σύμφωνα με τους Dore και Halliday «ορισμένα παιδιά δημιουργούν ένα δικό τους ιδιόρρυθμο λεξιλόγιο λίγων λέξεων, τους φωνητικά σταθερούς τύπους- πρωτολέξεις». (Κάτη, 2000)

Το βρέφος αρχίζει να καταλαβαίνει τις κατηγορίες των ήχων που αποτελούν τους φθόγγους της μητρικής του γλώσσας κατά το πρώτο χρόνο της ζωής του. Φυσικά το

βρέφος περνάει κάποια φωνητικά στάδια, σύμφωνα με τους Stark (1986) και Oller (1981), τα οποία είναι:

A) οι εγγενείς και άναρθροι ήχοι (0-4 μήνες), όπου το βρέφος παράγει άναρθρους ήχους ως απόρροια του βήχα ή του κλάματος. Οι συγκεκριμένοι ήχοι δεν μοιάζουν με τους γλωσσικούς, επειδή δεν παρουσιάζουν την ακουστική δομή των φωνημάτων. Ο βήχας θυμίζει σύμφωνο, επειδή παρεμποδίζεται ο αέρας, ενώ το κλάμα θυμίζει τα φωνήεντα.

B) φωνητικό παιχνίδι (4-7 μήνες), είναι το στάδιο κατά το οποίο υπάρχει εμπλουτισμός ήχων, που πλησιάζουν περισσότερο την ακουστική δομή των φωνημάτων και συλλαβών. Στη φάση αυτή, το βρέφος μέσω ενός συστηματικού παιχνιδιού εξασκείται στους ήχους με συχνές επαναλήψεις.

Γ) βάβισμα (7-18 μήνες), είναι το διάστημα που αρχίζει να μιμείται ήχους και να δημιουργεί επαναλαμβανόμενες συλλαβές, όπως dada, baba, mama. Η δραστηριότητα διακρίνεται από κανονικότητα και επαναληπτικότητα. Στην συνέχεια το παιδί πειραματίζεται με μη στερεότυπες συλλαβές και παράγει φωνητικά συμπλέγματα, που θυμίζουν δομή λέξεων. Σιγά-σιγά το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα ηχητικό σύμπλεγμα μπορεί να σημάνει μία έννοια και σταδιακά κατακτά τον ηχητικό χαρακτήρα των φθόγγων του γλωσσικού περιβάλλοντος, στο οποίο εκτίθεται.

Κατά την διάρκεια ανάπτυξης της ομιλίας, το βρέφος εκτίθεται τόσο σε φωνητικά, προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας όσο και στις ιεραρχικές δομές του λόγου. Μέσω

ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η συλλαβική δομή διευκολύνει τη φωνητική αντίληψη, καθώς ήδη από πολύ μικρή ηλικία (2 μηνών), το βρέφος είναι σε θέση να διακρίνει πιο εύκολα μεταξύ ομάδων φθόγγων που σχηματίζουν επιτρεπτές συλλαβές παρά όταν δεν σχηματίζουν.

Συγκεκριμένα ένα βρέφος μπορεί να ξεχωρίσει την διαφορά στη συλλαβή /kat/ και /tak/, αλλά δυσκολεύεται όταν έχει την μορφή /tsr/ και /rst/, καθώς δεν σχηματίζουν συλλαβή στην ελληνική γλώσσα και για αυτό το λόγο δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές. (Πρωτόπαπας. 2003)

Σύμφωνα με τον Ingram (1989) υπάρχουν «τρεις παράγοντες που καθορίζουν την χρονική σειρά με την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται τα φωνήματα: η δυσκολία άρθρωσης, η δυσκολία ακουστικής αντίληψης και ο λειτουργικός ρόλος του φωνήματος στο συγκεκριμένο φωνολογικό σύστημα που μαθαίνει το παιδί».

Αρκετές είναι οι ενδείξεις που φανερώνουν ποιες φωνηματικές διακρίσεις είναι πιο εύκολες και ποιες δυσκολότερες. Τα στιγμικά σύμφωνα μοιάζουν πιο εύκολα στην άρθρωση από τα διαρκή, καθώς φαίνεται να είναι πιο φυσικό η προφορά ενός συμφώνου να παρεμποδίζεται πλήρως η εκροή του αέρα. Σχετικά με την ακουστική διάκριση των συμφώνων /θ/-/δ/, /θ/-/ι/ ή /δ/-/ν/ φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο ένα παιδί από τα διαρκή και στιγμικά σύμφωνα όπως /θ/-/d/, /δ/-/i/ ή /f/-/p/. Όσον αφορά το λειτουργικό ρόλο των φωνημάτων στο σύστημα μπορούμε να αναλογιστούμε τι συμβαίνει με το αγγλικό /θ/(th). Αποτελεί ένα από τα πιο συχνά φωνήματα της αγγλικής γλώσσας και δεν παρουσιάζει κάποιο υψηλό βαθμό δυσκολίας στην άρθρωση. Παρόλα αυτά κατακτιέται αργά χρονικά από ένα παιδί, επειδή βρίσκεται σε ένα μικρό φάσμα λέξεων, κυρίως αντωνυμίες και άρθρα.

1.1.4 Αξιολόγηση των μεταφωνολογικών ικανοτήτων – Μέταφων τεστ

Έχοντας επισημάνει τη σημασία της φωνολογικής ενημερότητας για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στον τρόπο αξιολόγησης του επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας. Δεδομένου ότι το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας συνδέεται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, η ύπαρξη αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς να ανιχνεύσουν τα φωνολογικά προβλήματα των παιδιών και να εφαρμόσουν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας αφορά στο γεγονός ότι δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά περιλαμβάνει πλήθος διαφορετικών δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας σε

έργα επιγλωσσικής και μεταγλωσσικής ενημερότητας τόσο σε επίπεδο φωνήματος όσο και σε επίπεδο συλλαβής καθιστά δύσκολο το σχεδιασμό ενός αξιόπιστου εργαλείου. Αν και συχνά ο έλεγχος της φωνολογικής ενημερότητας γίνεται σε επίπεδο άτυπης αξιολόγησης, ωστόσο υπάρχουν και τεστ φωνολογικής ενημερότητας, μερικά από τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation (1995) είναι ένα τεστ αξιολόγησης της φωνημικής ενημερότητας και απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου. Πρόκειται για ένα ατομικό τεστ που διεξάγεται μέσα σε 5-10 λεπτά. Στο συγκεκριμένο τεστ, τα παιδιά καλούνται, αφού ακούσουν τη λέξη από τον εξεταστή, να την αναλύσουν στα φωνήματά της. Το τεστ περιλαμβάνει 22 λέξεις που πρέπει να αναλύσουν τα παιδιά. Ο βαθμός αξιοπιστίας του τεστ είναι 0,95, στοιχείο που το καθιστά ένα ιδιαίτερα ακριβές εργαλείο (Register, 2004).

Το Phonological Awareness Test (Robertson & Salter, 1995) απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5;0 έως 9;11 ετών και μελετά 5 διαφορετικές δεξιότητες της φωνημικής συνειδητότητας (κατάτμηση, απομόνωση, απαλοιφή, αντικατάσταση και σύνθεση φωνημάτων). Επίσης, το τεστ αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού στην ομοιοκαταληξία, τη γνώση των γραφημάτων και την αποκωδικοποίηση. Το τεστ χορηγείται ατομικά και διαρκεί περίπου 40 λεπτά. Το 1997 το τεστ επανεκδόθηκε και περιελάμβανε το υποτεστ της φωνολογικής ενημερότητας και το υποτεστ φωνήματος-γραφήματος, καθώς και ένα προαιρετικό υποτεστ επινοημένης γραφής (Hayward, Stewart, Phillips, Norris & Lovell., 2008).

Σχεδιάζοντας ένα πλάνο αξιολόγησης της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να έχουμε ως στόχο να συμπεριλαμβάνουμε όχι μόνο τις αδυναμίες του παιδιού στις διάφορες δεξιότητες αλλά και τις δυνατότητές του. Είναι πολύ σημαντικό στην αξιολόγηση να υπάρχει μια ενότητα ή ένα σύνολο ενοτήτων που να περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας. Στην αξιολόγηση βασιζόμαστε στη σχολική ηλικία του παιδιού. Για παράδειγμα η εξέταση παιδιών προσχολικής ηλικίας θα γίνει αρχικά στους τομείς συλλαβισμού και ομοιοκαταληξίας. Επίσης είναι καλό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αξιολογούνται στο τέλος του δεύτερου εξαμήνου της σχολικής περιόδου. Την περίοδο αυτή είναι πιο εξοικειωμένα με το σχολικό περιβάλλον με

αποτέλεσμα να φανούν και πιο πρόθυμα στη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες που θα καλεστούν να απαντήσουν. Επίσης την περίοδο αυτή έχουν έρθει σε επαφή με συγκεκριμένους τομείς που θα εξεταστούν μέσω του διδακτικού υλικού της δασκάλας τους (R. Naremore et al., 2001).

Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών ασχολήθηκε συστηματικά με τον τομέα της έρευνας. Η επιτροπή έρευνας μετά την ολοκλήρωση σημαντικών ερευνών πρόσφερε δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης στην Ελλάδα. Ένα από τα δύο εργαλεία είναι το Μέταφων Τεστ (Τεστ Μεταφωνολογικής Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση). Μπορεί να χορηγηθεί σε αρκετές ειδικότητες, εφ' όσον υπάρξει εκπαίδευση. Με την εφαρμογή του μπορούμε να οδηγηθούμε στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών υψηλού κινδύνου εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, με την έναρξη πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης προλαμβάνουμε την ύπαρξη πιθανών μελλοντικών δυσκολιών σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής (Καλαντζής, Κ., 2011).

Στο Μέταφων Τεστ πραγματοποιείται καταγραφή των αναπτυξιακών σταδίων φωνολογικής ενημερότητας, αποσαφηνίζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων και επισημαίνει ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν δείκτη πρόγνωσης με σκοπό την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης (Μ. Βλασσοπούλου et al., 2007).

Ως προς τη δομή του, το τεστ αποτελείται από δύο μέρη:

- Το Αναπτυξιακό Μέταφων τεστ (Πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3;10 -6;6 ετών. Περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης που αξιολογούν το βαθμό κατάκτησης και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία. Τα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται με τρία γλωσσολογικά επίπεδα. Της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβής και του φωνήματος. Αυτά τα τρία επίπεδα αποτελούν τις τρεις κλίμακες του τεστ.
- Το Ανιχνευτικό Μέταφων τεστ (Βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5;0-7;0 ετών. Με τη χορήγησή του οδηγούμαστε στον πρώιμο εντοπισμό δυσκολιών αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Τα κριτήρια αξιολόγησης που συμπεριλαμβάνει έχουν στόχο να μετρήσουν το βαθμό που το παιδί συνειδητοποιεί την

ύπαρξη μικρότερων φωνολογικών τεμαχίων από αυτό της λέξης. Τα 15 κριτήρια που περιλαμβάνει το Ανιχνευτικό Μέταφων τεστ είναι :

Κλίμακα ρίμας

- Εντοπισμός ρίμας χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

Κλίμακα συλλαβής

- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο
- Εντοπισμός αρχικής συλλαβής χωρίς συλλαβική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού
- Προσθήκη αρχικής συλλαβής
- Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής

Κλίμακα φωνήματος

- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
- Απομόνωση αρχικού φωνήματος
- Εντοπισμός αρχικού φωνήματος χωρίς φωνημική ένδειξη, με λέξη στόχο
- Διάκριση διαφορετικού
- Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα
- Προσθήκη αρχικού φωνήματος
- Απαλοιφή αρχικού φωνήματος (Βλασσοπούλου et al., 2007, σελ.250).

1.2 Νοητική υστέρηση

1.2.1 Πως ορίζεται η νοητική υστέρηση

Ο αποδεκτός, πλέον, ορισμός είναι αυτός που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρία για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association for Mental Retardation, 2002). «Ο όρος νοητική καθυστέρηση, λοιπόν, αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς και στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται μέσα από τις γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές, προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία πρέπει να εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών». Για να ισχύει ο παραπάνω ορισμός, πρέπει να ισχύουν και οι παρακάτω 5 αρχές:

1. «Οι περιορισμοί της παρούσας λειτουργικότητας πρέπει να αξιολογείται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι τυπικό για τους συνομηλίκους και την κουλτούρα του ατόμου.
2. Η έγκυρη αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές, καθώς επίσης και την επικοινωνία, τους αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες.
3. Σε κάθε άτομο οι περιορισμοί, συχνά, συνυπάρχουν με δυνατότητες.
4. Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο περιγράφονται οι περιορισμοί είναι για να αναπτυχθεί ένα προφίλ για τις επιπρόσθετες υπηρεσίες που είναι απαραίτητες.
5. Με τις κατάλληλες ατομικές υποστηρικτικές υπηρεσίες για μια συγκεκριμένη περίοδο, η λειτουργικότητα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση, γενικά, θα βελτιωθεί» (AAMR, 2002). Το κριτήριο που συνήθως χρησιμοποιείται για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης είναι η επίδοση σε τεστ νοημοσύνης. Η επίδοση αυτή εκφράζεται αριθμητικά με δύο ψυχομετρικούς δείκτες: το νοητικό πηλίκιο και τη νοητική ηλικία. Το νοητικό πηλίκιο, που είναι γνωστό και ως δείκτης νοημοσύνης, εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, και παραμένει, σχετικά, σταθερό κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου.

Πολλοί ερευνητές έχουν κατακρίνει το ρόλο του δείκτη νοημοσύνης, στην κατηγοριοποίηση των ατόμων ως νοητικά υστερούντα. Αναφέρουν ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το νοητικό πηλίκο, χωρίς να έχουν άμεση σχέση με αυτό. Επίσης, αναφέρουν ότι είναι αρκετές εκείνες οι φορές που το νοητικό πηλίκο αλλάζει από ηλικία σε ηλικία, και έχει σημαντική διαφορά από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση του ατόμου. Ο δείκτης νοημοσύνης είναι χρήσιμος όταν λαμβάνεται υπόψη συνετά και κατανοητά, και όταν χρησιμοποιείται σε συνδυασμό και με άλλες πληροφορίες για το άτομο (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ο ψυχολόγος Edgar Doll, για πολλά χρόνια κατείχε τα πρωτεία του αποδεκτού ορισμού για τη νοητική καθυστέρηση, διατυπώνοντας τα ακόλουθα κριτήρια νοητικής καθυστέρησης:

1. Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου, ή κατά τη γέννηση,
2. Οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη,
3. Χαρακτηρίζεται από φτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής,
4. Καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα,
5. Είναι οργανικής αιτίας και
6. Είναι βασικά αθεράπευτη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.2.2 Η έννοια της νοημοσύνης

Ο ακριβής καθορισμός της έννοιας της νοημοσύνης δεν είναι εύκολος. Αυτό συμβαίνει γιατί η ουσία της νοημοσύνης δεν είναι ακόμη γνωστή. Το μόνο που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι οι εξωτερικές εκδηλώσεις της, δηλαδή τα αποτελέσματα που παράγει ή τα ίχνη που αφήνει.

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αποτελεί το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνουν όλες τις περιπτώσεις των εκδηλώσεων του ατόμου αν και αναφέρονται στις επιμέρους λειτουργίες, στις οποίες εκδηλώνεται η

νοημοσύνη. Σήμερα τείνει να γίνει αποδεκτό να αφομοιώνει νέες πληροφορίες, να επωφελείται από τις εμπειρίες του και να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις. Μια σύνθετη πνευματική λειτουργία με την οποία το άτομο προσλαμβάνει, κατανοεί και αντιδρά με λογικό τρόπο στα κάθε είδους αισθητηριακά, κινητικά και γλωσσικά ερεθίσματα και προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο Πλάτων ορίζει τη νοημοσύνη ως «τάχος μάθησης», ορισμός που επικράτησε για αρκετό καιρό και συνεχίζει να επικρατεί ακόμα και σήμερα στη λαϊκή αντίληψη του τι είναι νοημοσύνη. Η απάντηση κάπου σήμερα για το τι σημαίνει ότι ένας άνθρωπος έχει υψηλή νοημοσύνη θα ήταν «ότι τρέχει ο νους του», «παίρνει στροφές το μυαλό του» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Ο Piaget ένας από τους πιο ουσιαστικούς αναμορφωτές στο χώρο της Ψυχολογίας, θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας, προς την οποία τείνουν όλες οι διαδοχικές αισθησιο-κινητικές και γνωστικές προσαρμογές, καθώς και όλες οι λειτουργικής φύσης ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον (Piaget, 1999).

Ο Binet και Simon (1916) δίνουν πολύ ενδιαφέρουσες και συγκεκριμένες ιδέες για τη νοημοσύνη. Αναφέρουν ότι η νοημοσύνη ορίζεται από μια θεμελιακή ικανότητα, αν αυτή η ικανότητα απουσιάζει, υπάρχουν επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Οι ουσιαστικότερες εκδηλώσεις της νοημοσύνης, κατά τους Binet και Simon, είναι η σωστή κρίση, η σωστή κατανόηση, ο σωστός συλλογισμός. Ισχυρίζονται ότι, το ουσιαστικότερο ρόλο στη ζωή του ατόμου, από όλες τις ικανότητες που αναφέρθηκαν, έχει αυτή της κριτικής σκέψης. (Lee, Webberley & Litt, 1987).

Ο Wechsler (1958), Αμερικάνος ψυχολόγος-ψυχομετρητής, όρισε τη νοημοσύνη ως τη γενική και σύνθετη ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα τις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του.

Τέλος, ο Gardner (1985) υποστήριξε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά ένα σύνολο από σχετικά αυτόνομες ικανότητες και νοητικές δεξιότητες (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Ύστερα από τους παραπάνω ορισμούς, είναι αρκετά δύσκολο να ορίσουμε τη νοημοσύνη με τρόπο απόλυτο. Γενικότερα, η νοημοσύνη αποτελεί μια αρκετά σύνθετη νοητική λειτουργία, στην οποία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, όπως η ικανότητα για απόκτηση νέων εμπειριών, η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και η αξιολόγηση της παλαιότερης εμπειρίας με σκοπό την αντιμετώπιση νέων δυσκολιών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006)

Ένας ορισμός που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι ο ορισμός του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation, 1983):

Για την καλύτερη κατανόηση του ορισμού χρειάζεται να αναλυθούν οι εξής τέσσερις (4) σημαντικές υποθέσεις:

1. Η έγκυρη εκτίμηση λαμβάνει υπόψη την πολιτιστική και γλωσσική διαφοροποίηση, όπως επίσης διαφορές στους παράγοντες επικοινωνίας και συμπεριφοράς.
2. Η ύπαρξη περιορισμών στις δεξιότητες προσαρμογής εμφανίζονται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας ή κοινότητας, όταν συγκρίνονται με συνομηλίκους και αποτελούν τις ατομικές ανάγκες για υποστήριξη.
3. Οι συγκεκριμένοι προσαρμοστικοί περιορισμοί συνήθως συνυπάρχουν με ικανότητες σε άλλες προσαρμοστικές δεξιότητες ή άλλες προσωπικές δυνατότητες.
4. Με την κατάλληλη υποστήριξη σε ένα επαρκή χρονικό διάστημα η λειτουργική ζωή του ατόμου με νοητική καθυστέρηση θα βελτιωθεί.

Ο ορισμός αυτός αναθεωρήθηκε το 1992 από τους Luckasson et al. Στην αναθεώρηση αυτή έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα. ε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο δείκτη νοημοσύνης και υποδιαιρείται σε ελαφρές και σοβαρές μειονεξίες κι όχι στις προηγούμενες πέντε (5) υποκατηγορίες. Αντ' αυτών δομήθηκαν επίπεδα υποστήριξης:

α. ιαλειμματικό (όποτε χρειάζεται),

β. Περιορισμένο (διαρκείας, αλλά χαμηλής έντασης με περιορισμένο αριθμό προσωπικού),

γ. Εκτεταμένο,

δ. ιάχυτο (για όλη του ζωή, όμως εμπλέκεται περισσότερο προσωπικό και υψηλής έντασης από το εκτεταμένο ή το περιορισμένο).

Θεωρείται, λοιπόν, η νοητική καθυστέρηση όχι σαν χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά σαν το προϊόν ανάμεσα στο άτομο και στη φύση, τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του ατόμου. Η νοητική καθυστέρηση θεωρείται ότι είναι μία προσωρινή κατάσταση κι όχι κάτι το μόνιμο. Δηλαδή, μπορεί να είναι η νοητική καθυστέρηση μία μεταβατική κατάσταση (Polloway, 1997).

1.2.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση

Ελαφρά νοητική καθυστέρηση: Αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα ανάμεσα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση (85%). Μία από τις κυριότερες αιτίες είναι η κοινωνικο- πολιτισμική αποστέρηση, εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Μόνο ένα μικρό ποσοστό της ομάδας αυτής (10% - 20%) έχει αναγνωρισθεί ότι έχει οργανικές παθολογίες. Η διάγνωσή της σπάνια γίνεται στην προσχολική ηλικία, αν και φαίνονται τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν ήδη κάποιες δυσκολίες. Η είσοδός τους στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί και την αναγνώρισή τους. Το ύψος και το βάρος τους δεν παρουσιάζει διαφορές από των φυσιολογικών ατόμων. Εντούτοις εξαιτίας της ύπαρξης περισσότερων νευρολογικών προβλημάτων η φυσική και η κινητική τους κατάσταση είναι λίγο πιο χαμηλή (Παρασκευόπουλος, 1980, σελ.126).

Μπορεί να παρουσιάσουν βλάβες στην ακοή, στην όραση ή και στον συντονισμό των κινήσεών τους, οι περιπτώσεις, όμως, αυτές δεν είναι πολύ συχνές. Είναι πιθανόν να παρουσιάσουν ελαφρές διαταραχές του λόγου ή της ομιλίας. “Κατανοούν τα περισσότερα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού” (Πολυχρονοπούλου, 1995, σελ.140).

Στην ενήλικη ζωή αποκτούν, συνήθως, επαρκείς κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, με ελάχιστη εξωτερική υποστήριξη. Ωστόσο, μπορεί να έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια σε διάφορες καταστάσεις που τους δημιουργούν ψυχολογική πίεση. Πολλά άτομα είναι σε θέση να ζήσουν ανεξάρτητα, αλλά μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στις απαιτήσεις του γάμου ή της ανατροφής των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 1995, σελ.140).

Μέτρια νοητική καθυστέρηση: Οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, καθώς και σε ατυχήματα, τραυματισμούς ή μολυσματικές ασθένειες κατά την ενδομήτρια, την περιγεννητική, τη βρεφική ή και τη νηπιακή περίοδο. Έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή, χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία.

Η φύση της αναπηρίας: Οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση διαθέτουν μειωμένη αυτενέργεια, σε σημείο που να καθίσταται αναγκαία η παρουσία τρίτων στην ζωή τους, για να υποστηρίξουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, εργασία, κοινωνική συμμετοχή. Η έλλειψη κατάλληλων μέσων και τεχνικών προσαρμοσμένων στις επικοινωνιακές ανάγκες τους, οδηγεί, όχι μόνο στην ελλιπή πληροφόρηση τους, σχετικά με δικαιώματα, ευκαιρίες, επιλογές, εργασία κ.α., αλλά και στον αποκλεισμό τους από διαδικασίες διαμόρφωσης των αποφάσεων που τους αφορούν.

Η οικογένεια: Στην χώρα μας, η οικογένεια εμφανίζεται ιδιαίτερα διστακτική και επιφυλακτική με την προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης του νοητικά υστερούντος μέλους της. Δρα υπερπροστατευτικά και σπάνια υποστηρίζει, με ουσιαστικό τρόπο την αυτονόμηση του παιδιού της, ενώ συχνά αρκείται στις πενιχρές προνοιακές απολαβές – επιδόματα, που προβλέπονται για την συγκεκριμένη αναπηρία.

Το κοινωνικό σύνολο και οι εργοδότες: Η ελλιπής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και των εργοδοτών έχει δημιουργήσει μια ασαφή εικόνα γύρω από το άτομο με νοητική υστέρηση και τις δυνατότητές του. Για ελάχιστους εργοδότες και επαγγελματικούς φορείς η νοητική μειονεξία δεν ταυτίζεται με την ανικανότητα. Για ακόμη λιγότερους υπάρχει η εμπειρία απασχόλησης ατόμων με νοητική υστέρηση.

Η αγορά εργασίας: Η σημερινή αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από υψηλούς δείκτες ανεργίας, οι παραδοσιακές θέσεις εργασίας μειώνονται, με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη η πρόσβαση των ατόμων στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Αρμπουνιώτη, 2003). Η υποστηριζόμενη απασχόληση (supported employment) είναι μια μέθοδος που υποστηρίζει την εργασιακή ένταξη ανθρώπων, οι οποίοι εξαιτίας της αναπηρίας τους αδυνατούν να διαχειριστούν, με τρόπο αυτοδύναμο, τους μηχανισμούς της αγοράς εργασίας και να κατακτήσουν μια θέση εργασίας που ταιριάζει στις δυνατότητες τους (Αρμπουνιώτη, 2003).

Η μέθοδος δημιουργήθηκε την δεκαετία του '80, από τους Mark Gold και Mike Callahan στον Καναδά, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών για ενσωμάτωση και ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, ανθρώπων με σοβαρές αναπηρίες, (νοητική υστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς, διάχυτες διαταραχές της ανάπτυξης κ.α.), που μέχρι τότε εκπαιδευόταν και διαβίωναν σε ιδρύματα ή εργάζονταν σε προστατευμένα εργαστήρια (Αρμπουνιώτη, 2003). Η μέθοδος αναπτύσσεται σε δύο άξονες:

- Ο πρώτος σχετίζεται με την υιοθέτηση μιας «διαφορετικής στάσης- φιλοσοφίας» απέναντι στους ανθρώπους με σοβαρές μειονεξίες και
- Ο δεύτερος με την ανάπτυξη τεχνικών εκπαίδευσης, συστηματικής καθοδήγησης και υποστήριξης, με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε ανθρώπου (Αρμπουνιώτη, 2003).

Για την Υποστηριζόμενη Απασχόληση, κάθε ανάπηρος άνθρωπος μπορεί με την κατάλληλη εκπαίδευση να διεκδικήσει μια θέση εργασίας και να έχει μια οικονομικά αξιοποιήσιμη απόδοση. Όταν εκπαιδευούμε με τεχνικές που ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες και στην δική τους μοναδική προσωπικότητα, τότε μόνο μπορούμε να ανακαλύψουμε τις πραγματικές τους δεξιότητες και ικανότητες και βέβαια να τους δώσουμε την ευκαιρία να τις αναπτύξουν (Αρμπουνιώτη, 2003).

Γενικά, η ανάπτυξη της νοητικής ηλικίας εκτείνεται και μετά την πάροδο των 20 χρόνων. Σε έρευνα των Fisher & Zeaman (1970) βρέθηκε ότι το μέγιστο επίτευγμα της νοητικής ηλικίας επιτεύχθηκε στα 25 χρόνια για τους σοβαρά και βαριά νοητικά καθυστερημένους

και στα 35 χρόνια για τους μέτρια, τους ελαφρά και τους οριακά νοητικά καθυστερημένους. Τα ίδια ισχύουν και για το δείκτη νοημοσύνης, όπου μειώνεται μέχρι περίπου την ηλικία των 20 χρόνων και στη συνέχεια αυξάνεται ή σταθεροποιείται για κάποια χρονική περίοδο για τα επόμενα χρόνια (Westling, 1986).

Οι Demain & Silverstein (1978) επανέλαβαν την έρευνα και κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα (Westling, 1986). Παρόλο, λοιπόν, που το επίπεδο νοητικής ωριμότητας δε φθάνει ποτέ το κανονικό, αυτό το μοντέλο της ανάπτυξης υποδεικνύει μία σχετικά εκτεταμένη περίοδο της γνωστικής ανάπτυξης.

Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα ακολουθούν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτά έχουν οριστεί από τη θεωρία του Piaget. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ φυσιολογικών και νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι ο αργότερος ρυθμός απόκτησης των σταδίων και η τάση της ανάπτυξης για σταθεροποίηση σε αντιστοιχία με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης.

Ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο χαρακτηρίζεται από ουσιαστικές καθυστερήσεις, ανάλογα με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης. Η γνωστική, όμως, ανάπτυξη ακολουθεί τις περιστασιακές ταλαντώσεις και τις και τις περιόδους καθυστέρησης κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων από το ένα στάδιο σκέψης στο άλλο με τρόπο ανάλογο με των φυσιολογικών παιδιών (Henley, 1980).

Ο Inhelder (1968) πρότεινε το εξής σταθερό σχήμα για τη γνωστικά ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων:

- α. Η βαριά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης,
- β. Η μέτρια νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της προενεργητικής νοημοσύνης,
- γ. Η ελαφρά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (Klein & Safford, 1977; Henley, 1980; Dougherty & Moran, 1986; MacCormick et al,

1990). Παρόλα αυτά η δόμηση της σκέψης δεν ακολουθεί αυστηρά το σταθερό σχήμα του Inhelder, ούτε το κάθε στάδιο σκέψης έχει τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αντιστοιχία με αυτά των παιδιών χωρίς νοητικής καθυστέρηση.

Υπάρχει μία ακόμα προσέγγιση για τη γνωστική ανάπτυξη που στηρίζεται στη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι Campione, Brown & Ferrara (1982) μελετώντας τη γνωστική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών θεώρησαν τέσσερις (4) παράγοντες γενικούς και καθοριστικούς για την απόδοση σε νοητικές δεξιότητες. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι ή ξεχωριστοί. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν σε κάθε περίπτωση δύο ή και περισσότεροι παράγοντες. Έτσι:

1. Η εκτέλεση σε πολλές πολύπλοκες περιστάσεις είναι αλληλεπιδραστική. Επομένως, τα διαφορετικά εισερχόμενα ερεθίσματα πρέπει να επεξεργάζονται ικανοποιητικά. Μία βλάβη σε ένα σύστημα καθυστερεί την εισροή του επόμενου ερεθίσματος, ελαχιστοποιώντας έτσι τη συνεισφορά του δεύτερου. Αν ένα ή περισσότερα από τα στοιχεία της εκτέλεσης είναι κάπως αργά ή ανεπαρκή, τότε το όλο σύστημα υποφέρει. Έτσι, η ικανότητα με την οποία τα στοιχεία εκτελούνται, αναπαριστά μία πιθανή πηγή ατομικών διαφορών, όπου οι διαφορές που συνδέονται με σχετιζόμενες συγκεκριμένες διαδικασίες να μπορούν να έχουν ευρείες συνέπειες.

2. Σε ένα απλό επίπεδο η απόδοση σε μία περίπτωση επηρεάζεται από το ποσό της γνώσης που ένα άτομο κατέχει γι' αυτήν την περίπτωση. Πιο ενδιαφέρον, βέβαια, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή η γνώση επηρεάζει τα άλλα στοιχεία του συστήματος. Η γνωσιακή βάση περιλαμβάνει μία ποικιλία από διαδικασίες και στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων - προβλημάτων και γνώση για αυτές τις στρατηγικές. Μία ερώτηση που θέτουν οι ερευνητές και χρειάζεται να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες είναι αν μία ανεπαρκής γνωσιακή βάση είναι καλύτερα να θεωρηθεί ως μία αιτία φτώχης μάθησης, όσον αφορά στα νοητικά καθυστερημένα άτομα ή ως συνέπεια των φτωχών μαθησιακών δεξιοτήτων.

3. Παρόλο που αρκετή γνώση συμβαίνει τυχαία ή αυτόματα, πολλά πιο πολύπλοκα στον τύπο του σχολείου - προβλήματα απαιτούν σχεδιασμό και δράση στην επεξεργασία τους, προκειμένου για μια θετική απόδοση. Θα φανεί κατά πόσο η φτώχη απόδοση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων οφείλεται στην αποτυχία να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

4. Η γνώση για τη γνώση (μεταγνώση) και η ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (εκτελεστικός έλεγχος). Ο ρόλος του εκτελεστικού ελέγχου, η επιλογή, η ρύθμιση του χρόνου, η ακολουθία και η διαχείριση των γνωστικών δραστηριοτήτων σχετίζονται περισσότερο με τη θεωρητική προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών.

Γνωστικές Δυσκολίες

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση εξαιτίας της δυσλειτουργίας που διατρέχει το γνωστικό τους σύστημα αντιμετωπίζουν πολλές γνωστικές δυσκολίες, από τις οποίες κάποιες αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με την εκπαίδευση, άλλες παραμένουν κυρίαρχες στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η σκέψη τους και τη χαρακτηρίζουν:

Προσοχή: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986). Αντίθετα από τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση, δυσκολεύονται να προσέξουν τις σωστές διαστάσεις των αντικειμένων, που θα τους προσφέρουν τα απαραίτητα στοιχεία για μία επιτυχή διάκριση ανάμεσά τους. Όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης και η νοητική ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να μάθει να εκτελεί συμπεριφορά διάκρισης. Και όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαστάσεων, που πρέπει να προσέξει, τόσο πιο πολύ θα διαρκέσει η μάθηση αυτής της συμπεριφοράς.

Ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων (Hunt, 1977) σε σχέση με τα μη νοητικά καθυστερημένα άτομα. Επιπλέον, ο χρόνος αντίδρασης αυξάνεται τόσο πιο πολύ, όσο αυξάνονται και τα ερεθίσματα που απαιτούν κωδικοποίηση.

Οργάνωση των πληροφοριών και χρήση της λογικής: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες στον εγκέφαλο τόσο καλά, όσο και τα μη καθυστερημένα άτομα. Βέβαια, μπορούν να μάθουν στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών, αλλά και πάλι συναντούν δυσκολίες στη μεταβίβαση των στρατηγικών, που μαθαίνουν, σε νέες καταστάσεις κάνοντας δύσκολη τη γενίκευση στην επίλυση των προβλημάτων. Το ίδιο

ισχύει και για τη χρήση της λογικής, αφού τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν κάνουν χρήση της λογικής στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα (Westling, 1986).

Μνήμη - Εύρος μνήμης: διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν μειονεξίες σε διάφορες περιοχές της μνήμης. Κυριότερα, όμως, παρουσιάζονται ελλείψεις στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη. Μπορεί να έχουν τη δομική ακεραιότητα, που είναι απαραίτητη για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (υπό την έννοια της χωρητικότητας και της διάρκειας της εικόνας), αλλά μειονεκτούν στην ανάπτυξη των διαδικαστικών δεξιοτήτων προσοχής - αντίληψης, που αναμειγνύονται στην εξαγωγή πληροφοριών από το ερέθισμα (Pennington & Luszcz, 1975). Οι Borkowski, Peck & Damberg (1986) αναφέρουν ότι αυτές οι μειονεξίες στις διαδικασίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων είναι πιο πιθανόν να σχετίζονται με τη νοητική ηλικία, παρά με το δείκτη νοημοσύνης.

Τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιούν στρατηγικές διαμεσολάβησης ή επεξεργασίας προκειμένου να ενισχύσουν την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση φαίνεται ότι δεν τα καταφέρνουν στη χρήση τέτοιων στρατηγικών, παρόλο που μπορούν να τις διδαχθούν. Το πρόβλημα, επομένως, δεν είναι τόσο στην ικανότητα της χρήσης μιας στρατηγικής, αλλά στην επιλογή της σωστής στρατηγικής (Westling, 1986). Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (κυρίως με ελαφρά νοητική καθυστέρηση) αποτυγχάνουν στις μνημονικές δεξιότητες σε όλες τις θεμελιώδεις μορφές ή αποτυγχάνουν να θυμηθούν, γιατί δεν ενεργούν κατάλληλα στην πληροφορία; Π.χ. συχνά εμφανίζονται να προσεγγίζουν τις μαθησιακές δεξιότητες παθητικά και δε φαίνονται να ενεργοποιούν κάποια στρατηγική. Η διαδικασία της εννοιολογικής σημασίας έχει κατηγορηθεί για την αποτυχία των ατόμων αυτών να θυμηθούν λέξεις και έννοιες. Δε δείχνουν να τοποθετούν τη γνώση για την επεξεργασία των πληροφοριών να εργάζεται ικανοποιητικά σε δεξιότητες μάθησης και μνήμης (Hoover & Wade, 1985).

Όσον αφορά στο εύρος μνήμης, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτυγχάνουν στο να ομαδοποιούν τα εισερχόμενα στοιχεία. Το να αντιμετωπίζονται από κάποιο άτομο

τρεις μονοψήφιοι αριθμοί ως ένας τριψήφιος οδηγεί στην αύξηση του περιεχομένου των πληροφοριών των ατομικών ομαδοποιήσεων και επειδή ο αριθμός των ομάδων περιορίζει τα περιεχόμενα της βραχυπρόθεσμης μνήμης, αυτή η ομαδοποίηση οδηγεί στην αύξηση της επανάκλησης. Παρόλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδοποίηση, αν τους δοθεί έτοιμη. Ο McMilan (1970) βρήκε ότι η ομαδοποίηση στοιχείων ήταν πιο ευεργετική στα μεγαλύτερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (12 χρ.) παρά στα μικρότερα (9 χρ.) (Campione, Brown & Ferrara, 1982). Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση όντως έχουν μικρότερο εύρος από τα μη νοητικά καθυστερημένα παιδιά και αυτές οι διαφορές στο εύρος μπορεί να εξηγούνται καλύτερα με τους όρους της ικανότητας με την οποία συμβαίνει η αναγνώριση των ερεθισμάτων και η ταξινόμησή τους.

Γνωσιακή βάση: τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν. Δεν ανακαλούν κατηγορίες με τις οποίες ταξινομούν τις πληροφορίες, ούτε δίνουν στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της ανάκλησης των πληροφοριών γύρω από αυτές τις κατηγορίες. Τίθενται ερωτήματα, όπως: 1) Γιατί ξέρουν λιγότερα; 2) Ποιοί είναι οι παράγοντες που περιορίζουν το ποσό της μάθησης; 3) Μήπως επεξεργάζονται πιο αργά τις πληροφορίες; 4) Μήπως τους λείπουν στρατηγικές και ο έλεγχος αυτών, ώστε να αντεπεξέρθουν τους περιορισμούς; 5) Πώς η γνώση από μόνη της επηρεάζει την περαιτέρω μάθηση; Διαφορές στη γνώση προφανώς επηρεάζουν αυτά που μπορούν να μαθευτούν και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ερωτηθεί πόσο οι διακυμάνσεις στην απόδοση αποδίδονται στις γνωστικές διαφορές και πόσο η διακύμανση της απόδοσης παραμένει, αφού οι γνωστικές διαφορές είναι μερικές.

Μεταγνώση: γενικά οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι υψηλότερες σε παιδιά με νοητική ηλικία πέντε (5) χρόνια και περισσότερο. Το ερώτημα είναι: είναι η μεταγνώση μία προϋπόθεση για τη στρατηγική μεταβίβασης στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή πιο γενικά είναι η μεταγνώση μία προϋπόθεση για τη νόηση και την κατανόηση; (Borkowski, Peck & Damberg, 1986).

Το νοητικά καθυστερημένο παιδί είναι ικανό για λογικά επιχειρήματα που στηρίζονται στις επενέργειες, πράξεις (actions) που πραγματοποιεί επί συγκεκριμένων αντικειμένων πραγμάτων ή φαντάζεται. Όμως δε σκέπτεται με λογικά επιχειρήματα μόνο (στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης, *stade des opérations formelles*) και δεν κατακτά την υποθετικοαφαιρετική σκέψη. Η λογική του σκέψη στηρίζεται στην αντίληψη, στην εικόνα και στη δραστηριότητά του· δεν είναι ικανό για συντονισμένες λογικές κρίσεις, δεδομένου ότι η σκέψη, στην προκειμένη περίπτωση, ξεκινά από υποθέσεις και ο συλλογισμός δομείται επί των υποθέσεων. Είναι ικανό, π.χ., το νοητικά καθυστερημένο παιδί, να χρησιμοποιήσει μια λογική μέθοδο προκειμένου να σειροποιήσει ξυλάκια διαφορετικών μεγεθών, δεν μπορεί όμως, να λύσει το εξής πρόβλημα:

«το πρόσωπο Α είναι συγχρόνως πιο ξανθό από το Β και πιο μελαχρινό από το Γ. Ποιο από τα τρία πρόσωπα είναι το μελαχρινότερο;»

Ο καθηγητής Kirk προτείνει και μια άλλη κατηγορία παιδιών με ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, τους «βραδέως μαθαίνοντες». Τα παιδιά αυτά στην κοινωνική, συναισθηματική, και κινητική ανάπτυξη είναι φυσιολογικά, έχουν όμως οριακή νοημοσύνη, βρίσκονται δηλαδή στο κατώτερο όριο του κανονικού. Αν και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πλήρως το πρόγραμμα της συνήθους τάξης, ως καλύτερη μορφή εκπαιδευσεώς τους θεωρείται η τοποθέτησή τους σε συνήθεις τάξεις. Αυτό συμβαίνει γιατί η απόκλισή τους από το κανονικό είναι μικρή και η απαιτούμενη τροποποίηση του σχολικού προγράμματος μπορεί να γίνει εύκολα μέσα στα πλαίσια του συνήθους σχολείου. Ως ενήλικοι τα άτομα αυτά είναι συνήθως αυτάρκη οικονομικά και κοινωνικά.

1.2.4 Ταξινόμηση βάσει κοινωνικών κριτηρίων

Η ταξινόμηση που προτάθηκε από τον Grossman (1983) κι έχει υιοθετηθεί από την APA έως και την έκδοση του DSM-V (2013) κατέταξε τη νοητική καθυστέρηση σε τέσσερα επίπεδα νοητικής ανεπάρκειας:

Όρος Δείκτης Νοημοσύνης Κώδικας του DSM-IV
Ελαφρά νοητική καθυστέρηση 50-55 μέχρι 70 317.0
Μέτρια νοητική καθυστέρηση 35-40 μέχρι 50-55 318.0
Σοβαρή (βαριά) νοητική καθυστέρηση 20-25 μέχρι 35-40 318.1
Βαθεία νοητική καθυστέρηση Κάτω από 20 ή 25 318.2
Άτυπη 319.0

Η κατηγορία της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης περιλαμβάνει άτομα που έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, να προσαρμοστούν κοινωνικά μέσα στην κοινότητα και να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα, το οποίο θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικώς τον εαυτό τους. (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 1995). Τα όρια μεταξύ αυτών και των μέσων νοητικών καθυστερήσεων είναι ασαφή και είναι οπωσδήποτε οι πιο πολυάριθμες. Τα παιδιά αυτά, που συχνά προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και ζουν σε κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα, αργούν να αναπτυχθούν νοητικά. Δεν υπάρχει, κατά κανόνα, καμιά οργανική βλάβη. Αντίθετα, οι ψυχοκοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες είναι καθοριστικοί. Το μέλλον αυτών των παιδιών είναι αβέβαιο και εξαρτάται από την ποιότητα των προσαρμοσμένων στην κατάστασή τους παιδαγωγικών δομών (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση επιδέχονται μια ειδική εκπαίδευση και μπορούν να κατακτήσουν μια μερική αυτονομία. Μπορούν σε ορισμένες περιπτώσεις να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ως ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ένα πόστο εργασίας, όμως εξαιτίας της ελλιπούς κοινωνικής τους συνείδησης, τα άτομα αυτά χρειάζονται συνεχή παρακολούθηση και καθοδήγηση (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση δεν είναι ούτε αποτελεσματικά, ούτε αυτόνομα. Χρησιμοποιούν ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο σε συγκεκριμένες συναλλαγές και για να εκφράσουν τις ανάγκες και επιθυμίες τους. Η καθυστέρησή τους είναι σοβαρή και τα εμποδίζει να κατακτήσουν σχολικές γνώσεις. Μπορούν ωστόσο, να ασκηθούν σε

συνήθειες στοιχειώδους υγιεινής (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Τα άτομα με βαθειά νοητική καθυστέρηση αποκαλούνται συχνά εγκεφαλοπαθή κι έχουν ανάγκη μια συνεχή φροντίδα με τη μορφή του «τρίτου προσώπου». Μιλούν ελάχιστα ή καθόλου και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Δεν επιδέχονται καμιά εκπαίδευση, δεν φτάνουν ποτέ στην κατάσταση της αυτονομίας και κατά κανόνα έχουν κι άλλες δυσπλασίες ή αναπηρίες. Οι οπτικοακουστικές τους οδοί μπορεί να είναι φυσιολογικές, αλλά η νοητική καθυστέρηση είναι τέτοια που το παιδί δεν μπορεί να τις χρησιμοποιήσει (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

1.2.5 Ταξινόμηση βάσει εκπαιδευτικών κριτηρίων

Η ταξινόμηση αυτή προτάθηκε κυρίως από τον καθηγητή S.A Kirk και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες νοητικά καθυστερημένων παιδιών: τους ιδιώτες, τους ασκήσιμους, τους εκπαιδεύσιμους και τους βραδυμαθείς. Οι βραδυμαθείς είναι η κατηγορία που περιλαμβάνει άτομα με φυσιολογική εμφάνιση, αλλά με νοημοσύνη που βρίσκεται στα όρια του φυσιολογικού. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ μπορούν να επωφεληθούν από τροποποιήσεις του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδεύσιμοι κατατάσσονται στο ανώτερο επίπεδο της νοητικής ανεπάρκειας. Έχουν τη δυνατότητα να αυτοεξυπηρετούνται, να φοιτούν σε σχολείο και να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες. Οι ασκήσιμοι, οι οποίοι εμφανίζουν περιορισμένη νοητική ανάπτυξη μπορούν να επικοινωνούν και να αυτοεξυπηρετούνται, αλλά οι αντιληπτικές και μνημονικές τους ικανότητες βρίσκονται σε χαμηλότατο επίπεδο. Χρειάζονται εποπτεία και κοινωνική υποστήριξη. Οι ιδιώτες βρίσκονται στο κατώτερο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης. Πρόκειται για άτομα πλήρως εξαρτημένα με σημαντικές ανεπάρκειες, τα οποία δεν μπορούν να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή αγωγής ή άσκησης. Χρειάζονται διαρκή ιατρική και φαρμακευτική αγωγή και θεραπεία. Η πλειονότητα των ιδιωτών περιθάλπεται σε ιδρύματα και άσυλα για όλη τους τη ζωή (Κρασανάκης, 1997).

1.2.6 Αίτια νοητικής καθυστέρησης

Μέσω των επεξεργασμένων αντιλήψεων για την «νοητική καθυστέρηση», γίνεται προσπάθεια πρόσβασης σε αυτό που από μια μάλλον φαινομενολογικά προσανατολισμένη σκοπιά αποκαλείται, κάπως αβασάνιστα, «φύση» της νοητικής καθυστέρησης. Πρόκειται για θεωρητικά συστήματα, με χαρακτήρα υποθέσεων, τα οποία μπορούν να στηριχθούν ή και να καταρριφθούν με τη βοήθεια κατάλληλων εμπειρικών ερευνών. Πάντως, η λειτουργία της εκάστοτε θεωρίας μπορεί να διαφέρει αρκετά, ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης (Anstotz, 1987).

Ο Zigler και οι συνεργάτες του (όπως αναφέρει ο Anstotz, 1987), το 1982, διέκριναν δύο είδη νοητικής καθυστέρησης: «της οργανικής» και της «πολιτιστικής-οικογενειακής». Μάλιστα στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσεται περίπου το 75% όλων των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Η προσέγγιση του Zigler χαρακτηρίζεται ως «αναπτυξιοθεωρητική» και αντιπαρατίθεται σε έναν τύπο θεωριών που στη βιβλιογραφία είναι γνωστές ως «θεωρίες της διαφοράς» ή «θεωρίες του μειονεκτήματος». Η κύρια διαφορά μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων βρίσκεται στη διαφορετική στάθμιση των εξωτερικών ή αντίστοιχα των εσωτερικών παραγόντων. Ενώ λοιπόν οι «θεωρίες της διαφοράς» στηρίζονται περισσότερο στη συμβολή εγγενών παραγόντων, η «αναπτυξιακή» θεωρία του Zigler τονίζει περισσότερο την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων, αυτών που λόγου χάρη μπορούν να εντοπιστούν στο πλαίσιο των θεσμών ή του κοινωνικού περιβάλλοντος γενικότερα. Δηλαδή, στην πρώτη περίπτωση, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τις συνέπειες της οποίας προσπαθεί κανείς να κατανοήσει. Αντίθετα, στην δεύτερη περίπτωση, η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή, τα αίτια της οποίας επιδιώκει κανείς να ανιχνεύσει (Anstotz, 1987). Έρευνες των Maris et al. (2013) και Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, και Saxena (2011), απέδειξαν πως όταν σε μια οικογένεια υπάρχουν δύο ή περισσότερα μέλη με νοητική καθυστέρηση, τότε η τελευταία ορίζεται ως συγγενής νοητική καθυστέρηση. Η νοητική καθυστέρηση, η οποία χαρακτηρίζεται ως συγγενής, μπορεί να διακριθεί σε δύο επιμέρους κατηγορίες: την πολυπαραγοντική νοητική καθυστέρηση, δίχως οργανικά αίτια και τη νοητική καθυστέρηση με οργανική

αιτιολογία. Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται συνήθως σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) τα γενετικά/οργανικά και β) τα περιβαλλοντικά.

Σύμφωνα με έρευνα του Hodapp (2005), οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου καλλιεργούνται και αναπτύσσονται τόσο από κληρονομικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό σημαίνει πως η νοητική καθυστέρηση φαίνεται να μην προκαλείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από γενετικά αίτια, αλλά κι από περιβαλλοντικά. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1980), τα γενετικά αίτια είναι παρόντα κατά τη στιγμή της σύλληψης και σε αυτά συμπεριλαμβάνονται κι εκείνα που ανάγονται σε κληρονομικούς παράγοντες. Οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων και ανωμαλίες του μεταβολισμού. Τα περιβαλλοντικά αίτια οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες κατά την περίοδο της κύησης, του τοκετού, αλλά και της ατομικής ζωής από τη βρεφική ηλικία έως την ολοκλήρωση της ωρίμασης του ατόμου. Κατά τον χρόνο της κύησης οι μολυσματικές ασθένειες (παρωτίτιδα, ιλαρά, ερυθρά, γρίπη) πρέπει να θεραπεύονται έγκαιρα, καθώς είναι δυνατό να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση και όχι μόνο, στο έμβryo. Η λήψη επικίνδυνων φαρμακευτικών παρασκευασμάτων από την έγκυο, καθώς και η υποβολή της σε ακτινοβολίες είναι επικίνδυνες για το έμβryo. Είναι αναγκαίο, κάθε έμβryo να εξετάζεται αμέσως μετά τον τοκετό για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και επιπλοκών που προκύπτουν.

Κατά την παιδική ηλικία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την πνευματική εξέλιξη του ατόμου είναι διάφορες ασθένειες, επικίνδυνα τραύματα, κακή διατροφή, δηλητηριάσεις, ελαττωματικά αισθητήρια όργανα, ενδοκρινικές ανωμαλίες και φυσικά το ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των νοητικών καθυστερήσεων οφείλεται στις δυσμενείς επιδράσεις του περιβάλλοντος «νοητική καθυστέρηση οικογενειακού-περιβαλλοντικού τύπου» (Παρασκευόπουλος, 1980). Σύμφωνα με τους Γκαλλάν και Γκαλλάν (1997), ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν καθυστέρηση στον νοητικό τομέα, που δεν οφείλεται σε ανεπάρκεια ή βλάβη των νοητικών μηχανισμών. Το νοητικό δυναμικό τους είναι ακέραιο, αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί. Για να εκτυλιχθεί αρμονικά η νοητική ανάπτυξη ενός παιδιού πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ο κοινωνικός, οικογενειακός και εκπαιδευτικός περίγυρος πρέπει να παρέχει στο παιδί τα απαραίτητα υλικά και

πνευματικά ερεθίσματα για την ανάπτυξή του. Αν λοιπόν το παιδί ζει σε μια οικογένεια με πολύ χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, αν η οικογένεια συνδυάζει υλική, πολιτιστική, συναισθηματική φτώχεια, και ορισμένες φορές νοητική καθυστέρηση των γονέων, αν η οικογένεια ζει σαν πρωτόγονη αγέλη, το παιδί δεν παίρνει τα απαραίτητες πληροφορίες, ούτε τα ερεθίσματα. Η κατάσταση επιδεινώνεται με την περιστασιακή σχολική φοίτηση αυτών των παιδιών. Αυτά τα παιδιά δεν έχουν δημιουργήσει ισορροπημένες σχέσεις με τα «σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους», δεν έχουν κίνητρα και δεν αισθάνονται την ανάγκη να τα καταφέρουν σε τίποτα. Ζουν μέσα στην αδιαφορία και στην απόρριψη και οι προσπάθειές τους δεν επιβραβεύονται. Σταδιακά, πείθονται για την ανικανότητά τους, γίνονται παθητικά, αδιάφορα και ορισμένες φορές καταθλιπτικά.

Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη είναι εμφανής κυρίως στις ελαφρές και μέσες νοητικές καθυστερήσεις. Έχει μεγάλη σημασία να εντοπίζονται από πολύ νωρίς αυτά τα «καθυστερημένα παιδιά», διότι μόνο τότε θα μπορέσουν να κερδίσουν τον χαμένο χρόνο και να υπεραναπληρώσουν την νοητική καθυστέρησή τους με την κατάλληλη αντισταθμιστική εκπαίδευση. Αν αντίθετα, τα παραμελήσουμε, η καθυστέρησή τους μπορεί να παγιωθεί και να γίνει μη αναστρέψιμη (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Κεφάλαιο 2^ο : Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Η αναθεώρηση αυτή του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη ένταξη και προσαρμογή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην κοινωνία, αφού απομακρύνει τις δυσκολίες από το ίδιο το άτομο και τις μεταθέτει στο περιβάλλον και κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αλληλοεπιδρά το συγκεκριμένο άτομο. Η αντιμετώπιση, όμως, αυτή εγείρει ουσιώδη ερωτήματα. Κανείς δεν αμφισβητεί ότι η νοητική καθυστέρηση οφείλει να είναι απλά ένα από τα χαρακτηριστικά του ατόμου κι όχι αυτό που θα προσδιορίζει όλη την ύπαρξή του, αλλά πως μπορεί να αποτελέσει μία μεταβατική κατάσταση. Και που μεταβαίνει το άτομο;

Για ορισμένες περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης, όπως είναι αυτή από ψυχο-κοινωνικά που είναι αναστρέψιμη με κατάλληλη εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης ή για ελαφρές περιπτώσεις τότε είναι δυνατόν η νοητική καθυστέρηση να αποτελέσει μία μεταβατική κατάσταση. Αλλά σε περιπτώσεις που η νοητική καθυστέρηση είναι βαρύτερης μορφής, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν συνοδά προβλήματα, ακόμα και με την καλύτερη υποστήριξη η νοητική καθυστέρηση δε μπορεί να είναι μία προσωρινή κατάσταση, αλλά μία μόνιμη η οποία όμως αντιμετωπίζεται με τον καλύτερο τρόπο και σεβόμενη πάντα τα δικαιώματα του ατόμου για πλήρη συμμετοχή κάθε ατόμου στη ζωή.

Η κοινωνική συνιστώσα της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτές και απαιτεί κατάλληλες συνθήκες και περιβάλλον. Η εξάσκηση του παιδιού σε δραστηριότητες του προγράμματος με την καθοδήγηση και βοήθεια του γονέα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Καλό είναι οι γονείς να ενημερώνονται για τις βασικές αρχές του προγράμματος και να εφαρμόζουν στο σπίτι διάφορες ασκήσεις – παιχνίδια.

Μέσω της έρευνας μεταπηδούμε από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα και από την άποψη στη γνώση. Ο ερευνητής εξετάζει επιστημονικά

κάποιες αρχικές πληροφορίες που τον οδηγούν στην υπόθεση. Οδηγείται σε συμπεράσματα που στηρίζονται σε δεδομένα και αντικειμενικές μαρτυρίες (Βάμβουκας, Μ., 1998).

2.2 Ανάλυση έρευνας

Οι δραστηριότητες που εξετάζουν τη φωνολογική ενημερότητα του παιδιού εστιάζουν στη αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών. Δεν επικεντρώνονται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μας και στο σημασιολογικό επίπεδο των λέξεων. Σε αυτές το παιδί καλείται να χειριστεί φωνήματα ή συλλαβές που δεν φέρουν νόημα. Αυτή η υπέρβαση το δυσκολεύει και συχνά οι δραστηριότητες καλλιέργειας της φωνολογικής ενημερότητας μοιάζουν να είναι αποκομμένες από τις θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν τα παιδιά ή που εμπεριέχονται στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα.

Δείγμα

Το πρόγραμμα Φωνολογικής Επίγνωσης παρακολούθησαν 12 παιδιά τα οποία ήταν:

6 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και

6 παιδιά με μέτρια νοητική στέρηση

Για τους σκοπούς της μελέτης τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Και στις δύο ομάδες όσο αναφορά την έρευνα υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί:

- **Ομάδα πρώτη:** αποτελούμενη από τα έξι παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα πέντε είχαν τελειώσει το πρόγραμμα θεραπείας, έχοντας ολοκληρώσει το φωνολογικό τους σύστημα, (εντάσσοντας τα φωνήματα που δουλεύτηκαν, στην αυθόρμητη ομιλία τους), ενώ ένα παιδί θα συνέχιζε θεραπεία μετά τη λήξη του προγράμματος.

- **Ομάδα δεύτερη:** Από τα έξι παιδιά της δεύτερης ομάδας τα τέσσερα είχαν ξεκινήσει λογοθεραπεία και δεν την είχαν ολοκληρώσει, διακόπτοντας τις συνεδρίες σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, με διαγνωσμένη νοητική υστέρηση, δίχως συνοδές διαταραχές όπως διαταραχή αυτιστικού φάσματος και ομιλούντες ελληνικά.

Τόπος και χρόνος Διεξαγωγής Έρευνας

Τα παιδιά ήταν από το ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής Αποκατάστασης) πρώην ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ (Κέντρο Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία), στην πόλη της Καλαμάτας του Νομού Μεσσηνίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2016 στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η επιλογή της αξιολόγησης έγινε για να υποστηρίξει την υπόθεση ότι η αλλαγή οφειλόταν στο πρόγραμμα και όχι σε εξωγενείς παράγοντες. Εάν το πρόγραμμα εκτεινόταν για μεγαλύτερο διάστημα τότε μπορεί εξωγενείς παράγοντες όπως, φυσιολογική εξέλιξη λόγω ηλικίας η σχολική μάθηση λόγω απόκτησης άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων να είχαν παρεισφρήσει και να συνεπηρέαζαν την εξέλιξη των παιδιών.

Σχεδιασμός και παρουσίαση του Μέταφων Τεστ

Αποτελείται από 15 κριτήρια αξιολόγησης που έχουν επιλεγεί, ώστε να καλύπτουν, μερικώς αλλά επαρκώς, τα τρία γλωσσολογικά επίπεδα Ρίμας, Συλλαβής και Φωνήματος, στα οποία είναι δομημένες οι Κλίμακες του τεστ.

Τα 15 κριτήρια αξιολόγησης της ανιχνευτικής εκδοχής (screening) αναφέρονται παρακάτω με τη σειρά χορήγησης τους (με κεφαλαία οι συντομογραφίες τους):

ΚΛΙΜΑΚΑ:ΡΙΜΑ

P – EXE Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΣΥΛΛΑΒΗ

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ – ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ – ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ΑΣ – ΕΣΕΛΣ Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

ΑΣ – ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο ΑΣ
– ΔΔ Διάκριση διαφορετικού

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

ΑΣ – Χ – ΠΡ Προσθήκη

ΑΣ – Χ – ΑΠ	Απαλοιφή
ΑΣ – Χ - ΑΝΤ	Αντικατάσταση

ΚΛΙΜΑΚΑ: ΦΩΝΗΜΑ

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ

ΑΦ – ΕΦΕ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη
ΑΦ – ΕΦΕΛΣ	Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο
ΑΦ – Α	Απομόνωση
ΑΦ – ΕΧΦΕΛΣ	Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο
ΑΦ – ΔΔ	Διάκριση διαφορετικού
Φ – Κ	Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα

ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

ΑΦ- Χ – ΠΡ	Προσθήκη
ΑΦ – Χ – ΑΠ	Απαλοιφή

Εφαρμογές και αξιοποίηση του ανιχνευτικού Μέταφων τεστ

Ο ανιχνευτικός χαρακτήρας της σταθμισμένης βραχείας χορήγησης του τεστ το καθιστά ένα εργαλείο πρόληψης, έγκυρο και αξιόπιστο για να εντοπίσει παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σε δυο βαθμίδες:

1. Στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, η οποία θα εξεταστεί, χορηγείται σε παιδιά ηλικίας από 5 ετών έως 6 ετών και 6 μηνών. Στη βαθμίδα αυτή έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η φωνολογική ανάπτυξη και βαθμιαία προχωρά με ταχύ ρυθμό η μεταφωνολογική ανάπτυξη, η οποία και συγκροτεί το κύριο σώμα προϋποθέσεων για την ομαλή

πρόσβαση στο μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Άρα ένα ανιχνευτικό (screening) τεστ Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση, θεωρείται το πλέον κατάλληλο και ευαίσθητο εργαλείο στα χέρια του ειδικού για να εντοπίσει παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν πιθανότητες να παρουσιάσουν ειδικές διαταραχές στο γραπτό λόγο.

Το όφελος της πρώιμης ανίχνευσης σ' αυτή τη βαθμίδα είναι διπλό. Η κατάλληλη διαχείριση του περιστατικού, μέσα από την προβλεπόμενη διαδικασία παραπομπής, θα δρομολογήσει το θεραπευτικό πρόγραμμα στην κατεύθυνση αναδόμησης του φωνολογικού συστήματος του παιδιού και θα ενισχύσει τη μεταφωνολογική του ανάπτυξη.

2. Στη βαθμίδα του δημοτικού το τεστ χορηγείται σε παιδιά που φοιτούν στην Α' τάξη και βρίσκονται μεταξύ 6;0 και 7;0 ετών. Κατά τη φοίτηση τους στην Α' δημοτικού τα παιδιά διδάσκονται συστηματικά τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση μέσω της ανάλυσης και σύνθεσης των λέξεων για να γράψουν και να διαβάσουν σε ένα αλφαβητικό σύστημα. Η αξιολόγηση του ρυθμού μεταφωνολογικής ανάπτυξης στην πρώτη τάξη βρίσκεται στον πυρήνα της διαδικασίας αποκωδικοποίησης και συνιστά το προσφορότερο μέσο για την αποφυγή εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών γλωσσικής βάσης. Το όφελος του έγκαιρου εντοπισμού σ' αυτή την περίπτωση συνίσταται στην αποφυγή εδραίωσης ειδικής αναγνωστικής διαταραχής και των συνοδών δευτερογενών συμπτωμάτων των μαθησιακών διαταραχών. Η προκριματική αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης στην Α' δημοτικού είναι καθοριστική. Ανεπάρκεια σ' ένα από τα πιο σημαντικά προαπαιτούμενα της αναγνωστικής ικανότητας σημαίνει αδυναμίες στην ανάγνωση και κατά συνέπεια δυσκολίες πρόσβασης στην πλειονότητα των γνωστικών αντικειμένων της σχολικής μάθησης, μιας και κυρίαρχο όχημα προσέγγισης της μαθησιακής δυσκολίας στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα είναι η γλώσσα.

Εξεταστικό υλικό του Μέταφων τεστ

Όλο το υλικό που απαιτείται για την χορήγηση και τη βαθμολόγηση του Μέταφων τεστ αποτελείται από:

Τον οδηγό του εξεταστή

Το βιβλίο του εξεταστή

Το φυλλάδιο απαντήσεων

Καρτελάκια από χρωματιστά χαρτόνια μέσα σε κουτί

Το υλικό αυτό φυλάσσεται και μεταφέρεται μέσα σε ένα ειδικό βαλιτσάκι

Ένα χρονόμετρο ή ένα ρολόι με δείκτη δευτερολέπτων το οποίο θα πρέπει να το προμηθευτεί ο ίδιος ο εξεταστής.

Εδραίωση σχέσης εξεταστή με το παιδί

Η σχέση με τον εξεταστή έχει ιδιαίτερη σημασία. Σε περίπτωση που αυτή η σχέση δεν επιτυγχάνεται, η αξιολόγηση θα χρειαστεί να διακοπεί αλλιώς από την έλλειψη συνεργασίας του παιδιού διακυβεύεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν εξεταστής και εξεταζόμενος βρίσκονται σε μια ήρεμη ψυχική διάθεση. Αφιερώνεται χρόνος για να εξοικειωθεί το παιδί με τον εξεταστή. Ο εξεταστής προσεγγίζει το παιδί με θετικό τρόπο, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για να το γνωρίσει και προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα άνετο κλίμα ασφάλειας. Ένας τρόπος που ενισχύει την καλύτερη γνωριμία με το παιδί είναι ένας αρχικός διάλογος γύρω από τα ενδιαφέροντα του και τα αγαπημένα του παιχνίδια. Στη συνέχεια ο εξεταστής επιδιώκει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης χωρίς αδέξιες διακοπές ή στιγμές αμηχανίας και σύγχυσης εστιάζοντας την προσοχή του στο παιδί. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η καλή γνώση του τεστ που θα του επιτρέψουν να αλληλεπιδρά με το παιδί χωρίς να διακόπτεται η ροή της εξέτασης.

Χορήγηση

Κατά τη χορήγηση, επιβάλλεται να καταγράφονται οι λανθασμένες απαντήσεις του παιδιού στο χώρο που διατίθεται στο φυλλάδιο απαντήσεων ταυτόχρονα με τη διενέργεια της εξέτασης. Η μαγνητοφώνηση δεν είναι ένα ασφαλές μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών και δεν ενδείκνυται. Και αυτό γιατί σε πολλά κριτήρια αξιολόγησης το παιδί δεν είναι απαραίτητο να δώσει λεκτική απάντηση αλλά έχει την επιλογή να δείξει την κατάλληλη εικόνα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η μαγνητοφώνηση δεν θα βοηθήσει τον εξεταστή στη βαθμολόγηση. Η άμεση καταγραφή της λανθασμένης απάντησης του παιδιού είναι απαραίτητη. Κατά την καταγραφή των απαντήσεων, ο εξεταστής μπορεί, αν θέλει να χρησιμοποιήσει συντομογραφίες όπως: Δ.Ξ.= Δεν ξέρω, Δ.Θ = Δεν θυμάμαι, Δ.Α. = Δεν απάντησε.

Σειρά χορήγησης

Στο βιβλίο εξέτασης τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσιάζονται με μια συγκεκριμένη διαδοχή. Απαράβατο κανόνα για τη χορήγηση του Μέταφων τεστ, αποτελεί η τήρηση αυτής της ακολουθίας. Τόσο για την πλήρη όσο και τη βραχεία μορφή του τεστ δεν υφίσταται κριτήριο για τη διακοπή της χορήγησης, γεγονός που επιβάλλει την ολοκλήρωση του τεστ. Ο λόγος έγκειται στο ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι μεν ιεραρχημένα με σειρά δυσκολίας εσωτερικά για κάθε κλίμακα, η φύση όμως των γλωσσολογικών επιπέδων, δεν επιτρέπει αφενός την ανάμιξή τους, αφετέρου ο εσωτερικός βαθμός δυσκολίας ποικίλλει ανάλογα με τη θέση του φωνολογικού τεμαχίου προς αξιολόγηση. Αν βέβαια, το παιδί αποτυγχάνει επανειλημμένα σε μια ομάδα κριτηρίων αξιολόγησης, π.χ. χειρισμός αρχικής συλλαβής, αργεί να απαντήσει ή παρατηρούμε ότι καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια και αρχίζει να αισθάνεται αμήχανα, συντομεύουμε τη διαδικασία στο συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης. Στόχος μας είναι να το ενθαρρύνουμε και να μην προκληθεί απροθυμία για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης.

Διάρκεια χορήγησης

Ο αριθμός των συνεδρίων εξαρτάται από την ηλικία, την προσοχή και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού. για να ολοκληρωθεί η πλήρης χορήγηση είναι αναγκαίες τουλάχιστον 2 συνεδρίες, συνολικής διάρκειας 1 με 1½ ώρα περίπου. Συνήθως το τεστ δίνεται σε 3 έως 5 εικοσάλεπτες συνεδρίες. Για να πραγματοποιηθεί η βραχεία χορήγηση χρειάζονται 25΄ έως 35΄ και ολοκληρώνεται σε μια συνεδρία.

Διαλείμματα / Διακοπές

- Ο εξεταστής προσέχει τυχόν σημεία κούρασης του παιδιού (γύρω στο εικοσάλεπτο, για να διακόψει τη συνεδρία. Καλό όμως θα είναι να ολοκληρώνεται μια κλίμακα ή ένα υποσύνολο κλίμακας πριν τη διακοπή. Αν για οποιοδήποτε λόγο διακοπεί ένα κριτήριο αξιολόγησης, αυτό επαναλαμβάνεται από την αρχή (από το παράδειγμα) στην επόμενη συνάντηση.
- Καλό είναι τα κριτήρια αξιολόγησης της τελικής και της αρχικής συλλαβής να πραγματοποιούνται σε διαφορετικές συνεδρίες. Επίσης η κλίμακα του φωνήματος πρέπει να δίνεται σε ξεχωριστή συνεδρία.

Καρτέλες ευαισθητοποίησης - Παραδείγματα

Στην αρχή κάθε κλίμακας υπάρχουν «καρτέλες ευαισθητοποίησης», μέσα σε ένα κουτί . Ο σκοπός που επιτελούν οι καρτέλες ευαισθητοποίησης είναι να οδηγήσουν σταδιακά το παιδί στην εξοικείωση με το φωνολογικό τεμάχιο που αξιολογούν τα κριτήρια που έπονται. Με τις καρτέλες ευαισθητοποίησης, επίσης, επιδιώκεται η εξοικείωση του παιδιού με τις δραστηριότητες που αξιολογούνται στο τεστ και που του είναι άγνωστες. Τον ίδιο στόχο επιτελούν και τα παραδείγματα. Κατά τη χορήγηση τους, ο εξεταστής εξηγεί, ενθαρρύνει το παιδί, του δίνει χρόνο και τα βοηθάει να κατανοήσει τη συστηματική σειρά των ενεργειών που θα καταλήξουν στο ζητούμενο αποτέλεσμα. Ακόμη, και στην περίπτωση που το παιδί έχει δώσει σωστή απάντηση, ο εξεταστής επιβεβαιώνει και επεξηγεί την απάντηση για να βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει τη

διαδικασία και δεν έχει απαντήσει το παιδί τυχαία. Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης όπως και τα παραδείγματα που προηγούνται των κριτηρίων αξιολόγησης, εισάγουν το παιδί στην ενότητα που ακολουθεί και ως εκτούτου δεν βαθμολογούνται. Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο με γκρι φόντο τόσο στο βιβλίο εξέτασης όσο και στο φυλλάδιο απαντήσεων για να διακρίνονται με ευχέρεια από τον εξεταστή.

Κριτήρια αξιολόγησης

Στα κριτήρια αξιολόγησης που παρουσιάζονται με εικόνες, ο εξεταστής απαραίτητα ονομάζει τις εικόνες προτού θέσει το ερώτημα στο παιδί.

Το παιδί έχει τη δυνατότητα να δείξει ή να πει την απάντηση. Γι' αυτό άλλωστε, στις λεκτικές οδηγίες του εξεταστή που βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης, σκόπιμα η εκκίνηση της ερώτησης που τίθεται είναι: «βρες.....» και όχι «πες.....».

Κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων, όταν ονομάζουμε λέξεις δεν απομονώνουμε, ούτε τονίζουμε τη γλωσσολογική μονάδα προς αξιολόγηση (τη ρίμα, τη συλλαβή ή το φώνημα). Η πράξη αυτή θεωρείται βοήθεια και παρέχεται μόνο στις καρτέλες ευαισθητοποίησης και στα παραδείγματα όπως αναφέρεται στις αναλυτικές οδηγίες.

Στα κριτήρια αξιολόγησης τα ερωτήματα βαθμολογούνται, χορηγούνται χωρίς επεξηγήσεις ή βοήθειες.

Προσέχουμε να μη λέμε το οριστικό ή το αόριστο άρθρο μπροστά από τις λέξεις ή το φωνολογικό τεμάχιο που εξετάζεται στο ερώτημα. Π.χ. για το χειρισμό αρχικής συλλαβής με αντικατάσταση: δεν λέμε «βγάζω το ζα- (από τη ζακέτα) και βάζω το -λου για να γίνει...». Αλλά λέμε «βγάζω ζα- και βάζω λου-».

Επιπλέον οδηγίες που αφορούν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης:

Κριτήρια αξιολόγησης εύρεσης λέξεων. Δεν περιμένουμε παραπάνω από 1 λεπτό.

Κριτήρια αξιολόγησης κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Δεν χρησιμοποιούμε τα καρτελάκια στα κριτήρια αξιολόγησης της κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα. Τα χρησιμοποιούμε μόνο στα παραδείγματα και όχι στα ερωτήματα.

Κριτήρια αξιολόγησης συγκερασμού συλλαβών και φωνημάτων. Η παύση ανάμεσα στα φωνήματα ή τις συλλαβές είναι περίπου 1 δευτερόλεπτο.

Κριτήρια αξιολόγησης κατάτμησης και συγκερασμού φωνημάτων. Καλό θα ήταν ο εξεταστής να εξασκηθεί στο τρόπο που απομονώνει τα στιγμιαία ή επιμηκύνει τα φωνήματα που έχουν διάρκεια., διατηρώντας παράλληλα τη φυσική ροή και τη μελωδία της λέξης.

Ειδικές Οδηγίες Χορήγησης

Ορισμένα βασικά σημεία που θα πρέπει να έχει ο εξεταστής υπόψη του κατά τη χορήγηση:

Αναλυτικά οι λεκτικές οδηγίες που δίνει ο εξεταστής βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης (σπιράλ), τυπωμένες με μπλε χρώμα.

Κατά τη χορήγηση του τεστ το παιδί κάθεται απέναντι από τον εξεταστή. Για να διαβάσει ο εξεταστής τις λεκτικές οδηγίες που βρίσκονται στο βιβλίο εξέτασης το στρέφει κατά τέτοιο τρόπο ώστε να βλέπει αυτός τα γράμματα και το παιδί τις εικόνες.

Ο ονομασία των εικόνων από τον εξεταστή είναι υποχρεωτική.

Το παιδί μπορεί να απαντήσει είτε προφορικά είτε δείχνοντας τις εικόνες. Αν απαντήσει προφορικά ο εξεταστής θα πρέπει να προσέξει τις ειδικές οδηγίες βαθμολόγησης, τότε λαμβάνονται υπόψη φωνολογικά λάθη και τότε όχι, ώστε να βαθμολογήσει σωστά.

Όπου δεν υπάρχουν εικόνες χρησιμοποιείται η λευκή σελίδα μπροστά από το παιδί ώστε να οριοθετείται ο χώρος που μετακινούνται τα καρτελάκια.

Καρτελάκια οπτικοποίησης του φωνολογικού τεμαχίου έχουν τα κριτήρια:

- Συγκερασμός συλλαβών σε λέξη
- Χειρισμός: Προσθήκη, Απαλοιφή, Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής
- Συγκερασμός φωνημάτων σε λέξη
- Κατάτμηση λέξης σε φωνήματα
- Χειρισμός: Προσθήκη και Απαλοιφή αρχικού φωνήματος

Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης και τα παραδείγματα δεν βαθμολογούνται

Στις καρτέλες ευαισθητοποίησης και στα παραδείγματα δίνονται όλες οι βοήθειες που γράφονται στις αναλυτικές οδηγίες του βιβλίου εξέτασης. Ο εξεταστής μπορεί να επαναλάβει τα παράδειγμα, να επεξηγήσει και να βοηθήσει ώστε να γίνει κατανοητό το μεταφωνολογικό έργο του κάθε κριτηρίου αξιολόγησης.

Στα ερωτήματα των κριτηρίων αξιολόγησης παύει κάθε διευκόλυνση προς το παιδί.

Ο εξεταστής θα παρατηρήσει ότι ορισμένες φορές εμφανίζονται φωνολογικά τεμάχια μέσα σε πλάγιες γραμμές. Πρόκειται για φωνημική μεταγραφή σε περιπτώσεις διαφορετικής ορθογραφίας.

Παράδειγμα 1: παγώνει / παγόφι, κοινή ρίμα /oni/

Παράδειγμα 2: πειρατής / πιρούφι, κοινή αρχική συλλαβή /pi/ Η φωνημική μεταγραφή γίνεται βάσει του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου.

Οδηγίες Βαθμολόγησης Πλήρους Χορήγησης (Αναπτυξιακό Μέταφων τεστ)

1. Υπολογισμός Αρχικών Βαθμών των Κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα

Οι αρχικού βαθμοί των κλιμάκων Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα, προκύπτουν από το άθροισμα των κριτηρίων αξιολόγησης που εμπεριέχονται σε κάθε μια από αυτές. Τα αθροίσματα των αρχικών βαθμών μεταφέρονται στον συγκεντρωτικό πίνακα βαθμολογίας κλιμάκων στη στήλη Αρχικός Βαθμός, που βρίσκεται στην πρώτη σελίδα του φυλλαδίου απαντήσεων.

2. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς

Οι Αρχικοί Βαθμοί που συγκεντρώθηκαν στο Συγκεντρωτικό Πίνακα Βαθμολογίας Κλιμάκων πρέπει να μετατραπούν σε Τυπικούς Βαθμούς. Οι Τυπικοί Βαθμοί είναι προϊόν στάθμισης. Η διαδικασία μετατροπής των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς είναι απαραίτητη γιατί επιτρέπει την εκτίμηση της επίδοσης του παιδιού σε κοινή μετρική κλίμακα. Η μετατροπή των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς βασίζεται στη Χρονολογική Ηλικία του παιδιού. Το Αναπτυξιακό Μέταφων τεστ χορηγείται στις ηλικίες: 3;10 έως 6;6. Το ηλικιακό αυτό εύρος κατανέμεται σε 5 ηλικιακές ομάδες.

Στο πίνακα Α παρουσιάζονται ανά ηλικιακή ομάδα οι Τυπικοί Βαθμοί που αντιστοιχούν στους Αρχικούς για τις τρεις Κλίμακες: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα. Άρα η χρονολογική ηλικία του παιδιού σε έτη, μήνες και ημέρες καθορίζει ποιο τμήμα του Πίνακα Α πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Κάθε τμήμα περιέχει τη μετατροπή των Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς Βαθμούς για την αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί. Στα αριστερά του Πίνακα παρατίθεται η μετρική κλίμακα των Τυπικών Βαθμών με διαβάθμιση από 1 έως 9. Στις διπλανές στήλες βρίσκονται οι Αρχικοί Βαθμοί ανά κλίμακα. Διαδικασία Ο εξεταστής, επιλέγει τον πίνακα που αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα που ανήκει το παιδί. Στη συνέχεια διατρέχει κάθετα τη στήλη των Αρχικών Βαθμών για κάθε κλίμακα έως ότου συναντήσει του Τυπικό Βαθμό που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη ηλικία. Ο παραπάνω Τυπικός Βαθμός καταχωρείται στην αντίστοιχη στήλη Τυπικοί Βαθμοί, του Συγκεντρωτικού Πίνακα στο Φυλλάδιο Απαντήσεων. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για τις τρεις Κλίμακες.

Ηλικία	Τυπικός βαθμός	Αρχικοί βαθμοί		
		Ρίμα	Συλλαβή	Φώνημα
3;10-4;6	1	0	0-22	0-7
	2	1	23-29	8-9
	3	2	30-33	10-12
	4	3	34-37	13-14
	5	4	38-43	15-17
	6	5	44-50	18-24
	7	6-9	51-56	25-27
	8	10-12	57-59	28-33
	9	13+	60+	34+
4;7-5;0	1	0	0-28	0-8
	2	1-2	29-32	9
	3	3	33-36	10-13
	4	4	37-41	14-15
	5	5-6	42-47	16-19
	6	7-8	48-53	20-23
	7	9-11	54-58	24-27
	8	12	59-70	28-32
	9	13+	71+	33+
5;1-5;6	1	0-1	0-36	0-10
	2	2-3	37-39	11-13
	3	4	40-45	14-16
	4	5-6	46-50	17-20
	5	7	51-56	21-24
	6	8-10	57-62	25-31
	7	11-12	63-71	32-40
	8	13-17	72-77	41-51
	9	18+	78+	52+
5;7-6;0	1	0-1	0-34	0-11
	2	2	35-43	12-16
	3	3-5	44-48	17-18
	4	6-7	49-55	19-22
	5	8-9	56-62	23-30
	6	10-12	63-70	31-40
	7	13-15	71-81	41-49
	8	16-18	82-84	50-52
	9	19+	85+	53+
6;1-6;6	1	0-1	0-39	0-11
	2	2-3	40-42	12-17
	3	4-5	43-53	18-20
	4	6-7	54-61	21-30
	5	8	62-70	31-36
	6	9-11	71-79	37-46
	7	12-15	80-87	47-52
	8	16-17	88-90	53-58
	9	19+	91+	59+

Πίνακας Α. Πίνακες μετατροπής Αρχικών Βαθμών σε Τυπικούς Βαθμούς, για τις κλίμακες Ρίμα, Συλλαβή, και Φώνημα, ανά ηλικιακή ομάδα

3. Υπολογισμός Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης

Τόσο για διαγνωστικούς, όσο και για θεραπευτικούς σκοπούς είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε την ύπαρξη ή μη της απόκλισης των ατομικών δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης όπως μετρώνται από το τεστ. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να εδραιώσουμε ένα κριτήριο αναφοράς της συνολικής επίδοσης του παιδιού, η οποία εκφράζεται από το άθροισμα των Τυπικών Βαθμών των κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα. Το άθροισμα των Τυπικών Βαθμών μετατρέπεται σε Τυπικό βαθμό για τη γενική επίδοση του στις δεξιότητες Φωνολογικής Επίγνωσης. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στον εξεταστή να αποτιμήσει τη θέση – απόκλιση του παιδιού με ένα Γενικό Δείκτη Φωνολογικής

Επίγνωσης του παιδιού συνολικά. Συγκροτείται από το άθροισμα των Τυπικών Βαθμών των κλιμάκων του τεστ.

Διαδικασία

Για να υπολογιστεί ο Γενικός Δείκτης Φωνολογικής Επίγνωσης, ο εξεταστής προσθέτει τον Αρχικό Βαθμό της Ρίμας με τον Αρχικό Βαθμό της Συλλαβής και τον Αρχικό Βαθμό του Φωνήματος. Γράφει το αποτέλεσμα στο κουτάκι: Άθροισμα Τυπικών Βαθμών Κλιμάκων των: Ρίμα – Συλλαβή – Φώνημα, το οποίο βρίσκεται στον Πίνακα του Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης στη σελίδα 1 του Φυλλαδίου Απαντήσεων. Στη συνέχεια μετατρέπει αυτό το Άθροισμα Τυπικών Βαθμών σε Τυπικό Βαθμό Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης σύμφωνα με το Πίνακα Β. έπειτα μεταφέρει τον Τυπικό Βαθμό Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης στο αντίστοιχο κουτάκι στην σελίδα 1 του Φυλλαδίου Απαντήσεων.

4. Συμπλήρωση Διαγνωστικού Φωνολογικής Επίγνωσης

Στο Διαγνωστικό Διάγραμμα οπτικοποιούνται τα αριθμητικά αποτελέσματα του τεστ. Είναι ένας εύκολος και γρήγορος τρόπος να διαπιστώσει ο εξεταστής, σε ποια διαγνωστική κατηγορία τοποθετείται το παιδί. Τα ποσοστά που αναγράφονται στο διάγραμμα αναφέρονται στη συχνότητα που απαντάται η επίδοση του παιδιού στο γενικό πληθυσμό.

Διαδικασία

Ο εξεταστής κοιτώντας το Συγκεντρωτικό Πίνακα Βαθμολογίας Κλιμάκων, στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Απαντήσεων, βρίσκει το Τυπικό Βαθμό για κάθε κλίμακα. Εντοπίζει στο διάγραμμα την κουκίδα που αντιστοιχεί ο Τυπικός Βαθμός για κάθε Κλίμακα και ενώνει τα σημεία με μια γραμμή. Με τον ίδιο τρόπο εντοπίζει την κουκίδα που αντιστοιχεί στον Τυπικό Βαθμό του Γενικού Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης και την κυκλώνει.

Άθροισμα Τυπικών Βαθμών των Κλιμάκων (Ρ, Σ, Φ)	Τυπικοί Βαθμοί
3 - 7	1
8 - 9	2
10 - 11	3
12 - 14	4
15 - 16	5
17 - 19	6
20 - 21	7
22 - 24	8
25 - 27	9

Πίνακας Β. Μετατροπή αθροίσματος Τυπικών Βαθμών των τριών Κλιμάκων (Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα) σε Τυπικούς βαθμούς για το Γενικό Δείκτη Φωνολογικής Επίγνωσης.

5. Υπολογισμός Αναπτυξιακής Ηλικίας

Το τεστ προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις αναπτυξιακές ηλικίες των κλιμάκων: Ρίμα, Συλλαβή, Φώνημα. Η αναπτυξιακή ηλικία είναι αναπτυξιακή κανονικότητα και προκύπτει εντελώς διαφορετικά απ' ότι οι τυπικές κανονικότητες. Προκύπτει από την καμπύλη της γραμμικής παρεμβολής και αντιπροσωπεύει τη διάμεσο

της επίδοσης των διαδοχικών ηλικιακών ομάδων του δείγματος στάθμισης. Υπολογίζεται απευθείας από τον αρχικό βαθμό.

Διαδικασία

Ο εξεταστής ανατρέχει στον Πίνακα Γ στον οποίο παρουσιάζονται 3 στήλες, μια για κάθε Κλίμακα. Στην αριστερή μεριά της στήλης αναγράφεται ο Αρχικός Βαθμός και στη δεξιά μεριά της στήλης Α η Αναπτυξιακή Ηλικία. Παρόλο που οι Αναπτυξιακές Ηλικίες φαίνονται να είναι χρήσιμες για να εκφράσουν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού ως προς τις επιμέρους Μεταφωνολογικές δεξιότητες στη Ρίμα, τη Συλλαβή και το Φώνημα, έχουν στατιστικούς περιορισμούς.

Ρίμα		Συλλαβή		Φώνημα	
Αρχικός βαθμός	Ηλικία	Αρχικός βαθμός	Ηλικία	Αρχικός βαθμός	Ηλικία
0	2;4	15-17	2;2	0-2	2;7
1	2;9	18-20	2;5	3-5	2;11
2	3;2	21-23	2;8	6-8	3;3
3	3;8	24-26	2;11	9-11	3;6
4	4;1	27-29	3;2	12-14	3;10
5	4;6	30-32	3;5	15-17	4;2
6	5;0	33-35	3;8	18-20	4;6
7	5;5	36-38	3;11	21-23	4;10
8	5;10	39-41	4;2	24-26	5;2
9	6;4	42-44	4;4	27-29	5;6
10	6;9	45-47	4;7	30-32	5;10
11	7;3	48-50	4;10	33-35	6;2
12	7;8	51-53	5;1	36-38	6;6
13	8;1	54-56	5;4	39-41	6;10
14+	8;7	57-59	5;7	42-44	7;2
		60-62	5;10	45-47	7;6
		63-65	6;1	48-50	7;10
		66-68	6;4	51-53	8;2
		69-71	6;7	54-56	8;6
		72-74	6;10	57-59	8;10
		75-77	7;0	60-61	9;2
		78-80	7;3	63-65	9;6
		81-83	7;6	66-68	9;10
		84-86	7;9	69-71	10;2
		87+	8;0	72+	10;5

Πίνακας Γ. Μετατροπή Αρχικών Βαθμών σε Αναπτυξιακές Ηλικίες για τις Κλίμακες Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα

Ερμηνεία Συνολικού Βαθμού Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση

Το χρώμα στα κουτάκια της ράβδου κατηγοριοποιεί το προφίλ του παιδιού ως εξής:

Το Πράσινο προφίλ σηματοδοτεί φυσιολογική επίδοση. Αντιστοιχεί στους τυπικούς βαθμούς από 5 έως 9.

Το Πορτοκαλί προφίλ σηματοδοτεί οριακά επαρκή επίδοση. Αντιστοιχεί στον τυπικό βαθμό 4. Σε περίπτωση που το παιδί εμπίπτει σε αυτήν την κατηγορία, το τεστ θα πρέπει να επαναχορηγηθεί σε τρεις (3) μήνες.

Σε περίπτωση όμως, που κατά την επαναχορήγηση, η επίδοση του παιδιού το κατατάσσει στο πορτοκαλί προφίλ για 2η φορά, τότε θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ενέργειες που προβλέπονται στο κόκκινο προφίλ

Το Κόκκινο προφίλ σηματοδοτεί ανεπαρκή επίδοση. Αντιστοιχεί στους τυπικούς βαθμούς από 1 έως 3. Στην περίπτωση αυτή το παιδί χρήζει παραπομπής για περαιτέρω αξιολόγηση από Λογοπεδικό ή / και Ψυχολόγο ή/ και Ωτορινολαρυγγολόγο, ή κάποιον άλλο ειδικό κατά την κρίση του εξεταστή.

Περιορισμοί στη χρήση

Η βραχεία χορήγηση έχει χαρακτήρα Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ετοιμότητας. Δεν επιτρέπεται, σε καμία περίπτωση, η παραβίαση των ορίων ηλικίας χορήγησης, κάτω των 5;0 και άνω των 7;0 ετών.

Τυπικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός
1	0-13
2	14-18
3	19-22
4	23-27
5	28-34
6	35-45
7	46-53
8	54-60
9	61-66

Πίνακας Δ. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μετατροπή Αρχικών βαθμών σε Τυπικούς για τη Βραχεία Χορήγηση - Ανιχνευτικό, στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

2.3 Τεστ δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας

Χρησιμοποιώντας το Αναπτυξιακό Μέταφων τεστ, (Παράρτημα 1) δηλαδή την πλήρη χορήγηση, που έχει σταθμιστεί για παιδιά νηπιαγωγείου αναμένεται να έχουν χαμηλή επίδοση τα παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση ειδικών δυσκολιών στη γραφή και στην ανάγνωση. Συχνά παιδιά με διάγνωση «Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία» αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο που μεταφέρονται και εκδηλώνονται στο γραπτό λόγο. Χρησιμοποιώντας το Ανιχνευτικό Μέταφων τεστ, ο εξεταστής, διαθέτει ένα εργαλείο πρόληψης, έγκυρο και αξιόπιστο για να εντοπίσει παιδιά με πιθανές αναγνωστικές δυσκολίες στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου.

Η σπουδαιότητα του εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα τυπικής αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ μέχρι σήμερα, στον Ελλαδικό χώρο, η αξιολόγηση στον τομέα του οποίου άπτεται το Μέταφων τεστ γινόταν άτυπα. Η πρωτοτυπία του εργαλείου οφείλεται στη διεξοδική ανάλυση των πτυχών της

φωνολογικής επίγνωσης, η οποία επιτυγχάνεται με το Αναπτυξιακό Μέταφον τεστ αλλά και στη λειτουργική, εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, για σκοπούς που εξυπηρετούν το σχεδιασμό της παρέμβασης. Στην πρωτοτυπία του εργαλείου, επίσης, συγκαταλέγεται η βραχεία χορήγηση, όπου χωρίς να εξάγεται διάγνωση, αλλά με τον απλό, προκριματικό εντοπισμό Αναγνωστικής Ετοιμότητας προσφέρει την απαιτούμενη ασφάλεια στο νηπιαγωγείο ή στο δάσκαλο να εντοπίσει πιθανές δυσκολίες και να διευκολύνει έτσι την παραπομπή του παιδιού για περαιτέρω εξειδικευμένη αξιολόγηση.

Κεφάλαιο 3^ο : Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε εν μέρη με το SPSS (IBM SPSS Statistics version21) αλλά και μέσα από γραφήματα, καθώς δεν ήταν φανερή η διαφορά των αποτελεσμάτων με τη χρήση των πινάκων του SPSS σε όλες τις κατηγορίες. Να σημειωθεί ότι στα διαγράμματα όπου ΤΑ (Τυπική Ανάπτυξη) και όπου ΝΥ (Νοητική Υστέρηση). Αρχικά γίνεται αναφορά και ανάλυση των αποτελεσμάτων στις τρεις γενικές κατηγορίες <<Ρίμα>> , << Συλλαβή>> και <<Φώνημα>> , ενώ στη συνέχεια γίνεται μία απλή παρουσίαση των αποτελεσμάτων των 15 κριτηρίων αξιολόγησης. Οι μεταβλητές είναι οι εξής:

- Εξαρτημένη Μεταβλητή: α)φωνολογική ενημερότητα β)Υποδοκιμασία Ρίμα γ) Υποδοκιμασία Συλλαβές δ) Υποδοκιμασία Φωνήματος
- Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Οι ομάδες των παιδιών (Group Τυπικής ανάπτυξη, Group με Νοητική Υστέρηση).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Σκορ της Φωνολογικής ενημερότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες;**

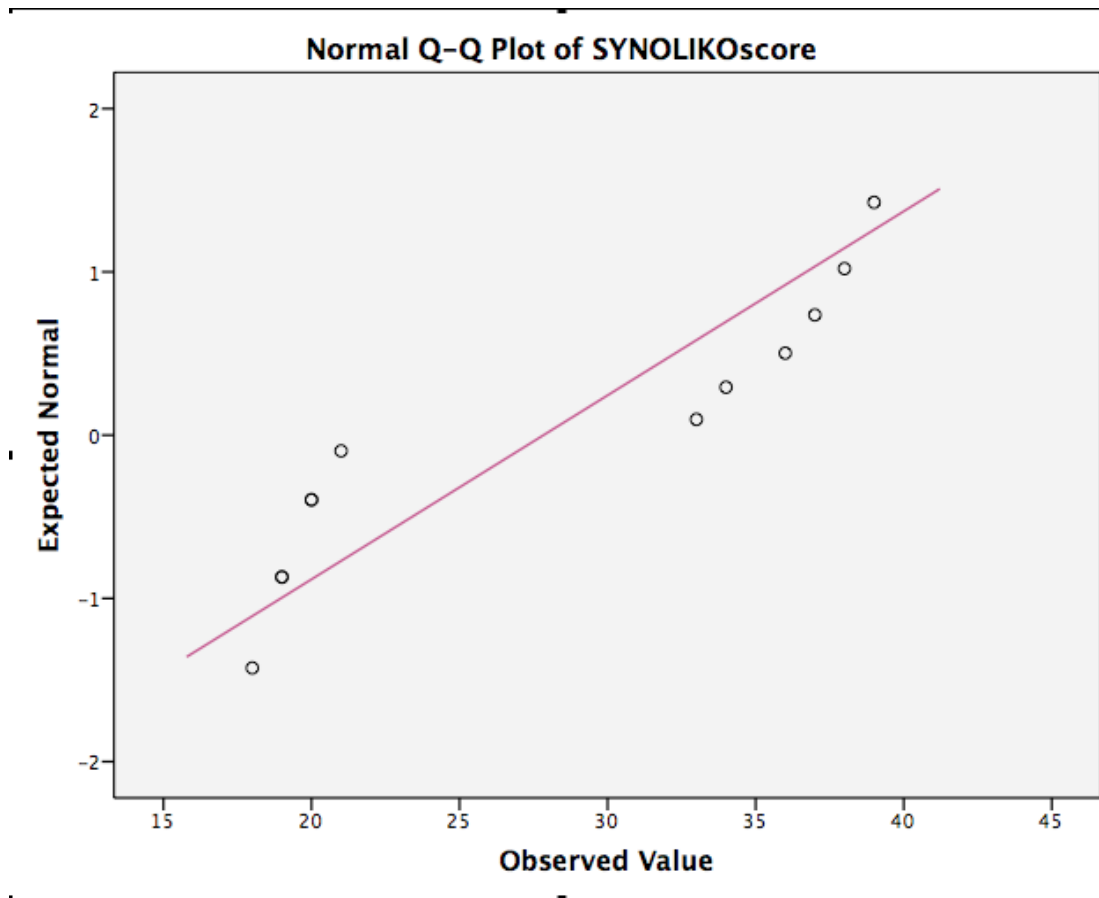
Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανομημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$).

Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό σκορ:

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SYNOΛIKOscore	.279	12	.010	.795	12	.008

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή Score δεν είναι κανονικά κατανομημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .008). Στο διάγραμμα 4.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

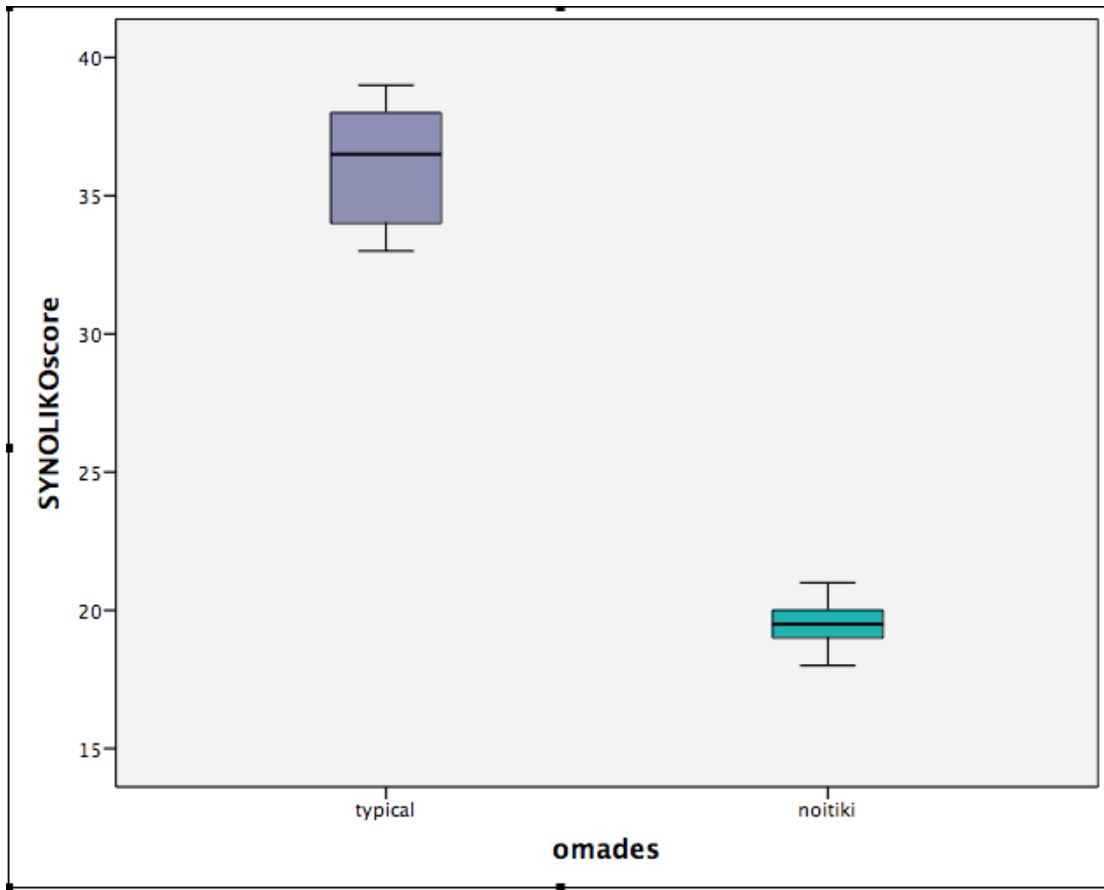


Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 4.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
SYNOLIKOscore	omades			
	typical	Mean	36.17	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	33.74	
		Upper Bound	38.60	
		5% Trimmed Mean	36.19	
		Median	36.50	
		Variance	5.367	
		Std. Deviation	2.317	
		Minimum	33	
		Maximum	39	
		Range	6	
		Interquartile Range	5	
		Skewness	-.300	.845
		Kurtosis	-1.418	1.741
	noitiki	Mean	19.50	
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	18.40	
		Upper Bound	20.60	
		5% Trimmed Mean	19.50	
		Median	19.50	
		Variance	1.100	
		Std. Deviation	1.049	
		Minimum	18	
		Maximum	21	
		Range	3	
		Interquartile Range	2	
		Skewness	.000	.845
		Kurtosis	-.248	1.741

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ του τεστ. Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =36,17, Std. Deviation=2.3) από την ομάδα με Νοητική Υστέρηση (Mean =19.5, Std. Deviation=1,0). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 4.2.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μεθοδο Mann-Whitney Test, διότι αυτή η μεταβλητή «Σκορ» δεν είναι κανονικά κατανοημένη. Στον πίνακα 4.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά **είναι στατιστικά σημαντική**. ($U=0$, $p=0.004$ μικρότερο από $0,05$).

Test Statistics^a

	SYNOLIKOscore
Mann-Whitney U	.000
Wilcoxon W	21.000
Z	-2.892
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.002 ^b

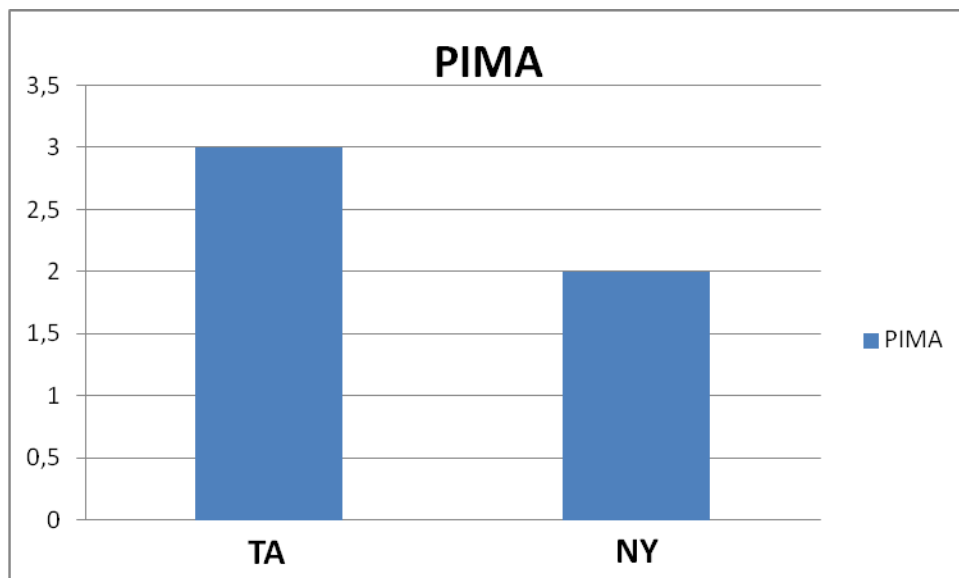
a. Grouping Variable: omades

b. Not corrected for ties.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει σημαντική διαφορά στην υποδοκιμασία «Ρίμα» ανάμεσα στις δύο ομάδες;

Όσον αφορά το παραπάνω ερώτημα δεν ήταν φανερή η διαφορά που υπήρχε μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά την υποδοκιμασία << Ρίμα>>. Για το λόγο αυτό η διαφορά αναπαριστάται μέσα από το παρακάτω γράφημα. Σε αυτό, δίνονται τα αποτελέσματα κατά μέσο όρο των σκορ βαθμολόγησης ανά κλίμακα Ρίμα. Είναι εμφανής η διαφορά στο γράφημα 4, όπου στην κλίμακα Ρίμα ο Μ.Ο = 3,3 των σκορ βαθμολόγησης για τα παιδιά με ΤΑ είναι μεγαλύτερος από των παιδιών με ΦΔ με Μ.Ο = 2.



- ✓ Γράφημα 4: Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κλίμακα Ρίμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει σημαντική διαφορά στην υποδοκιμασία «Φώνημα» ανάμεσα στις δύο ομάδες;

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανεμημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$).

Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή «Φώνημα»:

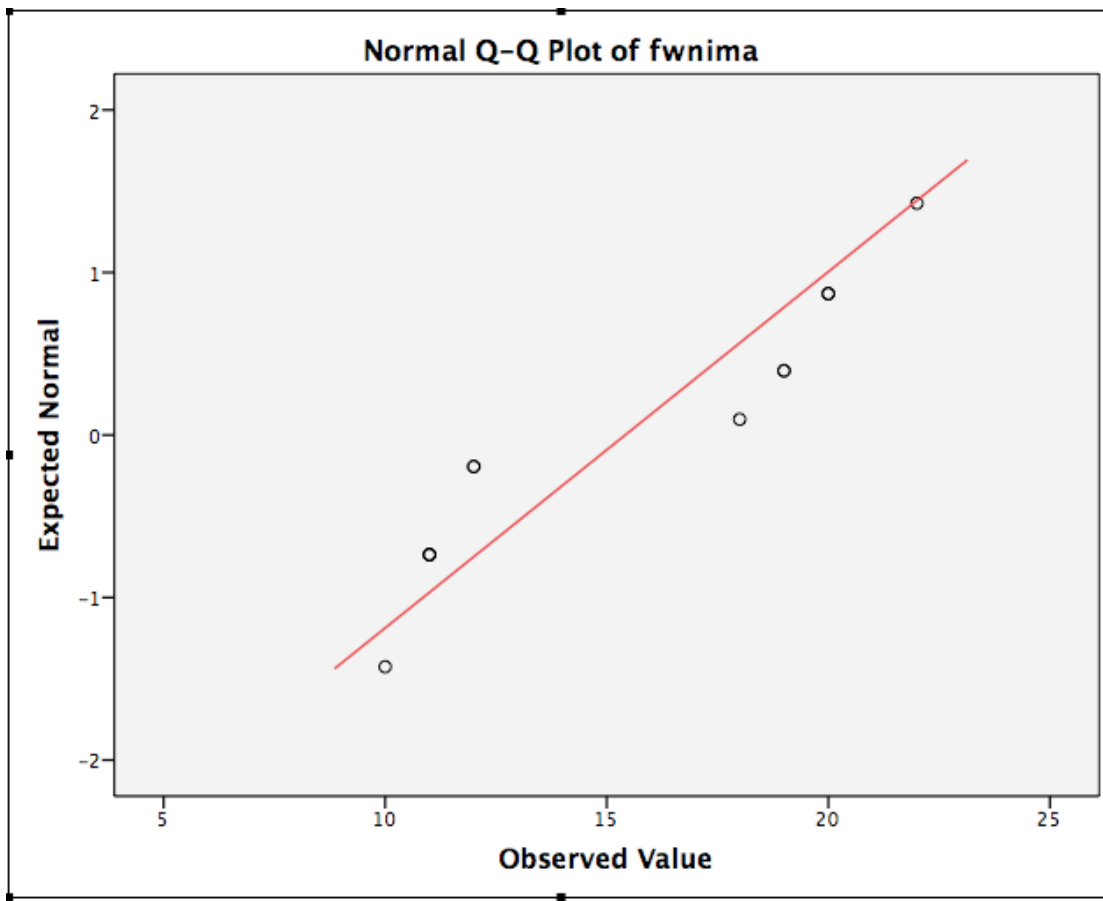
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
fwnima	.273	12	.014	.829	12	.020

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανεμημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .02).

Στο διάγραμμα 4.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

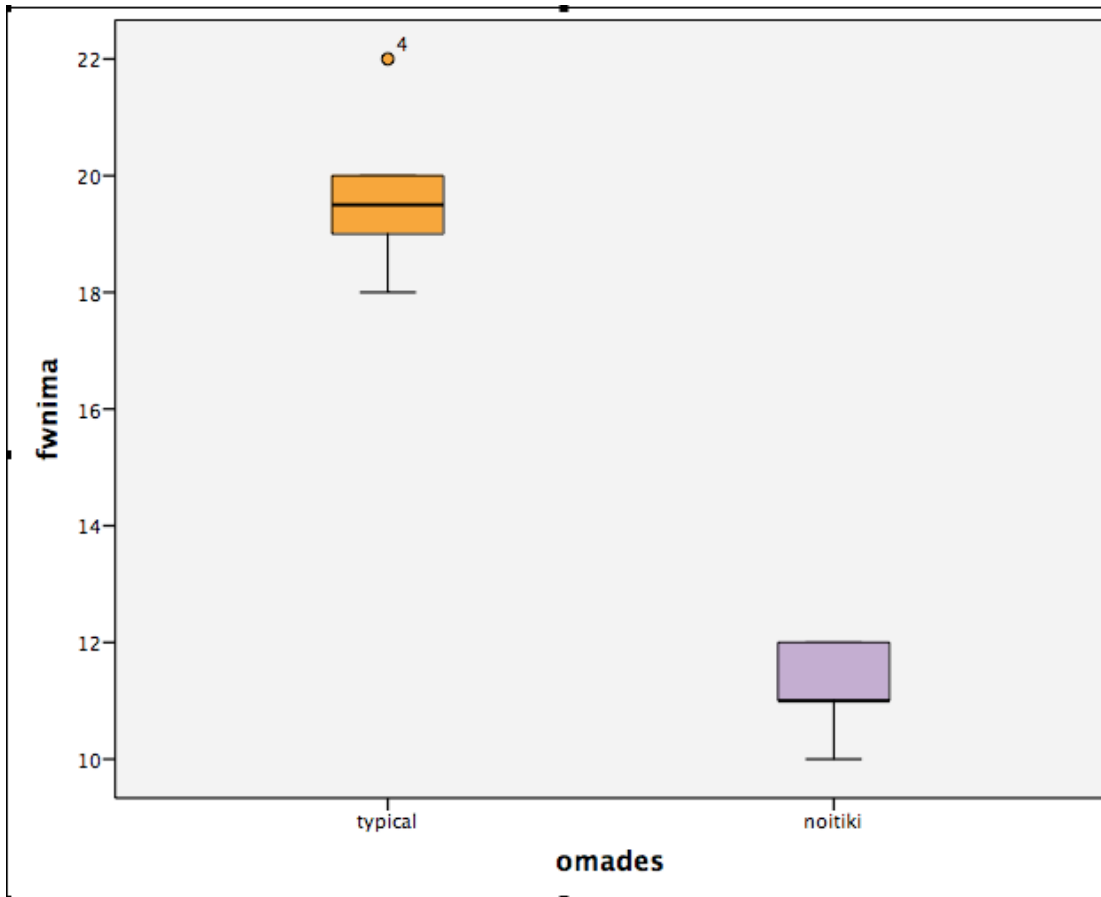


Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 4.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Descriptives

omades			Statistic	Std. Error	
fwnima	typical	Mean	19.67	.558	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18.23	
			Upper Bound	21.10	
		5% Trimmed Mean	19.63		
		Median	19.50		
		Variance	1.867		
		Std. Deviation	1.366		
		Minimum	18		
		Maximum	22		
		Range	4		
		Interquartile Range	2		
		Skewness	.889	.845	
		Kurtosis	1.339	1.741	
		noitiki		Mean	11.17
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			10.38	
	Upper Bound			11.96	
5% Trimmed Mean	11.19				
Median	11.00				
Variance	.567				
Std. Deviation	.753				
Minimum	10				
Maximum	12				
Range	2				
Interquartile Range	1				
Skewness	-.313			.845	
Kurtosis	-.104			1.741	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στην υποδοκιμασία «φώνημα». Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =19,67, Std. Deviation=1.36) από την ομάδα με Νοητική Υστέρηση (Mean =11,17, Std. Deviation=0,75). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 4.2.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μεθοδο Mann-Whitney Test, διότι αυτή η μεταβλητή «Φώνημα» δεν είναι κανονικά κατανεμημένη. Στον πίνακα 4.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά **είναι στατιστικά σημαντική**. ($U=0$, $p=0.004$ μικρότερο από 0,05).

Test Statistics^a

	fwnima
Mann-Whitney U	.000
Wilcoxon W	21.000
Z	-2.918
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.002 ^b

a. Grouping Variable: omades

b. Not corrected for ties.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ **Υπάρχει σημαντική διαφορά στην υποδοκιμασία «Συλλαβή» ανάμεσα στις δύο ομάδες;**

Πρώτα έγινε ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών για να ελεγχθεί η κανονικότητα των μεταβλητών. Για να είναι κανονικά κατανοημένες θα πρέπει ο βαθμός να είναι μεγαλύτερος του 0.05 ($p < .05$).

Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή «Συλλαβή»:

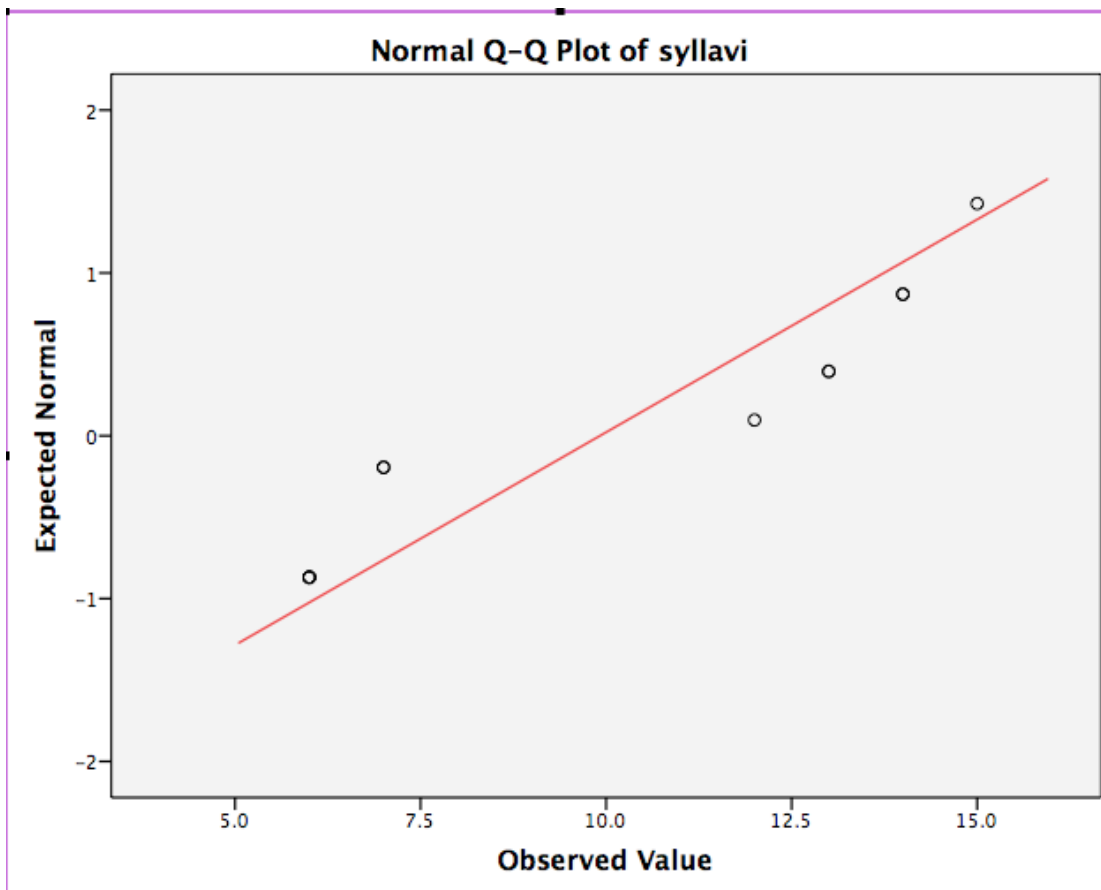
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
syllavi	.277	12	.011	.791	12	.007

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανοημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .007).

Στο διάγραμμα 4.1 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.

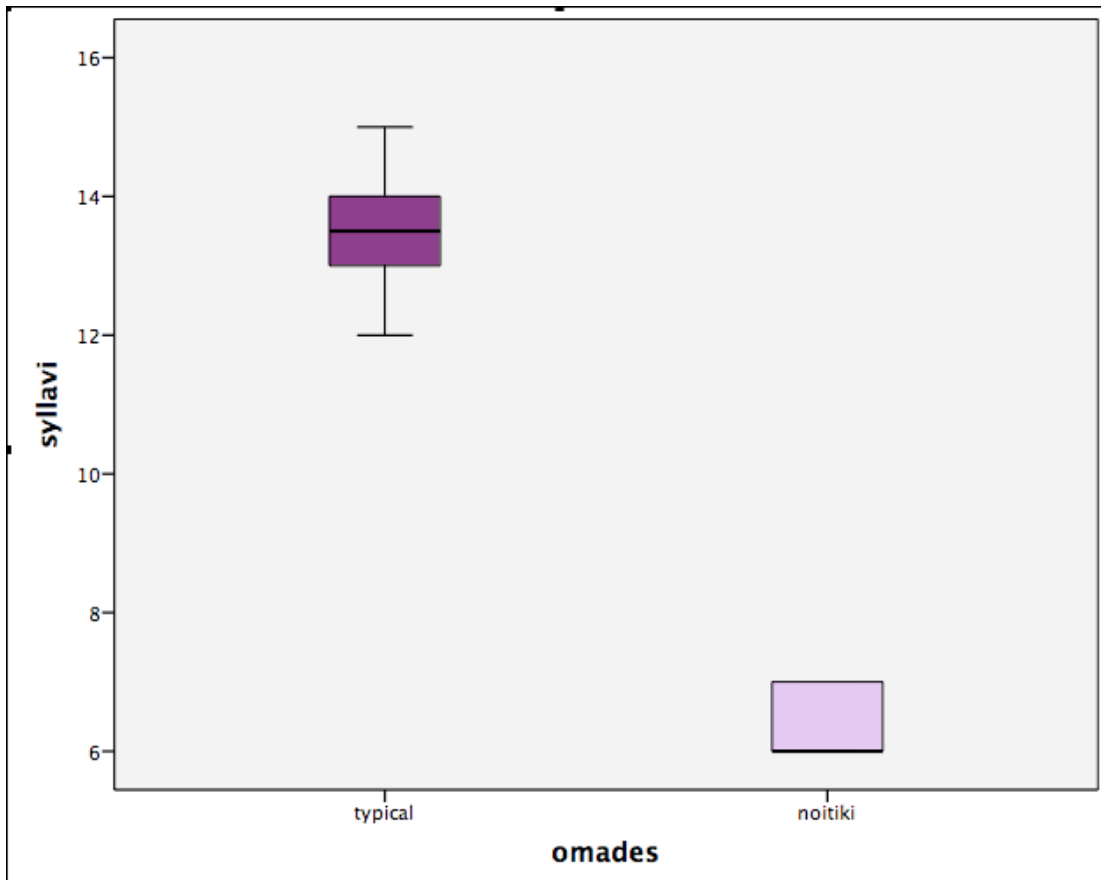


Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 4.2 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Descriptives

omades			Statistic	Std. Error	
syllavi	typical	Mean	13.50	.428	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 12.40	Upper Bound 14.60	
	5% Trimmed Mean		13.50		
	Median		13.50		
	Variance		1.100		
	Std. Deviation		1.049		
	Minimum		12		
	Maximum		15		
	Range		3		
	Interquartile Range		2		
	Skewness		.000	.845	
	Kurtosis		-.248	1.741	
	noitiki	typical	Mean	6.33	.211
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 5.79	Upper Bound 6.88
5% Trimmed Mean		6.31			
Median		6.00			
Variance		.267			
Std. Deviation		.516			
Minimum		6			
Maximum		7			
Range		1			
Interquartile Range		1			
Skewness		.968	.845		
Kurtosis		-1.875	1.741		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στην υποδοκιμασία «Συλλαβή». Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =13.5, Std. Deviation=1,04) από την ομάδα με Νοητική Υστέρηση (Mean =6,33, Std. Deviation=0,51). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 4.2.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μεθοδο Mann-Whitney Test, διότι αυτή η μεταβλητή «Συλλαβή» δεν είναι κανονικά κατανομημένη. Στον πίνακα 4.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά **είναι στατιστικά σημαντική**. ($U=0$, $p=0.003$ μικρότερο από $0,05$).

Test Statistics^a

	syllavi
Mann-Whitney U	.000
Wilcoxon W	21.000
Z	-2.950
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.002 ^b

a. Grouping Variable: omades

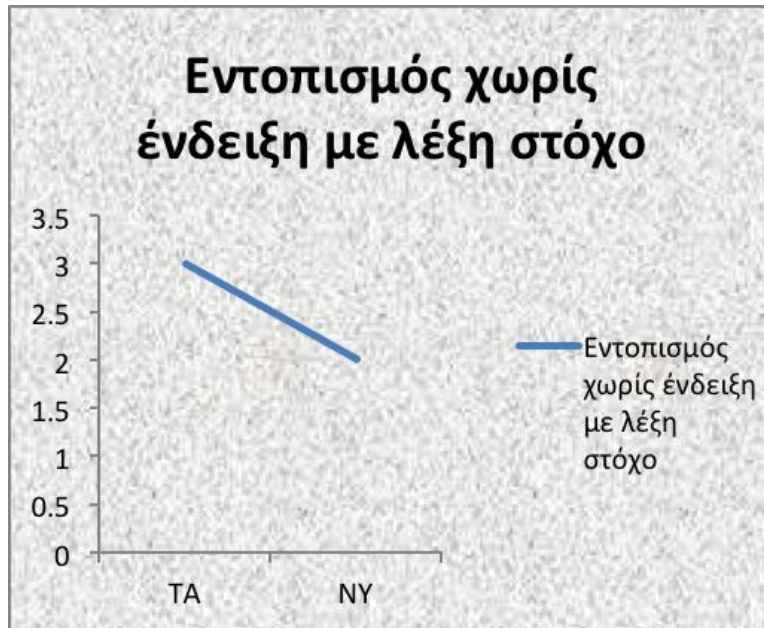
b. Not corrected for ties.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με απλά διαγράμματα τα αποτελέσματα από τα 15 κριτήρια αξιολόγησης που έχουν επιλεγεί, ώστε να καλύπτουν, μερικώς αλλά επαρκώς, τα τρία γλωσσολογικά επίπεδα Ρίμας, Συλλαβής και Φωνήματος. Όπως θα διακρίνουμε παρακάτω, είναι ορατή η διαφορά που υπάρχει στα αποτελέσματα των 15 δραστηριοτήτων μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και αυτών με μέτρια νοητική υστέρηση.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η διαφορά του ενός βαθμού ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά την κατηγορία <<Ρίμα>>. Η κατηγορία αυτή ελέγχθηκε μέσα από τη δραστηριότητα εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο και τα παιδιά των δύο ομάδων όπως φαίνεται δεν έχουν μεγάλη διαφορά στ' αποτελέσματά τους.

Παρακάτω αναφέρεται αναλυτικά οι μέση τιμή για την συγκεκριμένη δραστηριότητα και παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (TA- NY)

- Στη δοκιμασία εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 3) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 2).



- ✓ **Γράφημα 4.1 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία Εντοπισμός χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση**

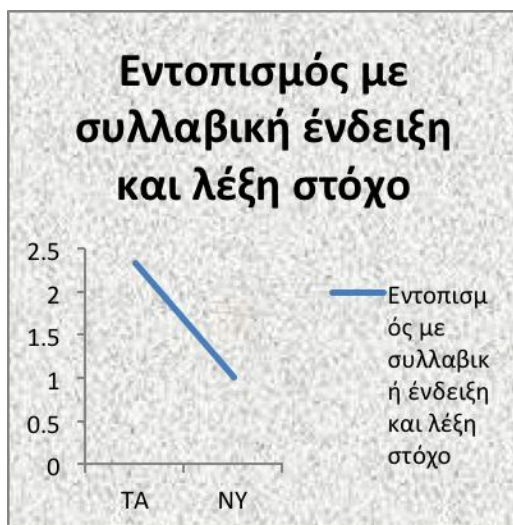
Στη συνέχεια παρουσιάζονται μέσα από διαγράμματα οι 6 δραστηριότητες που αναφέρονται στην κατηγορία <<Συλλαβή>> και όπως είναι φανερό από τους πίνακες, οι διαφορές στα αποτελέσματα σε αυτό το επίπεδο είναι μεγαλύτερες ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, η ομάδα τυπικής ανάπτυξης είχε μεγαλύτερο σκορ και ο βαθμός διαφοράς στα αποτελέσματα ανάμεσα στις δύο ομάδες κυμαίνεται γύρω στο 1,5.

Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι μέσες τιμές για την κάθε δραστηριότητα και παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (TA- NY)

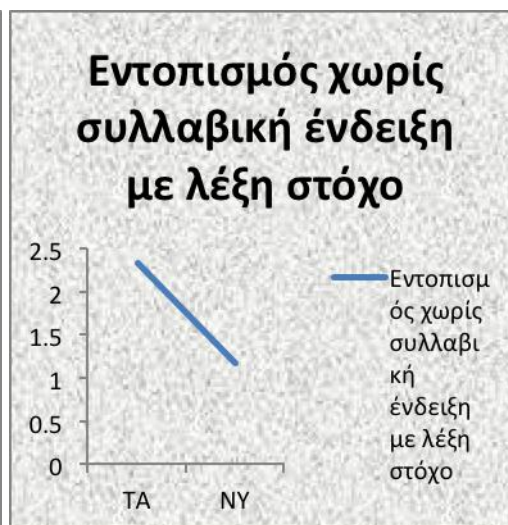
- Στη δοκιμασία εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,72).
- Στη δοκιμασία εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,79).
- Στη δοκιμασία διάκριση διαφορετικού, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,54).
- Στη δοκιμασία προσθήκη, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,5) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,88).
- Στη δοκιμασία απαλοιφή, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,54).
- Στη δοκιμασία αντικατάσταση, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,72).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανταποκρίθηκαν καλύτερα στη δοκιμασία <<προσθήκη>> με μέσο όρο (2,5), ενώ δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη δοκιμασίες <<Διάκριση διαφορετικού>> και στη δοκιμασία <<απαλοιφή>> με μέσο όρο και στις δύο δοκιμασίες (2,5).

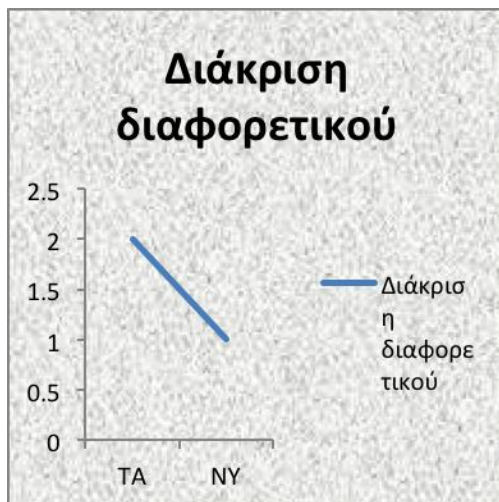
Τα παιδιά με νοητική υστέρηση ανταποκρίθηκαν και αυτά καλύτερα στη δοκιμασία <<Προσθήκη>> με μέσο όρο (1,88) ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δοκιμασίες <<Διάκριση διαφορετικού>> και <<Απαλοιφή>> με μέσο όρο και στις δύο δοκιμασίες (1,54).



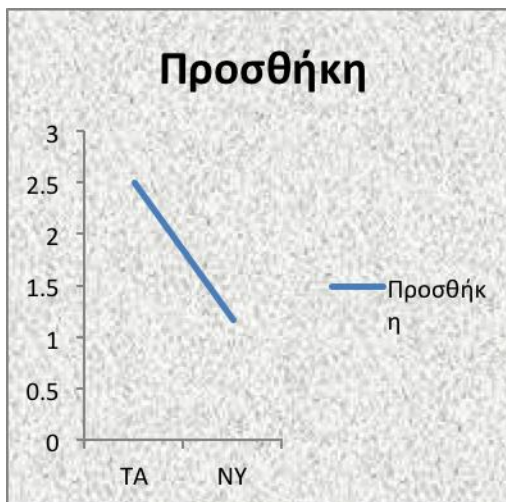
Γράφημα 4.2 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



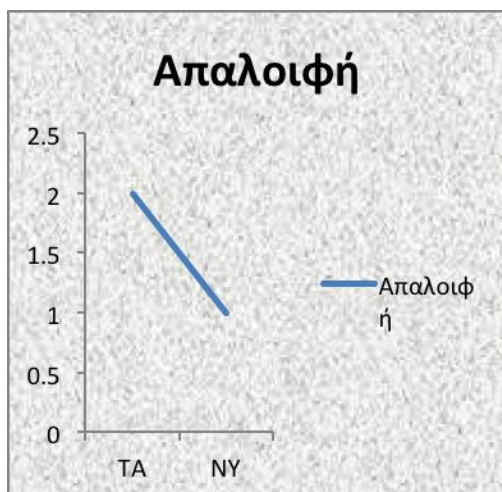
Γράφημα 4.3 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



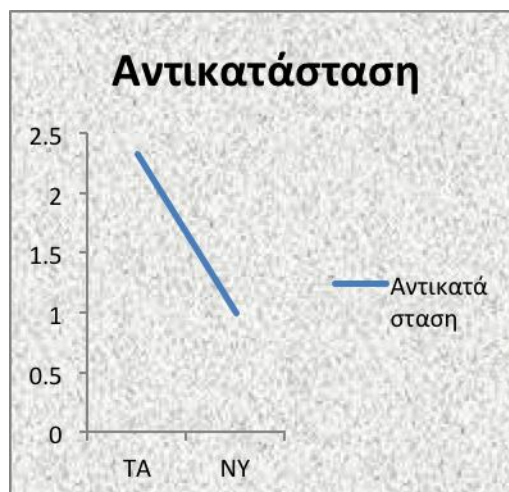
Γράφημα 4.4 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία διάκριση διαφορετικού των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.5 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία προσθήκη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.6 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την Κατηγορία απαλοιφή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.7 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία αντικατάσταση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Τέλος, παρουσιάζονται σε διαγράμματα οι 8 δραστηριότητες που αφορούν την κατηγορία << Φώνημα>> . Και σε αυτή την κατηγορία, ο βαθμός των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δυο κατηγορίες κυμαίνεται ανάμεσα στο 1,5 – 1,8

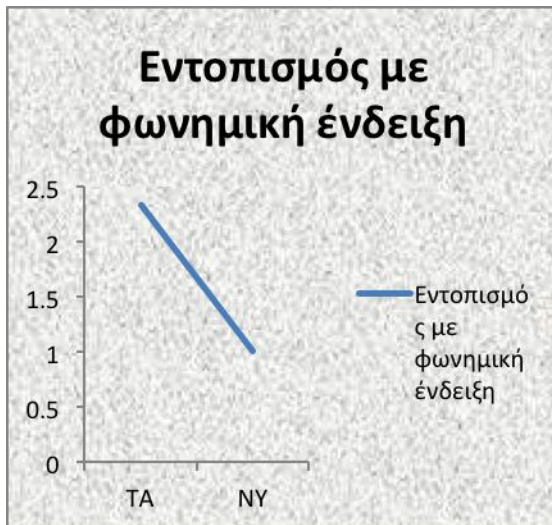
Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι μέσες τιμές για την κάθε δραστηριότητα και παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (ΤΑ- ΝΥ).

- . Στη δοκιμασία εντοπισμός με φωνημική ένδειξη, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (ΜΟ 2,33) απ΄ ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (ΜΟ 1,72).
- Στη δοκιμασία εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (ΜΟ 2,33) απ΄ ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (ΜΟ 1,79).
- Στη δοκιμασία απομόνωση, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (ΜΟ 3,33) απ΄ ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (ΜΟ 3,18).

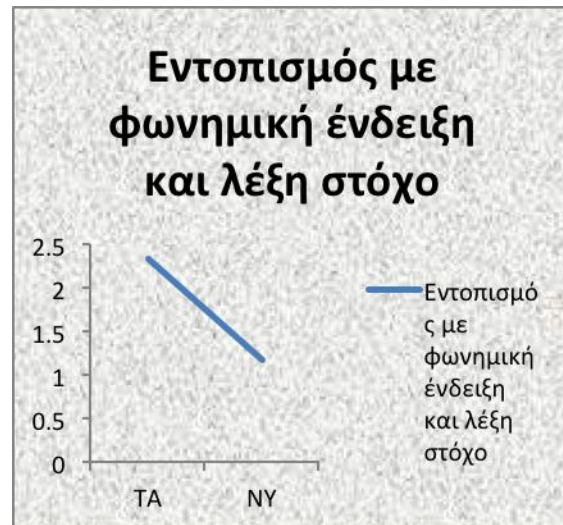
- Στη δοκιμασία εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,17) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,63).
- Στη δοκιμασία εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,72).
- Στη δοκιμασία διάκριση διαφορετικού, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,72).
- Στη δοκιμασία κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,67) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 2,36).
- Στη δοκιμασία προσθήκη, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,17) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,63).
- Στη δοκιμασία απαλοιφή, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν καλύτερο σκορ (MO 2,33) απ' ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση (MO 1,72).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανταποκρίθηκαν καλύτερα στη δοκιμασία <<απομόνωση >> με μέσο όρο (3,33), ενώ δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δοκιμασίες << εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο >> και στη δοκιμασία <<προσθήκη>> με μέσο όρο και στις δύο δοκιμασίες (2,17).

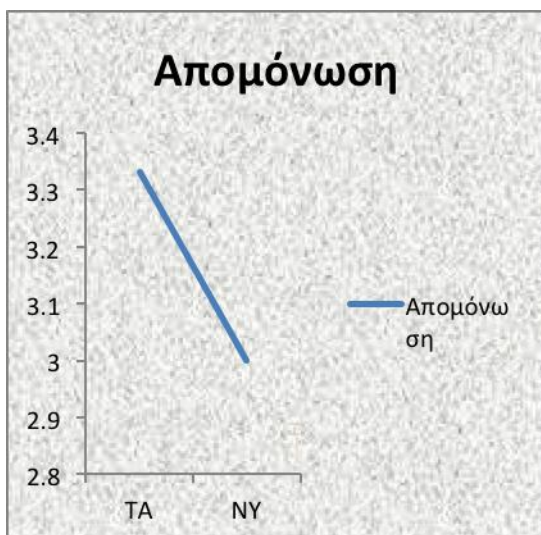
Τα παιδιά με νοητική υστέρηση, ανταποκρίθηκαν και αυτά καλύτερα στη δοκιμασία <<απομόνωση >> με μέσο όρο (3,18), ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις δοκιμασίες << εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο >> και στη δοκιμασία <<προσθήκη>> με μέσο όρο και στις δύο δοκιμασίες (1,63).



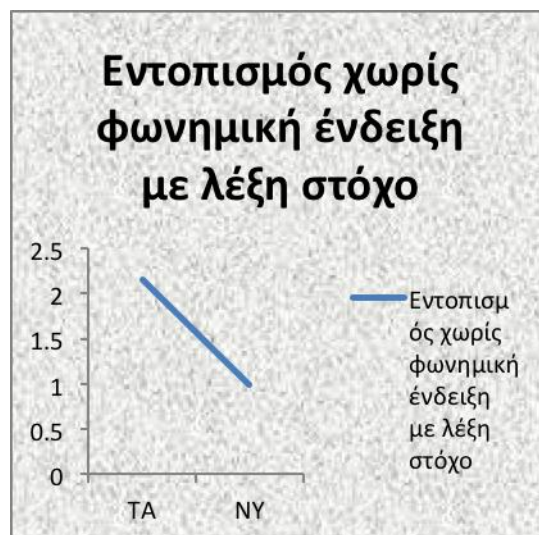
Γράφημα 4.8 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία εντοπισμός με φωνημική ένδειξη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



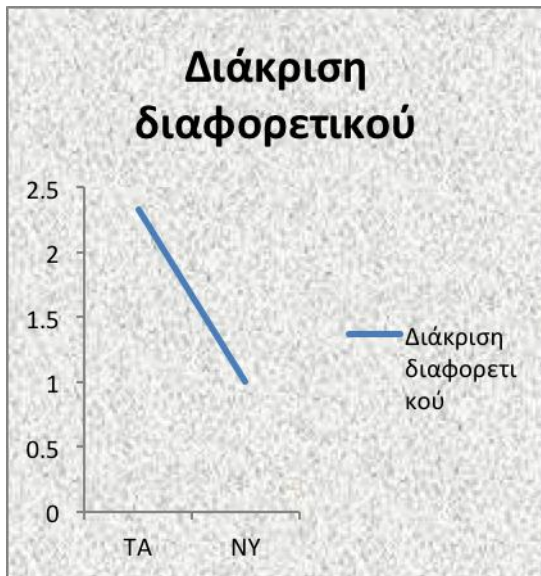
Γράφημα 4.9 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη στόχο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



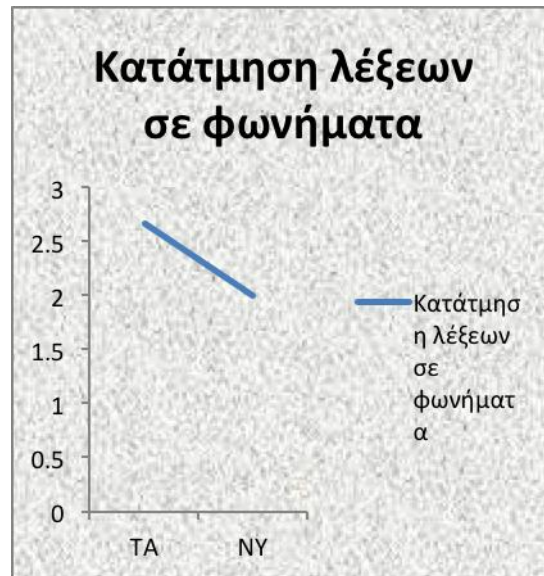
Γράφημα 4.10 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία απομόνωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



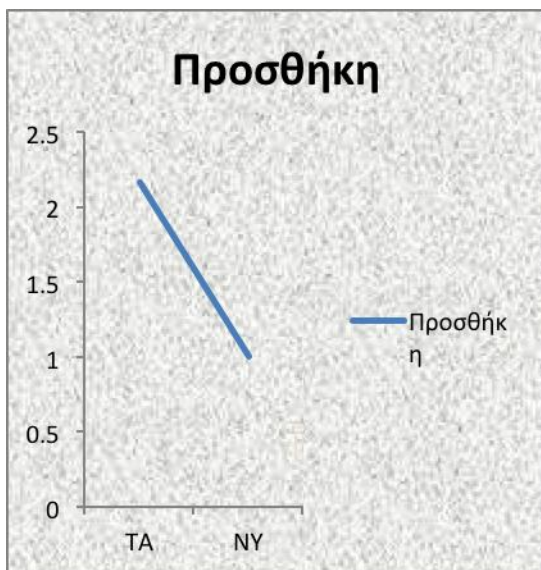
Γράφημα 4.11 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη στόχο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



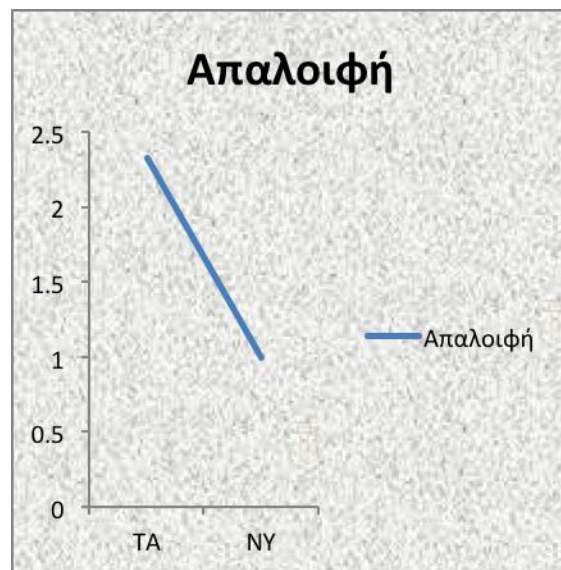
Γράφημα 4.12 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την Κατηγορία διάκριση διαφορετικού των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.13 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.14 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την Κατηγορία προσθήκη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.



Γράφημα 4.7 Τα σκορ (Μ.Ο.) για την κατηγορία απαλοιφή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Είναι φανερό λοιπόν από τις διαφορετικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην κάθε κατηγορία ότι τα παιδιά και των δυο ομάδων παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία στην κλίμακα της Συλλαβής στο κριτήριο «Διάκριση διαφορετικού», «Προσθήκη» και «Απαλοιφή», ενώ στην κλίμακα Φώνημα τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη δυσκολία στα κριτήρια «Διάκριση Διαφορετικού», «Φώνημα - Κατάτμηση», «Προσθήκη» και «Απαλοιφή». Αντιθέτως, στην κλίμακα <<Ρίμα>> τα παιδιά ανταπεξήλθαν καλύτερα .Οι διαφορές στην κάθε δοκιμασία και τα αποτελέσματά τους αναφέρθηκαν παραπάνω.

Κεφάλαιο 4^ο : Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε συγκριτικά η φωνολογική ενημερότητα ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση 5 έως 5,11 ετών. Για αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε η βραχεία χορήγηση ενός τεστ με 15 κριτήρια μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ). Η ομάδα τυπικής ανάπτυξης σημείωσε καλύτερο συνολικό Σκορ φωνολογικής ενημερότητας, καθώς και στις υπόλοιπες δοκιμασίες <Ρίμα>, <<Συλλαβή>>, <<Φώνημα>> από την ομάδα με νοητική υστέρηση και οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές..

Βάση των γενικών αποτελεσμάτων όλων των παιδιών φαίνεται πως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν καλύτερες και υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κλίμακες, οι οποίες κυμαίνονται μέσα στα όρια του φυσιολογικού επιπέδου. Αντιθέτως, τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση έχουν μειωμένες επιδόσεις, οι οποίες αγγίζουν τα όρια του ανεπαρκούς. Στις περιπτώσεις αυτές σκόπιμη είναι η παραπομπή για λογοθεραπευτική αξιολόγηση, ψυχολογική αξιολόγηση, ακουολογικό έλεγχο ή οτιδήποτε άλλο κρίνεται απαραίτητο από τον ειδικό.

Επίσης, κατά την διάρκεια χορήγησης του τεστ παρατηρήθηκε έντονη δυσκολία στα περισσότερα από τα παιδιά, είτε με τυπική ανάπτυξη είτε με φωνολογικές διαταραχές, στα εξής κριτήρια αξιολόγησης: στη κατηγορία της Συλλαβής τα παιδιά δυσκολεύτηκαν περισσότερο στο κριτήριο «Διάκριση διαφορετικού», «Προσθήκη» και «Απαλοιφή», ενώ στην κλίμακα Φώνημα τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη δυσκολία στα κριτήρια «Διάκριση Διαφορετικού», «Φώνημα - Κατάτμηση», «Προσθήκη» και «Απαλοιφή».

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετηθεί συγκριτικά η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με νοητική υστέρηση ηλικίας 5 έως 5,11 ετών.

Το ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί είναι αν υπάρχει σημαντική διαφορά των σκορ στις δοκιμασίες της φωνολογικής ενημερότητας βάση του Μέταφων Τεστ. Τα

αποτελέσματα της έδειξαν πως στις κλίμακες Συλλαβή και Φώνημα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατείχαν υψηλότερη βαθμολογία (Μ.Ο Συλλαβής: 12,4 & Μ.Ο Φωνήματος:20) σε σχέση με τα παιδιά με νοητική υστέρηση (Μ.Ο Συλλαβής:7,2 & Μ.Ο Φωνήματος: 10,3).

Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσίασαν στις υποδοκίμασιες «Διάκριση Διαφορετικού», «Προσθήκη», «Απαλοιφή» και «Κατάτμηση», καθώς τα περισσότερα από τα παιδιά είτε τυπικής ανάπτυξης είτε με νοητική υστέρηση , συμπλήρωναν την χαμηλότερη βαθμολογία.

Από την άλλη μεριά, δεν υπήρχε μεγάλη απόκλιση στη κλίμακα Ρίμα, καθώς τα σκορ των αποτελεσμάτων είχαν μικρή διαφορά μεταξύ τους. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συμπλήρωναν κατά μέσο όρο: 3,3, ενώ τα παιδιά με νοητική υστέρηση συμπλήρωναν κατά μέσο όρο: 2. Στην υποδοκίμασία Ρίμα, το παιδί έπρεπε να βρει, με οπτικό βοήθημα, ποια από τις τρεις λέξεις ακουγόταν ίδια στο τέλος με την αρχική, άρα σχετιζόταν με την ομοιοκαταληξία των λέξεων. Προφανώς, ήταν πιο εύκολη διαδικασία για τα παιδιά, καθώς νωρίτερα είχαν εξοικειωθεί με την ιδέα μέσω τραγουδιού και ποιημάτων. Τα τραγούδια και τα ποιήματα είναι κάτι πολύ οικείο για εκείνα από πιο νεαρή ηλικία. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στην εύρεση των λέξεων, εφόσον ο εξεταστής υποχρεωτικά ονόμαζε τις εικόνες πριν την απάντηση του παιδιού.

Πάντοτε δίνουμε τόσα παραδείγματα ώστε να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί κατάλαβε τι ακριβώς του ζητάμε.

- Όταν σημειώνει περίπου τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες δίνουμε πιο εύκολα ερωτήματα ή και διακόπτουμε την άσκηση επαναλαμβάνοντας την προηγούμενη ή προχωρώντας σε μια άλλη που ζητά διαφορετικά πράγματα. Πάντα πρέπει να εξασφαλίζουμε περισσότερες επιτυχίες και όχι λάθη.

- Όταν το παιδί δίνει λάθος απάντηση ή δεν απαντά, εμείς λέμε τη λύση παρουσιάζοντας αναλυτικά το συλλογισμό μας.
- Προφέρουμε τα φωνήματα όπως ακούγονται οι ήχοι τους μέσα στις λέξεις και όχι με τις ονομασίες των γραμμάτων ή προσθέτοντας άλλα φωνήεντα (συνήθως το –ου, ώστε να ακούγεται λου, κου κ.τ.λ.)
- Τροποποιούμε τις ασκήσεις ανάλογα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις δυνατότητες του παιδιού.

Από τα παραπάνω είναι φανερή η μικρή διαφορά της φωνολογικής ανάπτυξης ανάμεσα στις δύο ομάδες. Σε παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση διαπιστώθηκε πως οι αδυναμίες των παιδιών οφείλονται στην εμπλοκή αρκετών παραγόντων που συνδέονται με αδυναμίες σε γλωσσικούς και γνωστικούς μηχανισμούς και στις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος του κάθε παιδιού. (Σταυρούση & Ευκλείδη 2006: 203). Τέτοιοι παράγοντες είναι η έλλειψη κινήτρων, η αδυναμία στη μνήμη, η έλλειψη προσοχής, η Χαμηλή προσδοκία επιτυχίας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η εξάρτηση από συνομηλίκους του περιβάλλοντος κ.ά. (Τζουριάδου & Κολούσια 1995: 550-551).

4.2 Συσχέτιση με σύγχρονη βιβλιογραφία

Βιβλιογραφικές αναφορές διατυπώνουν τις διαφορές στη Φωνολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση και τυπική ανάπτυξη. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση και στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, και κατά πόσο οι διαφορές αυτές είναι ποιοτικές ή ποσοτικές.

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Piaget, εφόσον ο γνωστικός και ο γλωσσικός τομέας έχουν ταυτόσημη ανάπτυξη, καθώς ο λόγος είναι στην ουσία όργανο της σκέψης, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν γλωσσική ανάπτυξη ανάλογη με τη νοητική τους ηλικία. Συνεπώς, παρουσιάζουν μόνο ποσοτικές διαφορές σε σχέση με τα παιδιά με

τυπική ανάπτυξη (Τζουριάδου & Κολούσια 1995: 546). Τη θέση της ποσοτικής διαφοροποίησης ασπάζεται και ο Lenneberg (1967: 154-155), υποστηρικτής της βιολογικής θεωρίας ανάπτυξης της γλώσσας. Υποστηρίζοντας την άποψή του για την ύπαρξη κατάλληλου έμφυτου δυναμικού για την ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρεί ότι η διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι παρόμοια με εκείνη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με μόνη διαφορά ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί.

Στον αντίποδα της Θέσης αυτής βρίσκεται η θεωρία του Vygotsky. Σύμφωνα με αυτήν, εφόσον η φωνολογική επίγνωση βρίσκεται σε αναλογία με τη γνωστική, ο λόγος των παιδιών πέρα από ποσοτικές έχει και ποιοτικές διαφορές σε σχέση με το λόγο των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Τζουριάδου 1995:546).

Κατά την Rondal (1984: 324-325), το παραπάνω ζήτημα είναι κατ' ουσία τεχνητό κι αυτό οφείλεται στις διαφορετικές απαντήσεις που προκύπτουν όταν η γλώσσα εξετάζεται ως ένα ενιαίο σύνολο ή όταν μελετώνται ξεχωριστά τα επιμέρους στοιχεία της. Εκ προοιμίου, αναμένεται να παρατηρηθούν διαφορές που οφείλονται στην καθήλωση της φωνολογικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε ένα πρωιμότερο, αλλά φυσιολογικό στάδιο. Ο Stomer (1991: 214-215) σε μελέτες του παρατήρησε ότι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτικές διαφορές. Αναφέρεται στην πιθανότητα ύπαρξης μιας κρίσιμης περιόδου για τη μάθηση της γλώσσας, κατά την οποία επιτελούνται ορισμένες διεργασίες για τη μάθηση νέου γλωσσικού υλικού, οι οποίες είναι διαφορετικές από εκείνες που αξιοποιούνται μετά την κρίσιμη περίοδο. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση που παρουσιάζουν επιβράδυνση στη φωνολογική ενημερότητα πέρα από την κρίσιμη περίοδο.

Κατά το παρελθοντικό χρόνο δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ίδιες έρευνες όσον αφορά το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέτρια νοητική υστέρηση και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παρακάτω, αναφέρονται κάποιες έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν τις δυσκολίες που υπάρχουν στην φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά με νοητική υστέρηση και ταυτόχρονα προτείνουν και ορισμένους τρόπους προώθησης της φωνολογικής ενημερότητας γι' αυτές τις ομάδες ατόμων.

Γίνεται αναφορά λοιπόν, για την έρευνα των Shriberg and Kwiatkowski (1982), στην οποία συμμετείχαν 61 παιδιά ηλικίας 3,6 έως 5 ετών. Η μελέτη αυτή συγκρίνει τις επιδράσεις της μεταφωνολογικά (MET) ή αρθρωτικά (ART) βασιζόμενης θεραπείας. Τα μέτρα για την φωνολογική παραγωγή και φωνολογική ενημερότητα λήφθηκαν πριν και μετά την θεραπεία για όλα τα υποκείμενα και ύστερα από τρεις μήνες θεραπείας για τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση βελτιώθηκαν σημαντικά στη φωνολογική παραγωγή κατά την διάρκεια της περιόδου παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά δεν υπήρχε σημαντική διαφορά σχετικά με τα επίπεδα επίγνωσης των ομάδων ART και MET. Οι ομάδες διέφεραν η μια από την άλλη σε ένα κομμάτι βελτίωσης της ομιλίας μόνο, με την ομάδα ART να παρουσιάζει περισσότερες αλλαγές στις επιμέρους βαθμολογίες από την ομάδα MET. Μετά από παρακολούθηση των δύο ομάδων φαίνεται πως υπήρξε μικρή διαφορά όσον αφορά τη πρόοδο στην φωνολογική επίγνωση ή την ανάπτυξη ομιλίας μετά από τρεις μήνες παρέμβασης, αν και υπήρχε μια τάση της ομάδας MET να έχουν καλύτερες αποδόσεις μακροπρόθεσμα από την ομάδα ART. Πρόσθετη ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν λίγες γενικά σημαντικές συνέπειες για τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές με καλές αρχικά φωνολογικές δεξιότητες και εκείνων που είχαν φτωχές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Έρευνα των Sheriff και Boon (2014) έδειξε πως μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση μπορούν να ωφεληθούν από ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάγνωσης και με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων. Το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστή, με τη χρήση γραφικών οργανωτών, προς διευκόλυνση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Fredrick, Davis, Alberto, και Waugh (2013), η πλέον διαδεδομένη διδακτική μέθοδος διδασκαλίας του γλωσσικού λεξιλογίου στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση είναι η «λέξη – θέαμα». Δηλαδή, ο μαθητής βλέπει πολλές φορές μια συγκεκριμένη λέξη και αυτή η διαδικασία είναι επαναλαμβανόμενη, με αποτέλεσμα η λέξη να εντυπώνεται στη μνήμη του. Το πρόβλημα όμως είναι πως με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν καλλιεργούν στρατηγικές εκμάθησης αδίδακτων λέξεων. Αυτό τους περιορίζει από τη γενίκευση της γνώσης. Αυτό επισημαίνουν οι Fredrick et al. (2013) στην έρευνά τους και υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να βασίζεται στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Έτσι, στην έρευνά τους εφάρμοσαν τη

στρατηγική «λέξη – ανάλυση», σύμφωνα με την οποία κάθε λέξη που διδασκόταν στους μαθητές αναλυόταν σε φωνήματα. Πράγματι, οι μαθητές κατάφεραν να διαβάσουν ορισμένες αδιάκτες λέξεις, λόγω των δεξιοτήτων γενίκευσης που ανέπτυξαν από τη διδασκαλία των φωνημάτων. Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια της εξέτασης της κλίμακας <<Φώνημα>> και συγκεκριμένα στη δραστηριότητα << Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα>> κατάφεραν να χωρίσουν ορισμένες λέξεις σε φωνήματα αφού πρώτα την άκουσαν από το θεραπευτή. Να σημειωθεί, ότι η κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα δυσκολεύει και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, καθώς είναι πιο δύσκολο τ παιδί να χωρίσει μία λέξη σε φωνήματα απ’ ότι σε συλλαβές. Συνεπώς είναι λογικό τα άτομα με νοητική υστέρηση να αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία σε αυτό το κομμάτι.

Την ίδια άποψη διατυπώνουν οι Roberts, Leko, και Wilkerson (2013), οι οποίοι θεωρούν πως η διδασκαλία «από τα μάτια», μέσω της στρατηγικής «λέξη – θέαμα», δεν είναι ολοκληρωμένη στρατηγικής εκμάθησης λεξιλογίου, καθώς δεν αποτελεί υψηλή μορφή ποιότητας της αναγνωστικής διδασκαλίας. Η μελέτη τους, που αφορά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποδεικνύει πως οι περισσότερες μελέτες μέχρι σήμερα, έχουν βασιστεί στη διδασκαλία μέσω της επανάληψης λέξεων («λέξη – θέαμα»), για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Λιγότερες, έχουν χρησιμοποιήσει τις νέες τεχνολογίες ή βιβλία του εμπορίου. Καμία όμως δεν έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας και επίγνωσης των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα προστάζει, σύμφωνα με τους ερευνητές, την εξεύρεση καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίοι θα στοχεύουν στη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτευχθεί η γενίκευση της γνώσης και οι μαθητές θα μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα την ανάγνωση και κατανόηση των λέξεων. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς μέσα από την έρευνα αποδείχτηκε ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κατά τη διάρκεια της εξέτασης των τριών κλιμάκων <<Ρίμα>> , << Συλλαβή>>, << Φώνημα>> και συγκεκριμένα στα κριτήρια όπου χρησιμοποιήθηκαν εικόνες για την αξιολόγηση δεν παρουσίασαν ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες.

Η μελέτη των Channell, Loveall, και Connors (2013) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα. Η φτωχή αναγνώριση λέξεων από την πλευρά των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, πιθανότατα οφείλεται στην κακή φωνολογική αποκωδικοποίηση, εξαιτίας της ανεπαρκούς φωνολογικής επίγνωσης και φτωχής φωνολογικής μνήμης. Προτείνουν, ορισμένους τρόπους προώθησης της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών μέσω διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίοι φαίνεται ότι βελτιώνουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αλλά και την γραφή λέξεων. Κάποιοι από αυτούς είναι η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές και ο εντοπισμός των συλλαβών μέσα στη λέξη.

Σε αναφορά με την παρούσα εργασία και συγκεκριμένα όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό Σκορ της υποδοκιμασίας « ρίμα» ανάμεσα στις δύο ομάδες;** κατά το οποίο υπήρξε

στατιστικά μικρή διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων τα αποτελέσματα μας έρχονται σε συμφωνία με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση έχουν φωνολογικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 1995, 141). Εξαιτίας βλαβών ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα.

Σε αναφορά με την παρούσα εργασία και συγκεκριμένα όσον αναφορά το ερευνητικό ερώτημα **«Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της υποδοκιμασίας «συλλαβή» ανάμεσα στις δύο ομάδες;»** κατά το οποίο υπήρξε στατιστικά μικρή διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων τα αποτελέσματα μας έρχονται σε συμφωνία με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα παιδιά με μέτρια νοητική στέρηση παρουσιάζουν περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα στην ακοή, στην όραση, στο λόγο και στην ομιλία (προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικός λόγος, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση, προβλήματα στη γραμματικο-συντακτική δομή κα.). Καταφέρνουν, παρόλα αυτά “να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων ή απλές αριθμητικές πράξεις (Πολυχρονοπούλου, 1995, 141).

Σε αναφορά με την παρούσα εργασία και συγκεκριμένα όσον αναφορά το ερευνητικό ερώτημα **«Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο συνολικό σκορ της υποδοκιμασίας «φώνημα» ανάμεσα στις δύο ομάδες;»** κατά το οποίο υπήρξε στατιστικά μικρή διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων τα αποτελέσματα μας έρχονται σε συμφωνία με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση είναι σε θέση να συμμετέχουν σε απλές, πρακτικές, προσεκτικά οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά, γενικά, έχουν ανάγκη από σταθερή επίβλεψη. Η ανεξάρτητη διαβίωση είναι σπάνια. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων αναγνωρίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες και συχνά συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή, επιληψία ή σωματικές αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου, 1995, 141). Η διαπίστωση αυτή απορρέει από δεδομένα που συνδέονται με την ίδια την φύση της αναπηρίας, όσο και με την στάση της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά και τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Αρμπουνιώτη, 2003).

4.3 Σημαντικότητα της Έρευνας

Κατά την ανάπτυξη του Ερευνητικού μέρους της εργασίας αυτής επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν οι βασικές παράμετροι που οφείλει ένας λογοθεραπευτής να συνυπολογίζει προκειμένου να οργανώσει και να διεξάγει τη διδασκαλία τον σε ένα περιβάλλον με παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση. Η προσπάθεια για μια επικοδομητική σύνθεση και αξιοποίηση των θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη διδασκαλία σε παιδιά με νοητική υστέρηση, από μόνη της αποδεικνύεται μια προκλητική και απαιτητική διαδικασία. Δεδομένου ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης των ατόμων με μέτρια νοητική υστέρηση είναι η ένταξή τους στο «γενικό σχολείο» και η διασφάλιση της επικοινωνίας και της κοινής δράσης των παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση, το έργο του λογοθεραπευτή συναντά πολλαπλές δυσκολίες. Η διερεύνηση αυτού του έργου μέσα από μία εφαρμογή της φωνολογικής ενημερότητας θα είναι μία βασική επιδίωξη της εργασίας αυτής.

4.4 Περιορισμοί της Έρευνας

Ένας περιορισμός της εργασίας αυτής θα μπορούσε να είναι η παρουσία του γονιού μέσα στην αίθουσα κατά τη χορήγηση του Μέταφων τεστ, καθώς το παιδί μπορεί να επηρεαζόταν τη παρουσία της μητέρας του και να μην συγκεντρωνόταν απόλυτα στη κάθε δοκιμασία. Αυτό συνέβαινε και με ορισμένα παιχνίδια που υπήρχαν μέσα στο χώρο του κέντρου. Ορισμένα παιδιά έδιναν προσοχή μερικές φορές στα παιχνίδια που βρίσκονταν στα ράφια ή στις ζωγραφιές πάνω στους τοίχους και αποσπώταν η προσοχή τους για λίγα λεπτά. Ύστερα από την προτροπή του εξεταστή τα παιδιά επανέρχονταν και πάλι στη ροή της διαδικασίας.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αυτής θα μπορούσε να είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρόλα αυτά γνωστοποιήθηκαν οι δυσκολίες των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές στη φωνολογική ενημερότητα.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα αυτή θα μπορούσε να λάβει και άλλες προεκτάσεις. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάστηκε στην φωνολογική ενημερότητα που έχουν κατακτήσει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και την μορφή αυτής στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί στο μέλλον αν υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως παραδείγματος χάρη δυσλεξία, με περισσότερους συμμετέχοντες. Ήδη, από την αναφορά των ερευνών συμπεραίνουμε ότι η νοητική στέρηση συνδέεται άρρηκτα με την αναγνωστική ικανότητα και αργότερα την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Βάση αυτών των δεδομένων, παιδιά με μέτρα νοητική υστέρηση φαίνεται να βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης κάποιας μορφής μαθησιακής δυσκολίας. Σημαντική θα ήταν η έκβαση μιας έρευνας που να αποδείκνυε ή να καταργούσε αυτή την υπόθεση είτε σε άλλες ηλικίες είτε άλλες διαταραχές.

Η νοητική υστέρηση είναι μία από τις συχνότερες διαταραχές της επικοινωνίας, που εμφανίζουν τα παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Είναι συχνότερη στα αγόρια και εμφανίζεται στο 3% των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στο 2% σχολικής ηλικίας. Η χρονολογική τους ηλικία κυμαίνεται από 6 έως 7 ετών. Από την ηλικία των 17 ετών μόνο ένα 0,5% παρουσιάζει φωνολογική διαταραχή.

Κεφάλαιο 5^ο : Συμπεράσματα

Η γλώσσα αποτελεί τον πιο σημαντικό κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες, γνώσεις, εμπειρίες, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, διαμορφώνουν απόψεις και αντιλήψεις. Μέσω της γλώσσας, δηλαδή του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι άνθρωποι ενημερώνονται και αποκτούν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τι συμβαίνει γύρω τους, να επεξεργαστούν τα μηνύματα που λαμβάνουν και να αποκτήσουν πρόσβαση σε πλήθος θεμάτων.

Στη σύγχρονη, μάλιστα, εγγράμματη κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών, της συνεχούς πληροφόρησης και των γρήγορων ρυθμών ζωής, η ανάγκη για πρόσβαση στη γνώση κρίνεται επιτακτική. Απαραίτητη, λοιπόν, προϋπόθεση είναι η επιτυχής κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών επικεντρώνουν την προσοχή τους στην καλή εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στη σχολική ηλικία, δίνοντας ταυτόχρονα σημασία στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Έτσι, τα παιδιά, πριν εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο, έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με δραστηριότητες που προάγουν διάφορες προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες.

Σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί η φωνολογική ενημερότητα, η ικανότητα, δηλαδή, φωνολογικής ανάλυσης του προφορικού λόγου στα επιμέρους τμήματά του. Η φωνολογική ενημερότητα είναι μια μεταγνωστική δεξιότητα, που από πολλούς ερευνητές θεωρήθηκε ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μέτρια νοητική υστέρηση (Bradley & Bryant, 1985· Wagner & Torgesen, 1987) .

Στην παρούσα έρευνα, η μέθοδος του μέταφων τεστ χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής και της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και νοητικής υστέρησης κατά τη λογοθεραπευτική διαδικασία. Όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο σημείο της έρευνας, πρόκειται για μία προσαρμοσμένη μορφή της μεθόδου μέταφων τεστ. Η τροποποίηση αυτή προτείνεται και ενδεχομένως επιβάλλεται.

Επομένως, τα παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί στη φωνολογική ανάλυση του προφορικού λόγου πριν εισέλθουν στο Δημοτικό σχολείο μπορούν πιο εύκολα να κατακτήσουν την ανάγνωση και τη γραφή. Ο Stanovich (1986) ερευνώντας τη σχέση της ανάγνωσης με τις γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποίησε έναν όρο της κοινωνιολογίας, το Matthew effect (επίδραση του Ματθαίου). Σύμφωνα με αυτήν την κοινωνιολογική άποψη, οι φτωχοί γίνονται φτωχότεροι και οι πλούσιοι πλουσιότεροι. Με ανάλογο τρόπο, η επιτυχία στην απόκτηση των προαναγνωστικών δεξιοτήτων οδηγεί συνήθως στην καλή αναγνωστική ικανότητα στα επόμενα σχολικά χρόνια. Αντίθετα, οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί τα πρώτα χρόνια είναι ενδεικτικές των δυσκολιών μάθησης που θα ακολουθήσουν τα επόμενα χρόνια.

Γι' αυτόν το λόγο, η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά με μέτρια νοητική στέρηση κρίνεται αναγκαία. Ήδη από την προσχολική ηλικία, το παιδί μέσω διάφορων δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να αναπτύξει την ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας. Οι νηπιαγωγοί μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες, παιχνίδια, τραγούδια και ποιήματα καλούνται να βοηθήσουν το παιδί να μάθει να αναλύει τον προφορικό λόγο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, πρέπει να καλλιεργούν την ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

Από διάφορες μελέτες, σύμφωνα με το άρθρο της Gierut Judith A.(1998), έχει αποδειχθεί πως ανήλικα άτομα που διαγνώστηκαν με νοητική υστέρηση και παρακολούθησαν λογοθεραπευτική παρέμβαση, ωστόσο ως ενήλικες είχαν δυσκολία στην ανάκτηση, τον χειρισμό και την κατανόηση των γλωσσικών πληροφοριών. Φαίνεται πως οι ενήλικοι αυτοί δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στη παραγωγή των ήχων, αλλά στην κατανόηση και τη δομή των κανόνων της γλώσσας τους.

Η νοητική υστέρηση εμφανίζεται στο 10% του παγκόσμιου πληθυσμού. Για το ποσοστό του 80% των παιδιών που διαγνώστηκαν παγκοσμίως με φωνολογική διαταραχή υπήρξε λογοθεραπευτική παρέμβαση. Συνήθως, το 99% των περιπτώσεων των παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης εμφανίζουν κάποιον τύπο φωνολογικής διαταραχής. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου οι φωνολογικές διαταραχές

συνοδεύονται από μαθησιακές δυσκολίες (50-70%). Επίσης, στις εξελικτικές φωνολογικές διαταραχές μπορεί να συνυπάρχουν και άλλες διαταραχές επικοινωνίας όπως ο τραυλισμός, ειδική γλωσσική διαταραχή ή απραξία του λόγου.

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα .Όψεις πρακτικής .Θεωρητικά Διαγνωστικά και Ερευνητικά Ζητήματα, (τόμος 1ος). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Anstotz, C. (2012). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο & Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη.

Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). (2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2003). Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γιώργος Δαρδανός.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Α. (1999). Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα. Ρόδος: (χ.ε).

Γιαννικοπούλου, Α. και ομάδα εργασίας. (1999). Ρόδος: (χ.ε).

Γκαλλάν Α., Γκαλλάν, Ζ. (1997). Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία. (Ε. Κοσμά, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης

Δράκος, Γ. (2003). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός. 9. Καλαντζής, Κ.Γ. (2011). Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία-φωνή-ομιλία-ανάγνωση-γραφή. Συμβολή στην παθολογία και θεραπευτική αγωγή του λόγου (4η έκδοση). Εκδόσεις Παπαζήση.

Grossman, H.J. (Ed.). (1983). Manual on terminology and classification in mental retardation (3rd rev.) Washington, DC: American Association of Mental Deficiency.

Hodapp, R. M. (2005). Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. (Α. Ζώνιου - Σιδέρη & Η. Σπανδάγου, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατή, Δ. 1992. Σημασιολογική ανάπτυξη. Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρασανάκης, Γ. (1997). Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Maris, A. F., Barbato, I. T., Trott, A., & Montano, M. A. E. (2013). Familial mental retardation: a review and practical classification. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(6), 1717-1729.

Maulik, D. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta - analysis of population - based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419-436.

Μανωλίτσης, Γ. 2000. Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών. Εκδόσεις Γρηγόρη. Νέσπορ, Μ. 1999. Φωνολογία. Αθήνα: Πατάκης. Πόρποδας, Κ. 2002. Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1980). Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση. Αιτιολογία- Πρόληψη. Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα

Πρωτόπαπας, Α., Μουζάκη, Α. (2010). Ορθογραφία-Μάθηση και Διαταραχές. Εκδόσεις Gutenberg.

Σαμαρτζή, Σ. (1995). Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σταυρούση, Π., Ευκλείδη, Α., Νατσόπουλος, Δ. & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Κατανόηση της σύνταξης της ελληνικής γλώσσας από νοητικώς καθυστερημένα παιδιά: Έλεγχος δύο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, στο Ευκλείδη, Α., Κιοσέογλου, Γ. & Θεοδωράκης, Γ. (Επίμ. Εκδ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία, Τόμος 2, σσ. 315-338. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση (6η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (1998). “Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του Τζουριάδου, Μ. & Κολοίσια, Γ. (1995). Ο λόγος στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, κατώτερος ή διαφορετικός;”, στο ΚαΥλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ. εκδ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες, Τόμος Β', σσ. 546-551. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. νηπιαγωγείου”. Ανοιχτό Σχολείο 66, 32-37.

Άρθρα

(Οι ημερομηνίες επίσκεψης των διαδικτυακών πηγών για τα άρθρα έγιναν από τις 2/9-6/10/2016)

GIERUTJA, 1998 , Treatment Efficacy: Functional Phonological Disorders in Children

<http://www.indiana.edu/~sndlmg/papers/Gierut%2098a.pdf>

HESKETHA , ADAMSC , NIGHTINGALEC, HALLR, 2000, Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative out come study, p p .3 3 7 -3 5 4

<http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/136828200410618>

JUSICEL .M ., KADERAEK J., BOWLESR., G R I M M K , 2005 , Language Impairment Parent-Child Shared Reading and Phonological Awareness: A Feasibility Study, p p . 1 4 3 -1 5 6 <http://icibostonready-pd-2009-2010.wikispaces.com/summary/view/Language%20Impairment%20Parent%20Child%20Shared%20Reading%20PA.pdf>

KATZR .B ., 1 9 8 6 , Phonological deficiencies in children with reading

disability: Evidence from an object- naming task, p p . 2 2 5 -2 5 7

<http://www.science-direct.com/science/article/pii/001002778690Q168>

KNOBELAUCHL., 2008, What is Phonological Awareness?, Super Duper Handy Handouts, 172

[http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/172%20Phonological Awareness.pdf](http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/172%20Phonological%20Awareness.pdf)

LONIGAN J., BURGESS R., ANTHONY J.L., BARKERT, 1998, Development of Phonological Sensitivity in 2-to 5-Year-Old Children, pp. 294-311

<http://psycnet.apa.org/journals/edu/90/2/294/>

NITTROUERS, SHUNES, LOWENSTEIN J.H., 2011, What is the deficit in phonological processing deficits: Auditory sensitivity, masking, or category formation?, pp. 762-785

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21109251>

SAVAGER., BLAIR R., RIVACHEWS., 2006, Rimes are not necessarily favored by pre-readers: Evidence from meta- and epilinguistic phonological tasks pp. 183-205 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S00220965060004Q3>

WIMMER H., LANDERL K., LINORTNER, HUMMER P., 1991, The Relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important, pp. 219-249

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/001002779190Q26Z>

Παράρτημα 1.

P-ΕΧΕΛΣ PIMA - ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		/5
Παραδείγματα: α) μπάλα β) ξύλο γ) κασέτα		
1	πόδι 1 0	
2	γόμα 1 0	
3	φουστάνελα 1 0	
4	λεμόνι 1 0	
5	χρυσόφι 1 0	
P-ΕΛ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ		
P-ΕΛ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Παραδείγματα: α) που τελειώνουν σε /'tse/ β) που τελειώνουν σε /'eɪ/		
P-ΕΛ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ: που τελειώνουν σε /'æɪ/ Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό.		
		Σύνολο Σωστών Λέξεων

P-ΕΛ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ που τελειώνουν σε /'oʊ/ Καταγράφουμε τις λέξεις που είπε μέσα σε ένα λεπτό.	Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΚΛΙΜΑΚΑ PIMA	
ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	
	

ΚΛΙΜΑΚΑ PIMA	
ΚΑΡΤΕΛΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΡΑΓΟΥΔΙ <i>Δε βαθμολογείται</i>	
P-ΕΛΔ PIMA - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΔΙΣΤΙΧΑ	Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα α) -άκι (φιλάκι) ενδεικτική απάντηση β) -άμι (καλάμι) ενδεικτική απάντηση	
1	-ούπα (π.χ. σκούπα) 1 0
2	-έχεις (π.χ. προσέχεις) 1 0
3	-άκι (π.χ. παραμυθάκι) 1 0
4	-όνια (π.χ. μπαλκόνια) 1 0
/4	

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ			
Σ-Σ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ		Αρχικός Βαθμός	
Παραδείγματα: α) μω-ρο (μωρό) β) κα-πε-λο (καπέλο)		/4	
1	πιρούνι		1 0
2	φλογέρα		1 0
3	παξιμάδι		1 0
4	παλτό		1 0

Σ-Κ ΣΥΛΛΑΒΗ - ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ		Αρχικός Βαθμός	
Παραδείγματα: α) μήλο (μη-λο) β) καπέλο (κα-πε-λο) γ) πίνακας (πι-να-κας)		/9	
1	πα-γω-το		1 0
2	α-λε-που		1 0
3	σο-κο-λα-τα		1 0
4	σπι-τα-κι		1 0
5	πορ-τα		1 0
6	πα-ντο-φλα		1 0
7	πο-τι-στη-ρι		1 0
8	δελ-φι-νι		1 0
9	τη-λε-ο-ρα-ση		1 0

ΑΣ-ΣΖ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΖΕΥΓΩΝ		
Παραδείγματα: α) <u>α</u> λάμι.- <u>α</u> παούνι: ίδιο (Ι) β) <u>δ</u> έντρο - <u>μ</u> ήλο: διαφορετικό (Δ)		
1	μπύρα-γτέφι	Δ 1 0
2	βαλίτσα-βάτραχος	Ι 1 0
3	λεφτά-δεκές	Ι 1 0
4	κουβέρτα-σεντόνι	Δ 1 0
5	κερί-κεφτές	Ι 1 0
6	ωάντασμα-θέατρο	Δ 1 0
7	γιομάπα-φεγγάρι	Δ 1 0
8	παπούτσι-παλάτι	Ι 1 0
/8		
ΑΣ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ		
Παράδειγμα: χάπια		
1	ποτήρι	1 0
2	καρέκλα	1 0
3	κολιέ	1 0
4	βοσκός	1 0
/4		
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Σ.		
/29		

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ Δε βαθμολογούνται		
ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Α.Σ.		
ΑΣ-ΕΣΕ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ	Αρχικός Βαθμός	
Παραδείγματα: α) μουστάκι, β) τακούλι, γ) μπότα, δ) λάμπα		
1	κάστρο	1 0
2	σαλάτα	1 0
3	μελιτζάνα	1 0
4	βουνό	1 0
/4		
ΑΣ-ΕΣΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παράδειγμα: καλύβα		
1	φάκελος	1 0
2	ζέβρα	1 0
3	δώρο	1 0
4	χαιρετάει	1 0
/4		

ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.		Αρχικός Βαθμός
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Παραδείγματα: α) από /pe/ β) από /ta/		
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ka/ Καταγράφουμε τις λέξεις που ειπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /si/ Καταγράφουμε τις λέξεις που ειπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΑΣ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /ma/ Καταγράφουμε τις λέξεις που ειπε μέσα σε ένα λεπτό:		Σύνολο Σωστών Λέξεων
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ: ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Σ.		

ΑΣ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ Παραδείγματα: α) θάλασσα, β) λουκά- νικα, γ) αράδα, δ) νεράιδα, ε) κυψέλη		
1 πο-	1 0	/5
2 μα-	1 0	
3 ντου-	1 0	
4 τι-	1 0	
5 γε-	1 0	
ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ Παράδειγμα: μαχαίρι		
1 κοχύλια	1 0	/4
2 μπούτι	1 0	
3 γερανός	1 0	
4 θησαυρός	1 0	

ΑΦ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ		
Παραδείγματα: α) θησαυρός, β) λαβύρινθος, γ) ρόπαλο, δ) υδροπογίες, ε) καναπές		
1	/θ/	1 0
2	/γ/	1 0
3	/ρ/	1 0
4	/δ/	1 0
5	/ζ/	1 0
6	/λ/	1 0
7	/β/	1 0
8	/β/	1 0
/8		
ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παράδειγμα: μελιτζάνα		
1	κούκλα	1 0
2	μπισκότο	1 0
3	γόνατο	1 0
4	θάρυβος	1 0
/4		

ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ Τ.Σ.		
ΤΣ-ΕΣΕ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) σημαία, β) καπέλο, γ) βάζο, δ) μέλι		
1	λάμπα	1 0
2	μολύβι	1 0
3	παγωτό	1 0
4	αρκούδα	1 0
/4		
ΤΣ-ΕΣΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ με ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ και ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ		
Παράδειγμα: κόκαλο		
1	τρόμπα	1 0
2	κουτί	1 0
3	καρπούζι	1 0
4	άλογο	1 0
/4		

ΑΦ-ΣΖ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΖΕΥΓΩΝ				
Παραδείγματα:				
α) πύραυλος-πατίνι: ίδια (Ι)				
β) ξίσκος-χτόμινο: διαφορετική (Δ)				
1	βελόνα-βραχίονι	Ι 1 0		
2	γκούφη-τόξο	Δ 1 0		
3	μπουκάλι-φάντασμα	Δ 1 0		
4	κομπολόι-καραμούζα	Ι 1 0		
5	θάλασσα-μούλος	Δ 1 0		
6	λάδι-δουκέτο	Ι 1 0		
7	νησί-μάγισσα	Δ 1 0		
8	σαλιγκάρι-συνεργείο	Ι 1 0		
			/8	
ΑΦ-ΔΔ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ				
Παράδειγμα: καλάμι				
1	γάντια	1 0		
2	τούβλο	1 0		
3	φουστάνι	1 0		
4	μπιφτέκι	1 0		
			/4	
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ Α.Φ.			/32	
ΤΣ-Α ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ				
Παραδείγματα:				
α) κουζίνα β) στύλο γ) καλάμι				
δ) μολύβι ε) φράουλα				
1	-τι	1 0		
2	-γα	1 0		
3	-το	1 0		
4	-που	1 0		
			/4	
ΤΣ-ΕΧΣΕΛΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ χωρίς ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΔΕΙΞΗ με ΛΕΞΗ ΣΤΟΧΟ				
Παράδειγμα: ομπρέλα				
1	νύφη	1 0		
2	κάρβουνα	1 0		
3	σήμα	1 0		
4	μπαλέτο	1 0		
			/4	

ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Φ.		Αρχικός Βαθμός
ΑΦ-Χ-ΠΡ ΠΡΟΣΘΗΚΗ		/4
Παραδείγματα: α) άσασος→δάσος β) ένα→πένα		
1 μπαλόκι	1 0	
2 κόλλα	1 0	
3 σέλα	1 0	
4 σκούπα	1 0	
ΑΦ-Χ-ΑΠ ΑΠΑΛΟΙΦΗ		/4
Παραδείγματα: α) σόλα→όλα β) βίδα→είδα		
1 ελιά	1 0	
2 αλάτι	1 0	
3 ώρα	1 0	
4 ρίζα	1 0	
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ Α.Φ.		/8
ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ		ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ

Φ-Σ ΦΩΝΗΜΑ - ΣΥΓΚΕΡΑΣΜΟΣ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) ε-χ-ω (έχω) β) φ-α-ε (φάε) γ) λ-α-μπ-α (λάμπα)		/6
1 ένα	1 0	
2 γόμα	1 0	
3 έλατο	1 0	
4 σαλάμι	1 0	
5 καφές	1 0	
6 πλένω	1 0	
Φ-Κ ΦΩΝΗΜΑ - ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ		Αρχικός Βαθμός
Παραδείγματα: α) εδώ (ε-δ-ω) β) μπαλα (μπ-α-λ-α) γ) μήλο (μ-η-λ-ο)		/6
1 ε-λ-α	1 0	
2 π-α-ω	1 0	
3 μ-ο-β	1 0	
4 β-α-ζ-ο	1 0	
5 κ-ο-τα	1 0	
6 φ-α-κ-ο-ς	1 0	

ΑΦ-ΕΛ ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ - ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Φ.	
ΑΦ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	
Παραδείγματα α) από /r/ β) από /v/	
ΑΦ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /f/	Σύνολο Σωστών Λέξεων
Καταγράφουμε τις λέξεις που είπα μέσα σε ένα λεπτό:	
ΑΦ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /l/	Σύνολο Σωστών Λέξεων
Καταγράφουμε τις λέξεις που είπα μέσα σε ένα λεπτό:	
ΑΦ-ΕΛ ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ από /l/	Σύνολο Σωστών Λέξεων
Καταγράφουμε τις λέξεις που είπα μέσα σε ένα λεπτό:	
ΥΠΟΣΥΝΟΛΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ: ΕΥΡΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ Α.Φ.	

Παράρτημα 2

ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ

ΤΕΣΤ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
Επιτροπή Έρευνας Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (2008)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΕΤΟΣ	ΜΗΝΑΣ	ΜΕΡΑ
ΘΑΘΜΙΔΑ: Νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/> Α' Δημοτικού <input type="checkbox"/>	Ημερομηνία Αξιολόγησης		
Ξεταστής	Ημερομηνία γέννησης		
^α χορήγηση <input type="checkbox"/>	Χρονολογική ηλικία		
^β χορήγηση (επαναχορήγηση) <input type="checkbox"/>	Στρογγυλοποίηση Ηλικίας		
Παρατηρήσεις			

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΚΑΙΜΑΚΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ
ΡΙΜΑ	• Ρ-ΕΧΕΛΣ Εντοπισμός Χωρίς Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/5
ΣΥΛΛΑΒΗ	ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
	• ΑΣ-ΕΣ-ΕΛΣ Εντοπισμός με Συλλαβική Ένδειξη και Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΣ-ΕΧΣΕΛΣ Εντοπισμός Χωρίς Συλλαβική Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΣ-ΔΔ Διάκριση Διαφορετικού	/4
	ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ	
	• ΑΣ-Χ-ΠΡ Προσθήκη	/4
• ΑΣ-Χ-ΑΠ Αφαίρεση	/4	
• ΑΣ-Χ-ΑΝΤ Αντικατάσταση	/4	
ΦΩΝΗΜΑ	ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ/ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	
	• ΑΦ-ΕΦΕ Εντοπισμός με Φωνημική Ένδειξη	/4
	• ΑΦ-ΕΦΕΛΣ Εντοπισμός με Φωνημική Ένδειξη και Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΦ-Λ Απομόνωση	/8
	• ΑΦ-ΕΧΦΕΛΣ Εντοπισμός Χωρίς Φωνημική Ένδειξη με Λέξη Στόχο	/4
	• ΑΦ-ΔΔ Διάκριση Διαφορετικού	/4
	Φ-Κ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ	/6
	ΑΡΧΙΚΟ ΦΩΝΗΜΑ: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ	
	• ΑΦ-Χ-ΠΡ Προσθήκη	/4
	• ΑΦ-Χ-ΑΠ Αφαίρεση	/4
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		/67

Συνοπτικές οδηγίες:

Αθροίστε το σκορ των 15 κριτηρίων αξιολόγησης και βάλτε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι που αντιστοιχεί ο συνολικός βαθμός.

ΒΑΘΜΙΔΑ: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αρχικός Βαθμός	0-13	14-18	19-22	23-27	28-34	35-45	46-53	54-60	61-67

ΒΑΘΜΙΔΑ: Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αρχικός Βαθμός	0-36	37-44	45-51	52-55	56-59	60-62	63-65	66	67

Πράσινο προφίλ = φυσιολογική επίδοση

Κόκκινο προφίλ = οριακά επαρκής επίδοση. Επαναχορήγηση της δοκιμασίας σε τρεις (3) μήνες.

(Αν πρόκειται για 2^η χορήγηση ακολουθείτε τις ενέργειες του κόκκινου προφίλ)

Κόκκινο προφίλ = ανεπαρκής επίδοση. Το παιδί χρήζει παραπομπής για:

- Λογοθεραπευτική αξιολόγηση Ψυχολογική αξιολόγηση
 Ακουστικό έλεγχο Άλλο: _____

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΟ ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

Παράρτημα 3

ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Είμαι φοιτήτρια στο τμήμα Λογοθεραπείας ΑΤΕΙ Καλαμάτας και εκπονείται μια έρευνα στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, με θέμα «Επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέτρια νοητική καθυστέρηση σε σύγκριση με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης» Υπό την κατεύθυνση και εποπτεία της Κουλιέρη Γεωργίας, θα πραγματοποιηθεί η χορήγηση ενός τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ). Προς ενημέρωση του ΚΕΦΙΑΠ (Κέντρο Φυσικής Ιατρικής Αποκατάστασης) και ύστερα από συνεννόηση με την διεύθυνση του κέντρου μέσω ενημερωτικού δελτίου, θέλω να επισημάνω ότι η έρευνα δεν θα περιέχει κανένα προσωπικό ή οικογενειακό στοιχείο των παιδιών εκτός από το μικρό τους όνομα και την ηλικία τους. Η εκπόνηση αυτής της έρευνας είναι καθαρά εκπαιδευτική και μέρος της πτυχιακής μου εργασίας.

Με εκτίμηση,

η φοιτήτρια Νιάρχου Αγάπη