



ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Αναγνωστικές δεξιότητες και άτομα με Σύνδρομο Down»



Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Λογοθεραπείας

Επιμέλεια – Συγγραφή: Αλεξάνδρα Βλάσση (Α.Μ. 2009030)
Υπεύθυνος Καθηγητής: Γιώργος Μακρής

ΚΑΛΑΜΑΤΑ, 2013

Περιεχόμενα

1.1. Περίληψη	σελ. 7
Κεφάλαιο 1^ο Εισαγωγή	
1.1. Εισαγωγή	σελ.8-9
Κεφάλαιο 2^ο Σύνδρομο Down	
2.1. Τι είναι το Σύνδρομο Down;.....	σελ. 9
2.2. Διάγνωση.....	σελ. 10
2.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με σύνδρομο Down	σελ. 10-11
2.4. Αίτια	σελ. 11-12
Κεφάλαιο 3^ο Ανάγνωση	
3.1. Ο ορισμός της ανάγνωσης	σελ.12-13
3.2. Οι διαστάσεις της ανάγνωσης.....	σελ.13
3.3. Οι διαδικασίες της ανάγνωσης	σελ. 14- 15
3.4. Αναγνωστική Κατανόηση.....	σελ. 15
3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	σελ. 15-17
i. Βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης.....	σελ. 17- 20
ii. Ανώτερες γνωστικές δεξιότητες	σελ. 20- 23
3.6. Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο	σελ. 23-24
3.7. Επίπεδα κατανόησης	σελ.24-25
3.7.1. Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης	σελ. 25
Κεφάλαιο 4^ο Η ανάγνωση στα παιδιά με σύνδρομο Down	
4.1. Πλεονεκτήματα της ανάγνωσης.....	σελ. 26
4.2. Ακαδημαϊκές δυνατότητες ατόμων με σύνδρομο Down	σελ.27-29
4.3. Ιδιαιτερότητες κατά τη διαδικασία της μάθησης στα παιδιά με σύνδρομο Down	σελ. 29-33
4.4. Διδαχτικές αρχές της διδασκαλίας της ανάγνωσης παιδιών με σύνδρομο Down	σελ. 34

4.5. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά με σύνδρομο Down	σελ. 34-35
4.5.1. Προαναγνωστικό στάδιο (προετοιμασία του μαθητή για την εκμάθηση της ανάγνωσης)	σελ. 35-36
4.5.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης	σελ. 36-39
4.5.3. Πλεονεκτήματα της ανάγνωσης	σελ. 39-40
Κεφάλαιο 5^ο Χορήγηση του Τεστ	
5. Εισαγωγή	σελ. 40-41
5.1. Πρόλογος	σελ. 41
5.2. Οι επιμέρους τομείς του τεστ και διερεύνησή τους	σελ. 41-42
5.3. Περιγραφή και ανάλυση των τομέων που εξετάζονται	σελ. 42-43
5.4. Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	σελ. 43-44
5.4.1. Ανάγνωση συλλαβών	σελ. 44-45
5.4.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων	σελ. 45
5.5. Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	σελ. 45-46
5.5.1. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων	σελ. 46
5.5.2. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	σελ. 46-47
5.6. Φωνολογική επίγνωση	σελ. 47-48
5.6.1. Διάκριση φωνημάτων	σελ. 48
5.6.2. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα	σελ. 48
5.6.3. Απαλοιφή φωνημάτων	σελ. 49
5.7. Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών	σελ. 49
5.7.1. Μνήμη ακολουθιών αριθμών	σελ. 50-51
5.7.2. Επανάληψη ψευδολέξεων	σελ. 51
Κεφάλαιο 6^ο	
6. Μέθοδος	σελ. 51-52
6.1. Αποτελέσματα	σελ. 52-54
6.2. Πίνακες αποτελεσμάτων	σελ. 55-58

Πίνακας Α.	σελ. 55
Πίνακας Β.	σελ. 56
Πίνακας Γ.	σελ. 57
Πίνακας Δ.	σελ. 58
6.3. Συμπεράσματα- συζήτηση	σελ. 59
Κεφάλαιο 7^ο	
7. Επίλογος	σελ. 60
Κεφάλαιο 8^ο	
8. Βιβλιογραφία	σελ. 61

Ευχαριστίες

Η διεκπεραίωση μιας τέτοιας εργασίας δηλώνει αυτόματα το τέλος της ακαδημαϊκής- φοιτητικής ζωής και την αρχή, επίσημα πλέον, της εργασιακής ζωής. Έως τώρα λοιπόν έχουν υπάρξει πολλοί άνθρωποι, οι οποίοι με την στάση ζωής τους και με τα πιστεύω τους μου έδωσαν την ευκαιρία να αφουγκραστώ τα πραγματικά θέλω μου, να κάνω τη σωστή επιλογή για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία και να βρίσκομαι σε αυτή τη θέση σήμερα. Θα ήθελα λοιπόν να ξεκινήσω ευχαριστώντας τον Μανώλη, ο οποίος πέρα από καθηγητής είναι σπουδαίος άνθρωπος, ήταν πάντα εκεί πρόθυμος να συζητήσει και να βοηθήσει τα παιδιά σε οποιοδήποτε θέμα ή σε οποιαδήποτε δυσκολία. Δεν τον ενδιέφερε απλώς να κάνει το μάθημα του και να φύγει. Ήθελε να επικοινωνεί με τους μαθητές και να τους διδάξει πως πάνω από όλα είμαστε άνθρωποι. Τι και αν το μάθημά του ήταν κάπως ανιαρό εκείνος προσπαθούσε με κάθε τρόπο να το κάνει ενδιαφέρον μέσω της άμεσης επικοινωνίας και της συζήτησης. Κατόπιν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ζωή και την κα Χρυσάνθη, τις οποίες συνάντησα τα δύο πιο κρίσιμα χρόνια της ζωής μου. Με την αυστηρότητα αλλά και την απίστευτη μόρφωσή τους, μου δίδαξαν τον πλούτο της γνώσης και έκαναν ότι περνούσε απ' το χέρι τους για να πετύχω και να τελειώνω τη σχολή μου σήμερα.

Υστερα, κατά τη διάρκεια των 4 αυτών χρόνων των σπουδών μου πέρασαν πολλοί καθηγητές από τα έδρανα αυτά. Θα ήθελα ειλικρινά να ευχαριστήσω όλους όσους ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν σε καθετί τους φοιτητές, σε όσους στάθηκαν στους αγώνες μας για την τύχη του τμήματος όταν τους είχαμε ανάγκη. Ενδεικτικά αναφέρω την κα Κουλιέρη, την κα Γερμπανά, τον κο Μανωλόπουλο και φυσικά τον υπεύθυνο του τμήματος Δημήτρη Πετρόπουλο που ανέλαβε μια δύσκολη θέση και πραγματικά έκανε ότι ήταν δυνατόν για να κυλήσουν όλα όσο το δυνατόν πιο ομαλά. Ευχαριστώ επίσης τον υπεύθυνο καθηγητή Γιώργο Μακρή για την υπομονή του και την επιμονή του, γιατί χωρίς αυτόν η πτυχιακή δεν θα ολοκληρωνόταν. Επειδή είναι πάντα πρόθυμος να βοηθήσει, από το να μοιραστεί συμβουλές μέχρι υλικό και οτιδήποτε άλλο του ζητηθεί με τους φοιτητές.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στη Μάρθα Ηλιοπούλου και στον Ανδρέα Κωλέττη από τα Special Olympics Hellas, που τόσο πρόθυμα δέχθηκαν να πάρω δείγμα από τους αθλητές της άρσης βαρών, καθώς και

τις οικογένειές τους που έδωσαν την έγκρισή τους για αυτό, καθώς χωρίς εκείνους η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Και φυσικά, να ευχαριστήσω τους αθλητές της άρσης βαρών που τόσο πρόθυμα συνεργάστηκαν μαζί μου και με βοήθησαν σε πραγματικά συγκινητικό βαθμό. Η εργασία αυτή αφιερώνεται σε όλα τα παιδιά που έχω συναντήσει έως τώρα αλλά και σε όσα θα συναντήσω στο μέλλον, με τη δέσμευση να προσπαθώ πάντα να βοηθάω και κάνω το καλύτερο που μπορώ.

1.1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία με θέμα «Αναγνωστικές δεξιότητες σε παιδιά με σύνδρομο Down», έχει ως στόχο να εισάγει τον αναγνώστη στην έννοια Σύνδρομο Down και στις δυνατότητες των παιδιών με το σύνδρομο να εκπαιδευτούν ως προς την ανάγνωση. Τι είναι το σύνδρομο Down; Μπορεί ένα παιδί με σύνδρομο Down να μάθει να διαβάζει; Και αν ναι, ποια διαδικασία πρέπει να ακολουθηθεί; Ποια είναι τα στάδια κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας; Ποιος είναι ο ρόλος του λογοθεραπευτή;

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα θα γίνει προσπάθεια να δοθεί μια σύντομη απάντηση, ξεκινώντας από την παρουσίαση του συνδρόμου, τα αίτια, τη διάγνωση, τα φυσικά και νοητικά χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, θα γίνει παρουσίαση της φύσης της ανάγνωσης. Τι είναι η ανάγνωση; Πως μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν; Ποιος ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας και της κατανόησης; Πως μπορεί να μάθει ένα παιδί με το σύνδρομο να διαβάζει;

Ακόμη, θα παρουσιαστεί μια προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης των παιδιών με σύνδρομο Down, ενώ θα σκιαγραφηθεί και ο ρόλος του λογοθεραπευτή στο πλαίσιο αυτό.

Ο λογοθεραπευτής, έρχεται αρκετές φορές αντιμέτωπος με την ανάγκη των παιδιών με σύνδρομο Down να εκπαιδευτούν ως προς την ανάγνωση. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο πρέπει να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα καταρτισμένος ώστε να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει αξιολόγηση, λήψη ιστορικού, να συμβουλέψει κατάλληλα τους γονείς και να προχωρήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στον επικοινωνιακό τομέα του παιδιού.

Λέξεις – κλειδιά: Σύνδρομο Down, αναγνωστική ικανότητα, φωνολογική ενημερότητα, κατανόηση, δοκιμασίες ανάγνωσης.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το να είσαι θεραπευτής, γονιός ή εκπαιδευτικός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι μια πρόκληση. Και αυτό γιατί σου δίνεται η ευκαιρία να απελευθερωθείς από πολλές συμβατικότητες. Από στερεότυπα που δεν πίστεψαν και ούτε πιστεύουν στις δυνατότητες αυτών των παιδιών. Κι όμως τα επιτεύγματά τους, η δράση τους, το επίπεδο της καθημερινής τους ζωής έχουν αλλάξει. Ακόμη και το προσδόκιμο ζωής τους έχει αυξηθεί σε σχέση με το παρελθόν. Κάποιοι βέβαια θα αναρωτηθούν, γιατί να ταλαιπωρηθεί ένα παιδί με σύνδρομο Down να μάθει να γράφει και να διαβάζει αφού δεν είναι εξασφαλισμένη η εκπαίδευσή του μέχρι την ενηλικίωσή του, το πεδίο της κοινωνικής του δράσης θα είναι πολύ περιορισμένο και δεν θα έχει προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης; Η απάντηση λοιπόν είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με σύνδρομο Down μπορεί να γίνουν λειτουργικοί αναγνώστες. Η εκπαίδευσή τους αυτή καθαυτή έχει θετικό αποτέλεσμα στη νοητική εγρήγορση του ίδιου του ατόμου. Ακόμη, η διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων δεν σημαίνει ότι αποκλείεται η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις συμβάλλει και στην κατάκτηση των τελευταίων. Και τέλος, αν υποθέσουμε- κάτι που δεν ισχύει- ότι μόνο ένα από τα εκατό παιδιά με νοητική αναπηρία μπορεί να γίνει αναγνώστης, δεν έχουμε την υποχρέωση να το διδάξουμε και να του δώσουμε τη δυνατότητα να το πετύχει (*Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*, Κ.Α. Δαραής, 2002);

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η παρούσα εργασία θα αναφερθεί αρχικά στο σύνδρομο Down και κατόπιν στη δυνατότητα εκπαίδευσης των ατόμων αυτών και συγκεκριμένα στην ανάγνωση. Θα παρουσιαστούν θεωρητικά μέρη αλλά και ερευνητικά, με αποτελέσματα που θα έχουν προκύψει από τεστ αναγνωστικών δεξιοτήτων που έχουν χορηγηθεί σε παιδιά με σύνδρομο Down. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει σαφές γιατί πρέπει να δώσουμε ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα στα παιδιά με σύνδρομο Down. Γιατί όπως

αναφέρει και ο Κ.Α. Δαραής, « Τα άτομα με σύνδρομο Down δεν είναι μόνο ένας δυναμικός δέκτης, αλλά και ένας δυναμικός πομπός. Το θέμα είναι, κατά πόσο το βεληνεκές της δικής μας συχνότητας λήψης είναι ισχυρό και απεγκλωβισμένο από τα παράσιτα των βασανιστικών, όπως αποδεικνύονται, κοινωνικών προτύπων (Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down (2002) .»

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Τι είναι το σύνδρομο Down;

Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική κατάσταση, η οποία προκαλεί καθυστέρηση στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη. Τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν 47 χρωμοσώματα αντί για το σύνθητες που είναι 46. Υπάρχουν 3 διαφορετικοί τύποι του συνδρόμου: Η τρισωμία 21, όπου παρατηρείται ένα λάθος στον διαχωρισμό των κυττάρων (non-disjunction), ο μωσαϊκισμός, δηλαδή η αδυναμία διαχωρισμού του χρωμοσώματος 21 που παρατηρείται σε μία αλλά όχι σε όλες τις αρχικές κυτταρικές διαιρέσεις μετά τη γονιμοποίηση (mosaicism), και η αμοιβαία μετατόπιση, κατά την οποία, μέρος του χρωμοσώματος 21 αποκολλάται κατά τη διάρκεια της κυτταρικής διαίρεσης και προσκολλάται σε ένα άλλο χρωμόσωμα, συνήθως στο χρωμόσωμα 14. Ενώ λοιπόν ο συνολικός αριθμός των χρωμοσωμάτων παραμένει 46, η παρουσία ενός παραπάνω μέρους του χρωμοσώματος 21 προκαλεί τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου. 1 στα 691 βρέφη εμφανίζουν το σύνδρομο. Είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη χρωμοσωμική ανωμαλία. Το σύνδρομο Down δεν σχετίζεται με φυλή, εθνικότητα, θρησκεία ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

(www.nads.org http://www.nads.org/pages_new/facts.html, 12/05/13, 14:03).

2.2. Διάγνωση

Τα τελευταία χρόνια η διάγνωση του συνδρόμου είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης με προγεννητικό έλεγχο. Οι μέθοδοι με τις οποίες γίνεται η προγεννητική διάγνωση είναι το υπερηχογράφημα, η εξέταση του αίματος και άλλων εμβρυικών ιστών, η εξέταση του αμνιακού υγρού και η εξέταση της τροφοβλάστης. Μεταγεννητικά η διάγνωση του συνδρόμου γίνεται με βάση την κλινική εικόνα, δηλαδή τα φυσικά και νοητικά χαρακτηριστικά των παιδιών που θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα (Γενική Παιδιατρική Τόμος πρώτος, Χ.Δ. Κάσιμος, Θεσσαλονίκη 1995)

2.3. Χαρακτηριστικά ατόμων με σύνδρομο Down

Τα φυσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Σύνδρομο Down είναι ο αδύναμος μυϊκός τόνος, η μικροκεφαλία με ελαφρώς πεπλατυσμένο πρόσωπο, τα μικρά μάτια με ανοδική κλίση, η μύτη, που παρουσιάζεται κοντή και πλατιά στη βάση της. Τα προβλήματα όρασης (στραβισμός, μυωπία, καταρράκτης), τα μικρά πτερύγια αυτιών, τα προβλήματα ακοής λόγω των ωτίτιδων. Το μικρό στόμα με χαμηλωμένα άκρα, όπου ο ουρανίσκος είναι υπέρμετρα αφιδωτός, η γλώσσα, η οποία προεξέχει λόγω της μυϊκής υποτονίας. Τα δόντια είναι μικρά και αραιά, με ακανόνιστη διάταξη. Ο λαιμός τους είναι κοντός και πλατύς. Τα πόδια τους κοντά και χοντρά (μεγάλο διάστημα μεταξύ πρώτου και δευτέρου δαχτύλου του ποδιού). Παρουσιάζουν κοιλιά μεγαλύτερη από το κανονικό και εμφανίζουν τάση για παχυσαρκία. Κατά την ενηλικίωση παρουσιάζουν κοντόχοντρη δομή σώματος. Ακόμη, είναι εμφανείς οι δυσκολίες τους στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Εμφανίζουν προδιάθεση για καρδιαγγειακές παθήσεις, θυρεοειδή και αναπνευστικά

προβλήματα.(Γενική Παιδιατρική Τόμος πρώτος, Χ.Δ. Κάσιμος, Θεσσαλονίκη 1995)

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Σύνδρομο Down χωρίζονται σε νοητικά και κοινωνικά . Βασικό χαρακτηριστικό είναι η νοητική υστέρηση. Συνεπώς, παρατηρείται δυσκολία στην κατανόηση εννοιών, στην αφηρημένη σκέψη και στην οπτική αντίληψη. Ακόμη, η εκφραστική ικανότητα είναι χαμηλού επιπέδου και συνυπάρχει με αρθρωτικά και φωνολογικά προβλήματα. Επίσης, χαρακτηριστικές είναι οι δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών και η φτωχή ακουστική μνήμη. Ακόμη ο χρόνος συγκέντρωσης είναι περιορισμένος. Τα άτομα αυτά αποτελούν κοινωνικές προσωπικότητες και η συμπεριφορά τους είναι ευχάριστη με φιλική συμπεριφορά προς τους άλλους και αίσθηση του χιούμορ. Πολλές φορές παρουσιάζουν «στρατηγικές αποφυγής» με ανάρμοστη ή επίμονη συμπεριφορά(νευρικήτητα, παρορμητικότητα, απροσεξία, άγχος κ.α.), ειδικότερα όταν υπάρχουν περιορισμοί στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στη νόηση, και στις μη λεκτικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

(<http://www.ndss.org/Resources/Health-Care/Associated-Conditions/Mental-Health-Issues--Down-Syndrome/>, 09/07/13, 21:30)

2.4. Αίτια

Τα αίτια που προκαλούν το σύνδρομο Down δεν είναι ακόμη γνωστά. Ανεξάρτητα με τον τύπο του συνδρόμου που έχει κάποιος, όλα τα άτομα έχουν ένα παραπάνω, κρίσιμο τμήμα του χρωμοσώματος 21 σε ένα ή σε όλα τα κύτταρα. Αυτό το επιπλέον γενετικό υλικό μεταβάλλει την πορεία της ανάπτυξης και προκαλεί τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το σύνδρομο. Το αίτιο της τρισωμίας 21 είναι προς το παρόν άγνωστο. Παρ' όλα αυτά

έρευνες έχουν δείξει ότι αυξάνεται σε συχνότητα όσο αυξάνεται η ηλικία της γυναίκας. Δεν υπάρχει επιστημονικά βασισμένη έρευνα που να υποδεικνύει ότι το σύνδρομο Down προκαλείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες ή από γονικές ενέργειες πριν ή κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Η επιπλέον μερική ή ολική αντιγραφή του χρωμοσώματος 21, το οποίο προκαλεί το σύνδρομο Down, μπορεί να προέρχεται είτε από τη μητέρα είτε από τον πατέρα. Περίπου ένα 5% των περιπτώσεων έχουν εντοπιστεί να προέρχονται από τον πατέρα.

(<http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/>,
18/05/13, 12:09)

Κεφάλαιο 3^ο

3. Ανάγνωση

3.1. Ο ορισμός της ανάγνωσης

Όπως αναφέρεται από τον Πόρποδα (2002), στο «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Ζωή Κρόκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), η ανάγνωση αφορά τη μετατροπή του γραπτού κώδικα σε φωνολογικό, με τη βοήθεια της σημασιολογικής μνήμης για την κατανόηση των λεξιλογικών εννοιών. Η ανάγνωση αποτελεί μια «δομημένη σύνθεση, δύο λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης», η οποία καταδεικνύει τη διττή θεώρηση της ανάγνωσης «ως γνωστικής λειτουργίας και διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών». Σύμφωνα με την Καζάζη (2003), στο ίδιο κείμενο της Ζωής Κρόκου, ο σκοπός της ανάγνωσης χωρίζεται σε πέντε επίπεδα. Το πρώτο είναι αυτό της επικοινωνίας, όπου ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει το κείμενο. Σύμφωνα με την (Ο' Hara,1996) το δεύτερο είναι της μάθησης, όπου σκοπός είναι η απόκτηση γνώσεων. Το επίπεδο αυτό, με βάση την πρόθεση του αναγνώστη θα ήταν δυνατό να χωριστεί σε υποεπίπεδο της έρευνας και σε δεύτερο υποεπίπεδο της μάθησης, με σκοπό την αξιολόγηση. Το τρίτο, της άντλησης πληροφοριών, όπου αξιοποιούνται οι

προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη. Στο τέταρτο, της ευχαρίστησης που αποκομίζει από το κείμενο ο αναγνώστης και στο πέμπτο, αυτό του ενδιαφέροντος, όταν ο αναγνώστης διαβάζει κείμενα που ικανοποιούν το ενδιαφέρον του, με απώτερο στόχο, την αυτοενημέρωση ή την ικανοποίηση της περιέργειάς του.

3.2. Οι διαστάσεις της ανάγνωσης

Σύμφωνα με μια μελέτη του Alderson (2000) η αξιολόγηση της ανάγνωσης διακρίνεται σε δύο διαστάσεις. Η ανάγνωση θεωρείται ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας ως το προϊόν της. Η διαδικασία είναι η αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο κατά την οποία ο αναγνώστης στοχάζεται, ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις, εγείρει προσδοκίες, επηρεάζεται συναισθηματικά, κάνει υποθέσεις ή συσχετίζει γεγονότα. Η διαδικασία έχει έντονα προσωπικό χαρακτήρα και μπορεί να εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές (χρόνο, περιβάλλον κ.α.). Το προϊόν της ανάγνωσης θεωρείται η κατανόηση, δηλαδή το τι έχει καταλάβει ο αναγνώστης μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα, η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου θεωρούνται προαπαιτούμενες για μια επιτυχή ανάγνωση. Σχεδόν ταυτόχρονα, αναγνωρίστηκε και η σημασία των ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως των στρατηγικών κατανόησης και μετακατανόησης για την πληρέστερη ανάγνωση, όπως αναφέρεται από τους van den Broek, Kendeou, et al., 2005; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Paris & Paris, 2003; Snow, 2002; NRP, 2000) στο κείμενο για την ανάγνωση της Ζωής Κρόκου «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (2010).

3.3. Οι διαδικασίες της ανάγνωσης

Από πολλούς μελετητές δόθηκε έμφαση στην ταυτόχρονη ανάπτυξη τόσο των βασικών όσο και των ανώτερων δεξιοτήτων της ανάγνωσης και έτσι οδήγησε στη δημιουργία τρόπων αναγνωστικής προσπέλασης των κειμένων είτε από «κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) είτε από «πάνω προς τα κάτω» (top- down). Ο Kintsch (2005), όπως παρουσιάζεται στο «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Ζωή Κρόκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), αναφέρει ότι σύμφωνα με το μοντέλο της από κάτω προς τα πάνω ανάγνωσης (bottom- up), το οποίο αποτελεί την αισθητηριακή δίοδο της αναγνωστικής διαδικασίας, ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα γράμματα, αποκωδικοποιεί και νοηματοδοτεί τις λέξεις, διαβάζοντας γραμμικά και η μονόδρομη αυτή διαδικασία τον οδηγεί στην κατανόηση (Duke, Pressley, & Hilden, 2006; Alderson, 2000).

Σύμφωνα με τους Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling (2006) στο «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Ζωή Κρόκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), αναφέρεται ότι για μια επιτυχή ανάγνωση απαιτούνται οι βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν κατακτηθεί για μια επιτυχή ανάγνωση. Αυτές είναι η αποκωδικοποίηση (φωνολογική διάκριση, αναγνώριση γραμμάτων, σύνθεση συλλαβών, αναγνώριση λέξεων, πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ανάσυρση της σημασίας της λέξης) και η ευχέρεια όπως αναφέρουν Klauda & Guthrie (2008), Alderson (2000). Στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης, η διαδικασία αυτή θεωρείται πολύ σημαντική. Σύμφωνα με τους Verhoeven & Leeuwe (2008), όταν ο αναγνώστης κατακτήσει το βασικό μηχανισμό της αποκωδικοποίησης, μέσα από την αυτοματοποιημένη αναγνώριση των λέξεων, οι γνωστικές του λειτουργίες «απελευθερώνονται» και προσανατολίζονται στην κατανόηση, μετατρέποντας την ανάγνωση σε ένα εργαλείο μάθησης και γνώσης. Τότε το παιδί μπορεί να διαβάζει «από πάνω προς τα κάτω», δηλαδή ενεργοποιεί μια σειρά γνωστικών και μνημονικών στρατηγικών, όπως η δημιουργία συνειρμών ή λογικών συνεπαγωγών, η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, η περίληψη, η οπτικοποίηση κ.ά., που

το βοηθούν στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του κειμένου. Ο αναγνώστης αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση του, άλλες γλωσσολογικές δεξιότητες (συντακτική δομή πρότασης, κειμενική δομή, κειμενικό είδος κ.α.) και τη συνεχώς αναπτυσσόμενη αναγνωστική του κατανόηση για να διαβάσει ένα κείμενο.

3.4. Αναγνωστική κατανόηση

Η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα ανάγνωσης ενός κειμένου, αποτελούν την αναγνωστική ικανότητα. Κατά τον Snow (2002), στο «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (Ζωή Κρόκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), οι όροι «καταλαβαίνω» και «κατανοώ» χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες για να δείξουν είτε την ικανότητά τους στην κατασκευή είτε στην εξαγωγή του νοήματος του κειμένου και θεωρούνται συνώνυμοι. Αν θέλαμε με πιο απλά λόγια να ορίσουμε την κατανόηση, ως τη διαδικασία της ανάγνωσης, θα αναφέραμε ότι κάποιες φορές οι αναγνώστες διαβάζουν τις γραμμές του κειμένου, άλλες φορές διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και κάποιες φορές διαβάζουν πέρα ή πίσω από αυτές. Είναι φανερό λοιπόν ότι η επαρκής αναγνωστική κατανόηση απαιτεί τη συνδρομή τόσο των από «κάτω προς τα πάνω» κατώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και των από «πάνω προς τα κάτω» ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης (Landi , 2009).

3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Σύμφωνα με τον Alderson (2000) στο κείμενο για την ανάγνωση της Ζωής Κρόκου («Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), οι παράγοντες που αφορούν την αναγνωστική κατανόηση μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη και πως αυτοί επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και την κατανόηση. Η δεύτερη, αναφέρεται στις μεταβλητές εκείνες που αφορούν το υπό ανάγνωση κείμενο. Σύμφωνα με την «απλή θεώρηση της

ανάγνωσης» (Gough & Tunmer, 1986), που αναφέρεται στο κείμενο για την ανάγνωση της Ζωής Κρόκου («Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), η αναγνωστική κατανόηση προάγεται από την ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του προφορικού λόγου. Όταν η αποκωδικοποίηση αυτοματοποιηθεί μέσω της φωνολογικής ενημερότητας και εδραιωθεί μέσω της ορθογραφίας (μορφολογική επίγνωση), όταν δηλαδή ο αναγνώστης αποκτήσει ευχέρεια στην ανάγνωση, τότε η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι στο ίδιο σε παρόμοιο επίπεδο με τον προφορικό λόγο (Hoffman, 2009). Το επόμενο στάδιο είναι η σημασιολογική κατανόηση των λέξεων, η οποία οδηγεί στον εμπλουτισμό του αντιληπτικού/προσληπτικού και ενεργού λεξιλογίου (Hirsch, 2003). Οι γνωστικές λειτουργίες του αναγνώστη και όπως αυτές επηρεάζονται από το μνημονικό σύστημά του (μακρόχρονη μνήμη, μνήμη εργασίας, βραχύχρονη μνήμη) αποτελούν αντικείμενο έρευνας, ειδικότερα τα τελευταία 30 χρόνια, με μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται κυρίως στη μνήμη εργασίας. Επίσης, το γνωστικό υπόβαθρο, είναι μεταβλητές που προέρχονται από τον αναγνώστη και διαφοροποιούν την αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να εξάγει ή να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου, έχουν αποτελέσει θέμα ανίχνευσης πολλών εργασιών κατά καιρούς, προσπαθώντας να βρεθούν ποιες δεξιότητες κατέχουν οι καλοί αναγνώστες, οι οποίες τους βοηθούν να προσπελάσουν ένα κείμενο και τις οποίες θα πρέπει να διδαχθούν και να οικειοποιηθούν οι φτωχοί αναγνώστες για να αποκτήσουν την ικανότητα της επιτυχούς κατανόησης.

Τέλος, όπως αναφέρεται στο κείμενο για την ανάγνωση της Ζωής Κρόκου («Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2010), τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, όπως το φύλο (Martinez, Aricak & Jewell, 2008), η ηλικία (ενδεικτικά : Floyd, Bergeron, & Alfonso, 2006 ; Dunlosky, Baker, Rawson, & Hertzog, 2006), το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του (ενδεικτικά :

Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2010), αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης.

i. Βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης

a. Αποκωδικοποίηση

Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την αναγνωστική ικανότητα εστιάζουν κυρίως στην αξιολόγηση της επιφανειακής δομής/surface code (Perfetti, 1988 ; Gough & Tunmer, 1986) και κάποιες φορές και της κειμενικής βάσης.

Οι μαθητές των πρώτων τάξεων εξασκούνται μέσα από τη φωνολογική ενημερότητα, τη σύνθεση συλλαβών και την κατανόηση της δομής της λέξης στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης. Η συνεχής ενεργοποίηση των μορφημάτων των λέξεων μέσα από την επανάληψη αυξάνει την ταχύτητα πρόσβασης στη μακρόχρονη μνήμη και έτσι η ανάκληση γίνεται σχεδόν αυτόματα με μικρότερη νοητική προσπάθεια (Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003; National Reading Panel [NPR], 2000). Οι Kirby & Savage (2008) στο άρθρο τους που «αποδομεί» το μοντέλο της «απλής θεώρησης της ανάγνωσης» αναφέρονται στη σημασία της ορθογραφικής/ μορφολογικής επίγνωσης ως το επόμενο επίπεδο της αποκωδικοποίησης μέσω του οποίου εδραιώνεται η ταχύτερη αναγνώριση των λέξεων. Οι Coltheart (2010) και Castles (2006) αναφέρουν το μοντέλο της αμφίδρομης κατεύθυνσης της ανάγνωσης, σύμφωνα με το οποίο για να επιτευχθεί η ανάγνωση των λέξεων απαιτείται σε πρώτο επίπεδο η φωνολογική ενημερότητα και σε ένα δεύτερο επίπεδο η ορθογραφική επίγνωση, η οποία ενισχύει την ταχύτερη αναγνώριση των λέξεων.

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

b. Ευχέρεια

Η ευχέρεια θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση και αφορά, κυρίως την εκφορά του λόγου (Pepper, 2010 ; Hogan, Catts, & Little, 2005; Torgesen & Hudson, 2006). Προσπαθώντας να ορίσει κάποιος την ευχέρεια, υπογραμμίζεται ο ρόλος της ακρίβειας και της αυτόματης αναγνώρισης των λέξεων (Stanovich, 1991; LaBerge & Samuels, 1974) ενώ ο ορισμός που δίνεται από το National Reading Panel (2000) συμπεριλαμβάνει και τον επιτονισμό.

Οι Klauđa & Guthrie (2008) ερεύνησαν αυτά τα τρία χαρακτηριστικά της ευχέρειας σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση και συμπέραναν ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσά τους και διέκριναν τη λεξική ευχέρεια, ως δείκτη κατανόησης για τις τάξεις Α' – Γ' Δημοτικού και την κειμενική ευχέρεια για τις υπόλοιπες τάξεις. Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση, η έρευνα των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2008) θεωρεί ότι η αξιολόγηση της ευχέρειας μπορεί σε ένα πρώτο επίπεδο, να βοηθήσει στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Meisinger, Bloom, & Hynd (2010), Torgesen & Hudson (2006), Eldredge (2005) και Jenkins & O'Connor (2001).

Οι αναγνώστες που κατανοούν, διαβάζουν με άνεση, με ακρίβεια και με το σωστό επιτονισμό είτε μεγάλωφωνα είτε σιωπηλά (Σαλβαράς, 2000α: 137-138). Η ευχέρεια γεφυρώνει την φωνολογική επίγνωση με τη λεξιλογική αναγνώριση και αυτή με τη σειρά της με την αναγνωστική κατανόηση (Eldredge, 2005), αφού ο καλός αναγνώστης αναγνωρίζοντας αυτόματα τις λέξεις στρέφει την προσοχή του στην κατανόηση αξιοποιώντας υψηλού επιπέδου δεξιότητες, ενώ αντίθετα ο ανεπαρκής αναγνώστης, επειδή δεν μπορεί να αναγνωρίσει ταχύτατα τις λέξεις, επικεντρώνει όλη του την προσπάθεια στην ανάγνωση λέξη – λέξη, ενίοτε παραλείποντας ή επαναλαμβάνοντας λέξεις με κύριο χαρακτηριστικό το συλλαβιστό, μονότονο, χωρίς επιτονισμό διάβασμα (Applegate, Applegate, & Modla, 2009; Osborn, Lehr, & Hiebert, 2003).

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

c. *Ανάπτυξη λεξιλογίου*

Η ανάπτυξη και πρόσκτηση του λεξιλογίου (προσληπτικό και ενεργό) είναι μια σύνθετη διαδικασία (Pearson, Heibert, & Kamil, 2007), η οποία απαιτεί τη συνδρομή διάφορων γνωστικών λειτουργιών, ενισχύεται μέσα από διδακτικές στρατηγικές και εδραιώνεται με την ανάπτυξη των γνώσεων των ατόμων.

Αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών αποτέλεσε η ανάπτυξη και ενίσχυση του λεξιλογίου. Οι Harm & Seidenberg (2004) πρότειναν το τριαδικό μοντέλο ανάπτυξης του λεξιλογίου, σύμφωνα με το οποίο η λεξιλογική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της συνεκτικής αλληλεπίδρασης της φωνολογίας, της ορθογραφίας και της σημασιολογίας, άρα η διδακτική αξιοποίηση αυτών των στοιχείων θα οδηγήσει σε ενίσχυση του λεξιλογίου. Οι Beck & McKeown (2007) παρουσιάζουν μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων για την ανάπτυξη και εδραίωση του λεξιλογίου, όπως: οι άγνωστες λέξεις θα είναι καλό να εξηγούνται με παραδείγματα της καθημερινότητας ή μέσα από το κείμενο χωρίς τη χρήση ορισμών. Να δίνονται οι διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων μέσα από διαφορετικά κείμενα. Οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις καινούργιες λέξεις άμεσα μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες θα είναι ενδιαφέρουσες για αυτούς.

Ο Ouellette (2006:563) στο άρθρο του με το οποίο προσπαθεί να διερευνήσει τη σχέση του λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση, προτείνει δύο διαστάσεις του λεξιλογίου: το εύρος, δηλαδή το πόσες λέξεις γνωρίζει το άτομο και το βάθος του λεξιλογίου, δηλαδή το πόσο καλά γνωρίζει το άτομο τις σημασιολογικές αποχρώσεις μιας λέξης, η συνεισφορά των οποίων στην αναγνωστική κατανόηση είναι υψηλή, όπως έγιναν από τον ερευνητή μέσα από μετρήσεις.

Η αναλογία των δυσνόητων λέξεων που υπάρχει σε ένα κείμενο αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωσιμότητα του κειμένου, ενώ το πλήθος των λέξεων που γνωρίζει ο αναγνώστης δημιουργεί μια παρακαταθήκη εννοιών και γνώσεων αποτελώντας έναν σημαντικά θετικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Mosher, 1999). Έτσι, το φτωχό λεξιλόγιο

μπορεί να θεωρηθεί ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν στην αναγνωστική κατανόηση οι μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

ii. **Ανώτερες γνωστικές δεξιότητες**

a. *Μνήμη εργασίας*

Οι θεωρίες που συνδέουν τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μνήμη εργασίας με τις αναγνωστικές δεξιότητες είναι αριθμητικά σημαντικές.

Ο Baddeley (2002, 1992, 1986) υποστηρίζει ότι η μνήμη εργασίας αποτελείται από τρία αλληλοεπιδρώντα επίπεδα, το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα της μνήμης εργασίας, το οποίο είναι το πιο ενεργητικό, υποβοηθείται από τη συνδρομή των άλλων δύο πιο παθητικών συστημάτων : του αρθρωτικού/φωνολογικού καναλιού και του οπτικοχωρικού επιπέδου (Baddeley, 2002, 1986; Swanson, 1999).

Με τον όρο μνήμη εργασίας εννοούμε τον προσωρινό αποθηκευτικό μηχανισμό που ενεργοποιείται κατά την επιτέλεση σύνθετων γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα είναι η ανάγνωση, και ειδικότερα η αναγνωστική κατανόηση, καθώς κάθε μια από αυτές, για να θεωρηθεί επιτυχής, απαιτεί ταυτόχρονα τη συγκράτηση, τη διαχείριση και τη διατήρηση των πληροφοριών για ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα και τη συνέχιση της εργασίας (Κολιάδης, 2002:95-96).

Οι Graesser, Singer, & Trabasso (1994) επισημαίνουν τη σημασία της μνήμης εργασίας στη δημιουργία λογικών συμπερασμάτων/ συνεπαγωγών. Για να μπορέσει να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργείται μεταξύ των προτάσεων ή των παραγράφων ενός κειμένου, ο αναγνώστης ανακαλεί πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη του στη μνήμη εργασίας, ενεργοποιεί ξανά τις μη ολοκληρωμένες έννοιες, που τον οδήγησαν στην αναζήτηση πληροφοριών και στο

τέλος ελέγχει αν οι συνεπαγωγές που δημιουργήθηκαν εξηγούν και συμφωνούν με τις μη ολοκληρωμένες έννοιες στη μνήμη εργασίας. Ο επαρκής αναγνώστης, όπως είναι αναμενόμενο, έχει περισσότερο αποδοτικές ποιοτικά διαδικασίες αποθήκευσης και διαχείρισης της πληροφορίας στη μνήμη εργασίας, όπως για παράδειγμα το ότι μπορεί να διαθέτει λιγότερες διαδικασίες από έναν φτωχό αναγνώστη, αλλά να τις χρησιμοποιεί αποτελεσματικά ή το ότι μπορεί η ταχύτητα πρόσβασης να είναι μεγαλύτερη στον πρώτο από ότι στο δεύτερο αναγνώστη (Daneman & Carpenter, 1980).

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

b. Προηγούμενη γνώση

Η μάθηση, είτε αυτή πραγματοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου είτε εκτός, είναι αποτέλεσμα της επιτυχημένης αναγνωστικής ικανότητας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ειδικότερα της κατανόησης, ο αναγνώστης δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, οι οποίες εξαρτώνται και επηρεάζονται από τις προηγούμενες γνώσεις του (van den Broek & Kendeou, 2008; Σαλβαράς, 2000α:28). Οι αναγνώστες που έχουν συναφείς προηγούμενες γνώσεις με το κείμενο, το απομνημονεύουν ευκολότερα σε σχέση με εκείνους που το θέμα του κειμένου είναι άγνωστο (Schwartz, Ellsworth, Graham, & Knight, 1998).

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις συντελούν τόσο στην κατανόηση όσο και στη μάθηση. Η μάθηση ορίζεται, από τους Kendeou, Rapp, & van den Broek, ως η ικανότητα ενός ατόμου να αξιοποιεί τις γνώσεις που προσλαμβάνει από ένα κείμενο σε παρόμοια κειμενικά περιβάλλοντα (Kintsch, 1998) και αντισταβάζεται με την κατανόηση, που θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει σε καινούργιες καταστάσεις.

Η ύπαρξη της προηγούμενης γνώσης είναι η γενεσιουργός αιτία των συνεπαγωγών ή των λογικών συμπερασμάτων στα οποία καταφεύγει ο αναγνώστης για να γεφυρώσει τα νοηματικά κενά που, σκόπιμα τις περισσότερες φορές, αφήνει

ο συγγραφέας κατά τη συγγραφή του κειμένου (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Cain & Oakhill, 1999; Graesser, Wiemer–Hastings, & Wiemer–Hastings, 2001).
(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

c. Η επίδραση των συνεπαγωγών στην αναγνωστική κατανόηση

Η ικανότητα σχηματισμού συνεπαγωγών είναι χαρακτηριστικό των ικανών αναγνωστών, καθώς αυτοί ελέγχουν συχνότερα την κατανόησή τους ή διαπιστώνουν ασυνέχειες στην ανάγνωσή τους, αν και οι λιγότερο επαρκής αναγνώστες σχηματίζουν συνεπαγωγές αλλά όχι ποσοτικά ανάλογες με τους πρώτους (Kendeou, Bohn- Gettler, White, & van den Broek, 2008; Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou, & Espin, 2007; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Οι αναγνώστες είναι πιο εύκολο να σχηματίζουν προδρομικές συνεπαγωγές ή συνεπαγωγές πρόβλεψης παρά να υποθέτουν αυτό που θα ακολουθήσει (Calvo, Estevez, & Dowens, 2003; Calvo & Castillo, 1998).

Ο Kintsch (1998:189) μέσα από το μοντέλο της οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης φέρνει στο προσκήνιο τη σημαντική συμβολή της δημιουργίας λογικά αιτιακών συμπερασμάτων /συνεπαγωγών κατά την κατασκευή της κειμενικής βάσης και της δημιουργίας του καταστασιακού μοντέλου, μέσα από το οποίο η νέα γνώση οικειοποιείται από τον αναγνώστη με την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης ή εμπειρίας του.

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

d. Ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων

Οι περισσότεροι αναγνώστες επιλέγουν διαφορετικά κείμενα να διαβάσουν με διαφορετικό σκοπό ο καθένας. Άλλοι διαβάζουν πολύ πιο προσεχτικά, ενώ άλλοι αποφεύγουν τις περιττές λεπτομέρειες. Η ανάγνωση για ευχαρίστηση, διαφέρει από την ανάγνωση με σκοπό τη μάθηση, καθώς αναπτύσσονται άλλα κίνητρα και απαιτούνται άλλες δεξιότητες για την πρώτη ανάγνωση και άλλες, διαφορετικές, πιο απαιτητικής μορφής για τη δεύτερη.

Από αυτό, προκύπτει φανερά, ότι όταν θέλουμε να αξιολογήσουμε την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και τους δίνουμε ένα κείμενο για ανάγνωση, οι μαθητές το κάνουν γιατί τους ζητείται και όχι γιατί το επιθυμούν, άρα, υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων είναι περιορισμένη και ο σκοπός της δικής τους ανάγνωσης διαφέρει από αυτή των ερευνητών (Alderson, 2000).

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

3.6. Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο

Τα παιδιά από τα πρώτα τους χρόνια έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση μέσα από τα παραμύθια ή τις ιστορίες που ακούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, μια άδηλη διαδικασία κατανόησης προϋπάρχει στο παιδί μέσα από αυτού του είδους την ανάγνωση. Με τον ερχομό των παιδιών στο σχολείο, περνάμε στην ανάγνωση για την απόκτηση γνώσεων και σε πιο απαιτητικά επίπεδα κατανόησης, ενώ το κείμενο θεωρείται πλέον, ένα μορφωτικό εργαλείο (McNamara, Floyd, Best, & Louwerse, 2004). Οι μαθητές τα τελευταία χρόνια έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων: κείμενα σε σχολικά βιβλία, κείμενα από βιβλία ή περιοδικά, κείμενα μέσα από υπολογιστές, κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά, πληροφοριακά, επιχειρηματολογικά, διαφημιστικά.

Οι Fox & Alexander (2009:230-232) αναφέρουν ότι η αναγνωσιμότητα, το κειμενικό είδος, η κειμενική δομή, η συνοχή, ο διάυλος επικοινωνίας (σχολικά βιβλία, ηλεκτρονική πληροφόρηση) και τα τυπογραφικά στοιχεία αποτελούν τους σημαντικότερους κειμενικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική

κατανόηση. («Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

3.7. Επίπεδα κατανόησης

Η King (2007) διακρίνει δύο γενικά επίπεδα κατανόησης : την κυριολεκτική κατανόηση/ ρηχή κατανόηση, η οποία αφορά εκείνες τις πληροφορίες (θεματικές προτάσεις, λεπτομέρειες) που μπορεί να ανακαλέσει ένα άτομο και οι οποίες βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο και τη συνεπαγωγική/ λογικοσυμπερασματική/ βαθιά κατανόηση, η οποία απαιτεί την κριτική σκέψη του αναγνώστη και τη βαθύτερη εμπλοκή του με το κείμενο, καθώς προσδιορίζεται από υψηλής συνοχής, πλούσιας ενσωμάτωσης και λογικοφανείς νοητικές αναπαραστάσεις. Οι μελέτες που αναλύουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση αναφέρουν τη λεξιλογική γνώση ως μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές (Alderson, 2000). Ο ίδιος, υιοθετεί επίσης την άποψη ότι η λεξιλογική γνώση σχετίζεται περισσότερο με το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη παρά με μια «λεξική» γνώση (Johnston 1983).

Η Παντελιάδου (2000) και οι Fiene & McMahon (2007), εκτός της κυριολεκτικής κατανόησης και της λεξιλογικής κατανόησης αναφέρουν δύο τύπους κατανόησης: α) την ερμηνευτική κατανόηση, η οποία αφορά την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, συγκρίσεων, προβλέψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, και β) την κριτική κατανόηση, η οποία σχετίζεται με την υποστήριξη απόψεων, την αξιολόγηση θέσεων, την ανάλυση μέσω της σχετικότητας και της αξιοπιστίας και την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η κυριολεκτική κατανόηση, η λεξιλογική κατανόηση, η ενδοκειμενική κατανόηση και η διακειμενική κατανόηση, είναι καθορισμένες με απόλυτη ακρίβεια, απόλυτα συνδεδεμένες με στρατηγικές που τα παιδιά έχουν μάθει ή μπορούν να διδαχθούν με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης και έχουν αξιοποιηθεί και χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε διάφορα σύγχρονα σταθμισμένα τεστ.

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

3.7.1. Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης

Εν συντομία θα παρουσιαστούν παρακάτω κάποιοι τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης.

Από τις πρώτες μεθόδους που εφαρμόστηκαν από αρκετούς ερευνητές ήταν η αναδιήγηση/*retelling*. Μέσω αυτής της μεθόδου, γίνεται ανάκληση αυτούσιων ή παραφρασμένων των πληροφοριών από τον μαθητή, τις οποίες θεωρεί σημαντικές και στις οποίες μπορεί να έχει ενσωματώσει προηγούμενες γνώσεις. Μια άλλη μέθοδος είναι η «προκαλούμενη αναδιήγηση», με τη χρήση της τεχνικής «ερώτησης- απάντησης», που περιορίζει το γνωστικό φορτίο ειδικά των μικρότερων μαθητών, καθώς η ακρίβεια των ερωτήσεων μειώνει τον αριθμό των πληροφοριών που θα πρέπει να κρατούνται και να οργανώνονται στη μνήμη εργασίας. Ένας ακόμη τρόπος, είναι τα *cloze tests*, στα οποία ο εξεταζόμενος οφείλει να συμπληρώσει ένα κενό ανά *n* λέξεις με την ακριβή αντικατάσταση της λέξης που έχει παραληφθεί. Για να κατορθώσει όμως ο αναγνώστης να βρει την κατάλληλη λέξη και να τη συμπληρώσει, θα πρέπει πρώτα να έχει κατανοήσει το συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο της πρότασης, της παραγράφου αλλά και ολόκληρης της νοηματικής ενότητας. Ένας πλέον πολύχρηστος και αμφιλεγόμενος τρόπος είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που συνοδεύουν ένα μικρό συνήθως κείμενο.

(«Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Ζωή Κρόκου, 2010)

Κεφάλαιο 4^ο

4.1. Πλεονεκτήματα της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι θεμελιώδης δεξιότητα της ζωής μας. Η εκτύπωση είναι παντού γύρω μας στην καθημερινή μας ζωή και εμείς αποκτούμε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής για πρακτική χρήση (ονόματα δρόμων, ταμπέλες κλπ.) αλλά και για ευχαρίστηση (το να γράψει κάποιος μια ευχκτήρια κάρτα, να κάνει μια λίστα για τα ψώνια, να διαβάσει το πρόγραμμα της τηλεόρασης). Η ανάγνωση θα βοηθήσει τα παιδιά με σύνδρομο Down να αναπτύξουν λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις, θα τους δώσει περεταίρω εξάσκηση και ως εκ τούτου θα βελτιώσουν τις δυνατότητες της ομιλούμενης γλώσσας. Η εξάσκηση της ανάγνωσης θα βοηθήσει επίσης στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων της μνήμης εργασίας. Ακόμη, υπάρχουν αποδείξεις για τις ευεργετικές ιδιότητες της ανάγνωσης, στις δεξιότητες της ομιλίας και του λόγου.

Για τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Down, γλωσσική κατανόηση είναι καλύτερη από τη γλωσσική παραγωγή. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με σύνδρομο καταλαβαίνουν περισσότερα από αυτά που μπορούν να πουν, πιθανότατα λόγω ενός συνόλου πραγμάτων, που περιλαμβάνουν προβλήματα με την ανάκληση των λέξεων, την δημιουργία προτάσεων και τον έλεγχο της ομιλίας.

Οι δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, πιθανότατα οφείλονται στις καθυστερήσεις της ομιλίας και του λόγου, που αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά με το σύνδρομο, οι οποίες περιορίζουν αυτά που ένα παιδί μπορεί να οργανώσει και να πει καθαρά σε μια πρόταση. Η ανάγνωση προσφέρει ευκαιρίες για εξάσκηση, λέγοντας προτάσεις που ένα παιδί δεν μπορεί να τις παράγει αυθόρμητα ακόμη και αν τις καταλαβαίνει. Όταν τα παιδιά διαβάζουν δυνατά, η πρόταση οργανώνεται για αυτά και αυτό που είναι τυπωμένο, είναι διαθέσιμο χωρίς να πρέπει να το θυμούνται. Έτσι οι απαιτήσεις στη μνήμη εργασίας είναι μειωμένες και η θέση της πρότασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σχεδιάσει και να αρθρώσει κάθε λέξη πιο καθαρά (Julie Hughes, *Teaching reading skills to children with Down Syndrome*, The Down Syndrome Educational Trust, UK, 2006).

4.2. Οι ακαδημαϊκές δυνατότητες των ατόμων με σύνδρομο Down

Η άποψη που κυριαρχούσε πριν μερικές δεκαετίες για το αν τα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν να πετύχουν κάποιο βαθμό αναγνωστικής και γενικότερα μαθησιακής προόδου ήταν αρνητική. Ταυτόχρονα, προέκυπτε και το ζήτημα κατά πόσο τα άτομα αυτά ήταν απλώς ασκήσιμα (trainable) ή μπορούσαν να χαρακτηριστούν και εκπαιδεύσιμα (educable). Ο John E. Rynders(1996) υποστήριξε, πως υπήρχε αυτή η σύγχυση όσον αφορά την εκπαίδευση αυτών των ατόμων, λόγω της άμεσης σύνδεσης που γινόταν μεταξύ του μαθησιακού τους προσδοκώμενου και του δείκτη νοημοσύνης τους.

Μια πάρα πολύ σημαντική διαπίστωση λοιπόν, που προέκυψε κυρίως από το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Macquarie, ήταν ότι μετά την ενσωμάτωση των μαθητών με σύνδρομο Down σε κανονικά σχολεία, αποδείχθηκε πως ο δείκτης νοημοσύνης δεν σχετιζόταν άμεσα με την ικανότητά τους να διαβάζουν. Οποιαδήποτε λοιπόν πρόβλεψη, ακόμη και με βάση κάποια σταθμισμένα tests θα ήταν επισφαλής. Και αυτό γιατί για να εκτιμηθεί η ωριμότητα ενός παιδιού για την ένταξή του στη διδασκαλία μιας ακαδημαϊκής δεξιότητας, είναι αυτή καθ' αυτή η ανταπόκρισή του σ' αυτήν τη διαδικασία. Κυρίαρχη λοιπόν φάνηκε να είναι η τάση και η πρόταση της σύγχρονης έρευνας και βιβλιογραφίας, τεκμηριωμένης από τα προκύπτοντα κατά περίπτωση αποτελέσματα, να δοθεί θετική απάντηση στο ερώτημα εάν μπορούν τα άτομα με το σύνδρομο να αναπτύξουν έστω και κάποιο βαθμό μαθησιακής και ειδικότερα αναγνωστικής δεξιότητας και κατ' επέκταση προόδου.

Συναφής είναι και η περίπτωση της Σάρας. Η ιστορία της δημοσιεύτηκε από τη British Down's Syndrome Association, μεταφράστηκε στα ελληνικά και εκδόθηκε σε φυλλάδιο από η το Σύλλογο Γονέων Παιδιών με Σύνδρομο Down Βορείου Ελλάδος, με τον τίτλο *Μαθαίνω να Διαβάζω για να Μάθω να Μιλώ*. Η Σάρα, λοιπόν, κατάφερε να μάθει να διαβάζει σε πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό, ανώτερο και απ' αυτόν που αντιστοιχούσε στον μέσο μαθητή της ίδιας χρονολογικής ηλικίας χωρίς νοητική υστέρηση.

Με βάση όμως όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γεννιέται το ερώτημα, τι συμβαίνει με το βαθμό κατανόησης του κειμένου; Σε μια έρευνα της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου του Portsmouth του τμήματος ψυχολογίας, Sue Buckley, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με το σύνδρομο είχαν δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων που έμοιαζαν μεταξύ τους (visual errors), φαινόμενο που εμφανίζεται και στα παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση στα αρχικά αναγνωστικά στάδια. Παρατηρήθηκε όμως επίσης, ότι τα παιδιά έκαναν λάθη σημασιολογικού χαρακτήρα (semantic errors). Για παράδειγμα, ενώ έβλεπαν τυπωμένη στην κάρτα τη λέξη «ύπνος», αυτά διάβαζαν «πάω στο κρεβάτι» (sleep- go to bed). Η εξέλιξη αυτή έδειξε ότι τα παιδιά αποκωδικοποιούσαν την τυπωμένη λέξη κατανοώντας ταυτόχρονα το νόημά της. Πιθανόν λοιπόν, μετά την αποκωδικοποίηση της λέξης της κάρτας σκέφτονταν κάποια λέξη ή φράση σημασιολογικά συγγενή ή συναφή (Buckley & Bird). Ακόμη, τα σημασιολογικά λάθη δήλωναν ότι το μυαλό τους πήγαινε απευθείας από την τυπωμένη λέξη στο νόημά της, χωρίς πρώτα να αλλάζει το οπτικό της σχήμα στη μορφή της προφορικής διατύπωσης και μετέπειτα να προχωράει στην κατανόησή της. Η ικανότητα κατανόησης, διαφάνηκε και από τη γλώσσα των νοημάτων (sign language- signing) που χρησιμοποίησαν ορισμένοι μαθητές για να εκφράσουν αυτό που διάβασαν.

Με βάση λοιπόν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αναμένεται τα περισσότερα άτομα με το σύνδρομο Down να μπορούν να διαβάζουν όλα εκείνα τα κείμενα, λέξεις, μηνύματα, προειδοποιήσεις, καταλόγους παραγγελίας, αριθμούς και ταμπλό λεωφορείων κλπ, που μειώνουν και περιορίζουν την όποια σε βάρος τους επικινδυνότητα της κοινωνικής τους δράσης και παρουσίας. Επιπλέον, θα τους εξασφαλίζεται τουλάχιστον κάποια στοιχειώδης πρόσβαση στον κοινωνικό τους περίγυρο και κάποια ανεξαρτησία με αμοιβαία οφέλη για τα ίδια και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Θα μπορούν να ψωνίζουν μόνα τους, να συναλλάσσονται στην τράπεζα, να πληρώνουν τα εισιτήρια στο λεωφορείο, να συντάσσουν απλά σημειώματα.

Για τα άτομα εκείνα που δεν είναι εφικτή η προσέγγιση του παραπάνω επιπέδου, προτείνεται η διδασκαλία ενός βασικού με άμεση χρηστική αξία λεξιλογίου, που θα περιλαμβάνει μηνύματα, λέξεις, σήματα, που συναντιούνται σε

δημόσιους χώρους. Για την Ελλάδα θα μπορούσε να είναι «Ανδρών», «Γυναικών», «Είσοδος», «Έξοδος», «Κίνδυνος», «Απαγορεύεται» ή σήματα δημοσίων χώρων.

Σε ερευνητικά προγράμματα και μελέτες που διενεργήθηκαν για την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων σε παιδιά με το σύνδρομο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην πρόοδο της αναγνωστικής δεξιότητας και της ηλικίας των παιδιών. Ακόμη, η διδασκαλία της ανάγνωσης υποβοήθησε ουσιαστικά την επικοινωνιακή τους, με τον λόγο, ικανότητα, καθώς επίσης και την οπτικοακουστική τους βραχεία μνήμη. Οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση ήταν πολύ καλύτερες απ' αυτές που είχαν προδιαγράψει τα αξιολογητικά tests. Η επίδοση κυμάνθηκε από 8-5 έτη και πέντε μήνες. Τέλος, όταν τα άτομα με σύνδρομο Down συνεχίζουν να εκπαιδεύονται σωστά, συνεχίζεται και η βελτίωσή τους και πέραν της μαθητικής τους ηλικίας, ενώ μπορεί η εκμάθηση της ανάγνωσης να ξεκινήσει ακόμα και στην εφηβεία (Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down, Α.Κ. Δαραής, 2006).

4.3. Ιδιαιτερότητες κατά τη διαδικασία της μάθησης στα παιδιά με σύνδρομο Down

Στα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζονται πολλές φορές κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή τους πρόοδο. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το φαινόμενο της αγκύλωσης ή στασιμότητας της προόδου τους (plateau) ή «επίπεδη ανάπτυξη» (Μ. Τζουριάδου, 1996). Μια σειρά μελετών έδειξε ότι αρκετοί μαθητές σταματούν να βελτιώνονται κατά την ηλικιακή περίοδο μεταξύ 8- 11 ετών. Παρατηρήθηκε κάποια ανομοιομορφία στον ρυθμό μαθησιακής τους προόδου, με βελτιώσεις και παλινδρομήσεις, ενώ άλλη έρευνα έδειξε αντίστοιχα αποτελέσματα όσον αφορά τη γνωστική τους ικανότητα. Τα στοιχεία αυτά όμως, δεν είναι απόλυτα, αφορούν ένα ποσοστό των ατόμων με το σύνδρομο, ενώ πρέπει να αποκλειστούν παθολογικά αίτια ή ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας που αφορά τους μαθητές με το σύνδρομο είναι αυτό της επινόησης τρόπων συμπεριφοράς που αποσκοπούν στην αποφυγή της ενασχόλησής τους με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Ο μαθητής επιδιώκει να αποφύγει τον κόπο της μάθησης με πονηρές και συχνά

παραπλανητικές κινήσεις. Προσπαθεί να αποπροσανατολίσει τον θεραπευτή/δάσκαλο δείχνοντας άλλα πράγματα, προσποιούμενος σοβαρό ενδιαφέρον γι' αυτά, υιοθετεί καλές ή κακές συμπεριφορές (αγκάλιασμα, κάνει αστεία) μόνο και μόνο για να μην ασχοληθεί με το θέμα διδασκαλίας. Παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από έρευνες αποδείχτηκε ότι αναπτύσσουν αντισταθμιστικές κοινωνικές στάσεις και θεμιτές συμπεριφορές. Στην προσπάθειά τους να αποσπάσουν την προσοχή του θεραπευτή/δασκάλου από το αντικείμενο διδασκαλίας φέρνουν ευγενικά, χτυπούσαν παλαμάκια και γενικά επινοούσαν κοινωνικού χαρακτήρα κόλπα που υπό άλλες συνθήκες προκαλούν τον έπαινο. Ακόμη, μπορεί να παρουσιάζουν άρνηση να συνεργαστούν και να απαντήσουν, μη συμμόρφωση στις οδηγίες, τρέξιμο μέσα στη αίθουσα, κρύψιμο για να μην τους βρει ο θεραπευτής/δάσκαλος, ξάπλωμα στο πάτωμα, απροθυμία να μετακινηθούν, επιθετικότητα, κλείσιμο στον εαυτό τους.

Οι μαθητές με το σύνδρομο αντιμετωπίζουν γενικά δυσκολίες στη συλλογή πληροφοριών με τις αισθήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα αποθηκεύουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν άτακτα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες ανάκλησης όταν τους ζητηθεί κάποια από τις πληροφορίες που δέχτηκαν. Η ικανότητα μνήμης τους είναι μερική και όχι καθολική. Επίσης, η θεματική κατάταξη των πληροφοριών που δέχεται το άτομο με το σύνδρομο, δυσχεραίνεται και από το φτωχό λεξιλόγιό του. Έτσι λοιπόν, η κατηγοριοποίηση καθίσταται πολύ δύσκολη. Ένας τρόπος λοιπόν για να αντλήσει ευκολότερα τις αποθηκευμένες πληροφορίες ο θεραπευτής είναι η σαφής διατύπωση των οδηγιών προς το παιδί (Κ.Α. Δαραή, *“Ανάγνωση Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό κατά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με σύνδρομο Down είναι ότι ενώ αναπτύσσουν ικανοποιητική αντανακλαστική συμπεριφορά, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες για να διερευνήσουν τα διάφορα ερεθίσματα. Για το λόγο αυτό, στις περιπτώσεις αυτές είναι απαραίτητη η συνεχής ενίσχυση, η ανταποδοτική επιβράβευση, η απλοποίηση των ασκήσεων, η διάσπασή τους σε επιμέρους πιο εύληπτες και κατανοητές ενότητες που θα προεξοφλούν από πριν την επιτυχία του παιδιού (Κ.Α. Δαραή, *“Ανάγνωση Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down”*).

Ένα άλλο, βαρύτερης σημασίας στοιχείο για την πρόοδο της μάθησης των παιδιών με το σύνδρομο είναι η περιορισμένη απομνημονευτική τους ικανότητα (channel capacity). Όπως αναφέρεται από τον Κ.Α. Δαραή στο *“Ανάγνωση Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down”*, το μέσο άτομο χωρίς νοητική υστέρηση έχει τη δυνατότητα να απομνημονεύσει από πέντε έως εννέα ψηφία, δηλαδή μέσο όρο επτά (Magic Number Seven, plus or minus two). Η ικανότητα αυτή στα παιδιά με το σύνδρομο είναι πολύ περιορισμένη. Δυσκολεύονται ακόμη στο να αναπτύξουν στρατηγικές απομνημόνευσης, κάτι που είναι εύκολο για τα άτομα χωρίς νοητική υστέρηση. Γι’ αυτό το λόγο, είναι σημαντικό να αξιολογείται η χωρητικότητα της άμεσης μνήμης τους (μέσω επανάληψης διαδοχικών και αυξητικών αριθμών ή λέξεων σε συνδυασμό με κάρτες- flash cards-).

Όπως σημειώνεται από τις Angela Byrne και Sue Buckley, στο *“Ανάγνωση γραφή και άτομα με σύνδρομο Down”*, οι οποίες ασχολήθηκαν επίσης με το θέμα της μνήμης, χρησιμοποιώντας τον όρο «μνήμη εργασίας» (working memory), ανέφεραν ότι ευθύνεται για λειτουργίες όπως η αιτιολόγηση, η διανοητική αρίθμηση, η γλωσσική κατανόηση και η μακρά μνήμη. Υποστήριξαν λοιπόν, ότι η μέση χωρητικότητα ενός εφήβου με σύνδρομο Down είναι τρεις αριθμοί, ενώ των αντίστοιχων συνομηλίκων χωρίς νοητική υστέρηση, επτά. Πρόκειται για σοβαρή υστέρηση των ατόμων με το σύνδρομο, η οποία μειώνει κατά πολύ την ικανότητα τους να θυμούνται πληροφορίες που άκουσαν (spoken information), να επεξεργάζονται τη γλώσσα, να αιτιολογούν, να υπολογίζουν διανοητικά με αριθμούς. Είναι απαραίτητο λοιπόν, να ασκηθούν κατάλληλα τα άτομα αυτά, ώστε να διευρύνουν το εύρος της βραχύχρονης ακουστικής τους μνήμης (short auditory memory). Η εξάσκηση μπορεί να επικεντρωθεί στην οργάνωση και ταξινόμηση των πληροφοριών ανά κατηγορίες, με παράλληλο εμπλουτισμό-όσο είναι δυνατό- του λεξιλογίου τους, το οποίο θα διευρύνει την άμεση μνημονική τους χωρητικότητα. Στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου θα συμβάλλει άμεσα και η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος, που επηρεάζει τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών με το σύνδρομο είναι η Ακουστική τους Μνήμη (Auditory Memory). Πρόκειται για την ικανότητα να μπορεί κάποιος να ακούει, να επεξεργάζεται και να καταλαβαίνει τους ήχους και κατά συνέπεια να διακρίνει τα ερεθίσματα. Αυτή η

λειτουργία με τους επιμέρους μηχανισμούς της, δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένη στα παιδιά με σύνδρομο Down. Μια από της βασικότερες αιτίες της συγκεκριμένης δυσλειτουργίας, είναι ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν αρκετά συχνά στην νηπιακή τους ηλικία προβλήματα με παθήσεις που σχετίζονται με το ακουστικό τους σύστημα (middle ear- otitis media ear infection). Ακόμη, σε κάποια άτομα δεν είναι ομαλή η αγωγιμότητα των ήχων στο ακουστικό τους σύστημα, με αποτέλεσμα να προκαλείται κάποια μορφή βαρηκοΐας. Σύμφωνα με την Oelwein, στο *“Ανάγνωση γραφή και άτομα με σύνδρομο Down”* του Κ.Α. Δαραή, ένας τρόπος για την εκτίμηση αυτής της δεξιότητας είναι η μέθοδος του αντικειμένου- εντολής- πράξης. Τοποθετούνται μπροστά στο παιδί έξι αντικείμενα και ο θεραπευτής του δίνει οδηγίες που η εκτέλεσή τους προϋποθέτει τη χρήση αυτών των αντικειμένων. Ζητάμε κάθε φορά από το παιδί να κάνει κάποιο συνδυασμό με αυτά, με σταδιακή αύξηση του αριθμού των εντολών. Για παράδειγμα, «Βάλε το κουτάλι πάνω στο ποτήρι» (μία εντολή). «Σκέπασε την κούκλα με την κουβέρτα και βάλε το μολύβι πάνω στο χαρτί» (δύο εντολές). Με τον τρόπο αυτό θα εκτιμηθεί το εύρος της ακουστικής του μνήμης.

Παρ’ όλα αυτά στα παιδιά με το σύνδρομο είναι καλό να δίνονται οι εντολές με σαφήνεια και τμηματικά, μία προς μία, με αργό, σταθερό τόνο και μόνο με τις απαραίτητες λέξεις χωρίς έξτρα πληροφορίες, για να είναι κατανοητές.

Οι Buckley και Bird (1993) αναφέρουν στο ίδιο απόσπασμα, ότι η φτωχή –μικρής διάρκειας- ακουστική μνήμη τους ήταν ανάλογη της γνωστικής τους καθυστέρησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να δυσχεραίνεται κατά πολύ η επεξεργασία των προτάσεων που ακούν τα συγκεκριμένα παιδιά και κατά συνέπεια να είναι δύσκολο να αποκτήσουν την αναγκαία γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας. Έτσι δικαιολογείται και το φαινόμενο της ύπαρξης πολλών παιδιών που μιλούν τηλεγραφικά ακόμη και στην εφηβεία τους. Σε αντιπαράβολή όμως με την προβληματική βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη (short memory), έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν πολύ καλά ανεπτυγμένη τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους (long memory). Θυμούνται γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν ή πρόσωπα που συνάντησαν πριν από πολύ καιρό.

Μία ακόμη σημαντική διαπίστωση για τα άτομα με το σύνδρομο είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι οπτικοί τύποι (visual learners). Αυτό σημαίνει ότι

μαθαίνουν πολύ καλύτερα και πιο αποτελεσματικά με τη χρήση εικόνων και καρτών. Η οπτική λοιπόν μνήμη στα άτομα αυτά είναι πολύ πιο ισχυρή και αποτελεσματική σε σχέση με την ακουστική. Έτσι, μέσα από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γραπτό εποπτικό υλικό, νοηματική γλώσσα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργαστούν καλύτερα τις πληροφορίες. Επίσης, η χρήση των flashcards αποδείχθηκε πως μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά να ξεκινήσουν την ανάγνωση από πολύ μικρή ηλικία. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ενθαρρύνεται η άμεση εισαγωγή της διδασκαλίας της ανάγνωσης από την προσχολική ακόμη ηλικία.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος, που παίζει άμεσα ρόλο στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά αυτά σχετίζεται με τον εγκέφαλο. Διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο για τις λειτουργίες της ομιλίας- γλώσσας- λόγου, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των περισσότερων ανθρώπων, που χρησιμοποιούν για τις ίδιες λειτουργίες το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα άτομα με το σύνδρομο κατανοούν περισσότερα απ' όσα μπορούν να εκφράσουν και είναι ικανά να κατανοούν μεμονωμένες λέξεις και μικρές τηλεγραφικού χαρακτήρα προτάσεις. Ακόμη, η ομιλία τους είναι φτωχή στη χρήση γραμματικών στοιχείων και περιορισμένη στην επεξεργασία ήχων και φωνητικών- φθογγικών κανόνων.

Παράλληλα, υπάρχει και μια σειρά από άλλα συμπτώματα, γενικότερου χαρακτήρα, που συνδέονται με τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών με σύνδρομο Down. Για παράδειγμα, ο έντονος φόβος της αποτυχίας, η δυσκολία στην κατανόηση του τιθέμενου διδακτικού στόχου, ο περιορισμένος βαθμός αυτοσυγκέντρωσης, τα προβλήματα όρασης, ακοής και θυρεοειδούς. Όλα αυτά απαιτούν την ενισχυμένη παροχή κινήτρων για την καλύτερη ευαισθητοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή (Κ.Α. Δαραή, *“Ανάγνωση Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down”*).

4.4. Διδακτικές αρχές της διδασκαλίας της ανάγνωσης παιδιών με σύνδρομο Down

Ως πρώτη βασική προϋπόθεση θα μπορούσε να αναφερθεί η ενίσχυση του κινήτρου μάθησης του παιδιού. Πρέπει να διασφαλιστεί το ενδιαφέρον του μαθητή για την όλη διαδικασία και να διασφαλιστεί παράλληλα η δυνατότητα ότι αυτό που μαθαίνει το κατανοεί. Αυτό που μαθαίνει το παιδί πρέπει να έχει άμεση σχέση με τον εμπειρικό του χώρο, τα πρόσωπα που σχετίζεται και γενικότερα τα ενδιαφέροντά του. Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι δομημένη με βάση το παιχνίδι ώστε να είναι πιο ευχάριστη και πιο προσιτή. Πρέπει όμως να είναι φτιαγμένες έτσι ώστε να μπορεί το παιδί να εφαρμόσει τα όσα έμαθε γενικότερα και σε άλλες περιπτώσεις. Οι συνεδρίες πρέπει να τηρούνται σε ένα σταθερό χρονικό, τακτικό διάστημα. Και αυτό γιατί ο ειρμός και η συνοχή συνιστούν πολύ σημαντικές παραμέτρους.

Το υλικό της διδασκαλίας πρέπει να είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζει σχεδόν πάντα την επιτυχία του παιδιού. Τα άτομα με σύνδρομο Down είναι αρκετά ευαίσθητα στην αίσθηση της αποτυχίας και αναπτύσσουν έντονα το αίσθημα της ματαιώσης. Δεν πρέπει λοιπόν να ξεχνάμε τον έπαινο! Είναι πολύ σημαντικό να επαινούνται η προσπάθεια αλλά και οι σωστές απαντήσεις των παιδιών (Κ.Α.Δαραής, *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*).

4.5. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά με σύνδρομο Down

Η έρευνα υποστηρίζει το γεγονός ότι όλα τα παιδιά με σύνδρομο Down θα ωφεληθούν από τη διαδικασία της ανάγνωσης, είτε αυτή έχει να κάνει με το όταν διάβάζαν σε αυτά είτε όταν τα ίδια έμπαιναν στην αναγνωστική διαδικασία από μικρή ηλικία, αφού αυτές οι δραστηριότητες θα βελτιώσουν την ομιλούμενη γλώσσα αλλά και τις μνημονικές τους δυνατότητας.

Τα παιδιά με σύνδρομο Down μαθαίνουν να διαβάζουν σχεδόν με τον ίδιο τρόπο όπως και τα φυσιολογικά ανεπτυγμένα παιδιά. Βασίζονται στην καλή οπτική τους μνήμη αλλά δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν φωνήματα. Με άλλα λόγια, επωφελούνται από το να μάθουν να διαβάζουν μέσα από μια στρατηγική «ολόκληρης λέξης» τελικά και εμφανίζουν την φωνολογική ενημερότητα σε μετέπειτα χρόνο (Julie Hughes, *Teaching reading skills to children with Down Syndrome*, The Down Syndrome Educational Trust, UK, 2006) .

4.5.1. Προαναγνωστικό στάδιο (προετοιμασία του μαθητή για την εκμάθηση της ανάγνωσης)

Η προετοιμασία του παιδιού με σύνδρομο Down για τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι στις βασικές αρχές, επιλογές και μεθόδους ίδια με αυτήν που ισχύει και για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς νοητική υστέρηση. Τα παιδιά με το σύνδρομο ανταποκρίνονται στην κατάλληλη παρέμβαση και στο οικογενειακό περιβάλλον με τον ίδιο τρόπο, όπως και τα υπόλοιπα. Βέβαια, η σωστή προετοιμασία στο σπίτι, όταν συνδυαστεί με τη σωστή προσχολική αγωγή και την άμεση θεραπευτική επέμβαση (early intervention), τότε τα θετικά αποτελέσματα αναμένεται να είναι ακόμα πιο ενθαρρυντικά.

Στη συγκεκριμένη φάση, οι γονείς έχουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς είναι εκείνοι που θα ασχοληθούν σε ένα πρώτο επίπεδο με την ανάγνωση. Θα αγοράσουν βιβλία με εικόνες στα παιδιά τους τα οποία θα διαβάζουν μαζί , βιβλία με τραγούδια και γενικά κατάλληλο υλικό για την ενίσχυση της παρατηρητικότητας, της διάκρισης και της συνεργασίας- αλληλεπίδρασης (puzzles, ζωγραφική κ.α.). Ακόμη, καλό θα ήταν το παιδί να συμμετέχει και σε κοινωνικές εκδηλώσεις (πάρτυ, ψώνια κλπ.) όπου θα έχει την ευκαιρία να επεξεργάζεται ότι του προκαλεί ενδιαφέρον. Στο σπίτι τώρα, να συμμετέχει στο μέτρο των δυνατοτήτων του στην καθαριότητα, στην τακτοποίηση, έτσι ώστε να αποκτήσει την αίσθηση ότι είναι χρήσιμο και ότι τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας το έχουν ανάγκη. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν καρτέλες – εικόνες, οι οποίες θα δείχνουν χώρους ή θα προτρέπουν σε συγκεκριμένη ενέργεια. Η χρήση των εικόνων αυτών είναι τρομερά

βοηθητική, καθώς βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα τι πρέπει να κάνουν, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται το λεξιλόγιό τους, στοιχείο τόσο βασικό και δομικό για τη μετέπειτα εισαγωγή τους στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

(*Ανάγνωση, γραφή και σύνδρομο Down*, Κ.Α. Δαραής, 2002).

4.5.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόποι διδασκαλίας της ανάγνωσης

Ένας αριθμός ερευνητών κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με σύνδρομο Down, για να καταφέρνουν να διαβάσουν χρειάζονται την προϋπόθεση της φωνολογικής συνείδησης. Άλλοι ειδικοί διαφωνούν, και υποστηρίζουν ότι παιδιά με το σύνδρομο που εξετάστηκαν κατείχαν αυτή τη δεξιότητα, αλλά αδυνατούσαν να την εκθέσουν λόγω της δυσκολίας των tests, που επιδιώκουν να εκτιμήσουν το διαμέτρημα αυτής της δεξιότητας. Και αυτό γιατί σε αρκετά από αυτά τα tests χρειαζόταν τα παιδιά να συγκρατήσουν μέχρι και τέσσερις λέξεις στη μνήμη τους, κάτι που είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά αυτά.

Ειδικοί με πολύχρονη εμπειρία στη διδασκαλία των παιδιών με το σύνδρομο, μεταξύ των οποίων και οι Sue Buckley από το Κέντρο Sarah Duffen της Μεγάλης Βρετανίας και η Patricia Oelwein από το Πανεπιστήμιο της Washington, υποστηρίζουν ότι πρέπει τα άτομα με σύνδρομο Down να διδάσκονται αρχικά οπτικές λέξεις και αργότερα να εισάγεται η διδασκαλία των φθόγγων- φωνών.

Οι Buckley και Bird (1993) προτείνουν μια μέθοδο όπου οι πρώτες λέξεις που θα διδαχθούν τα παιδιά θα είναι με τη μορφή εικόνων (flashcards) και θα έχουν ως θέμα τους πρόσωπα και ονόματα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Οι λέξεις θα πρέπει να είναι ευανάγνωστες και καθαρογραμμένες, με μικρά γράμματα. Αυτό θα βοηθήσει στην απόκτηση από το παιδί ενός θεμελιώδους οπτικού λεξιλογίου. Ακόμη, θα πρέπει να γίνει ταύτιση και ταίριασμα των ίδιων λέξεων, επιλογή των σωστών λέξεων, ανάγνωση και ονομασία αυτών. Στο επίπεδο αυτό στόχος είναι η εμπέδωση και η περαιτέρω εξάσκηση του παιδιού στις λέξεις που έχει μάθει. Εξασκείται μέσω του παιχνιδιού στο ταίριασμα λέξεων γραμμένες σε καρτέλες. Επίσης, πρέπει να ληφθούν μέτρα για τη μείωση της αποτυχίας του παιδιού. Αυτό θα επιτευχθεί με τη σωστή καθοδήγηση του παιδιού από το

θεραπευτή και με τον έπαινο όποτε κρίνεται απαραίτητο, ώστε να τονώνεται η αυτοπεποίθηση του ατόμου. Η ανάγνωση θα καταστήσει ικανό το μαθητή να κάνει εξάσκηση με τις νέες λέξεις, φράσεις και προτάσεις, οι οποίες θα του δώσουν τη δυνατότητα να βελτιώσει την αυθόρμητη ομιλία του και να κατανοήσει σταδιακά τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες.

Η όλη πορεία της διδασκαλίας της ανάγνωσης έχει ως άμεσο στόχο να καταστήσει τον μαθητή ικανό να κατανοεί σημασιολογικά και εννοιολογικά τις λέξεις που διδάχθηκε. Η κατανόηση του νοήματος των λέξεων του οπτικού λεξιλογίου διευκολύνει το παιδί στην επίτευξη των επικοινωνιακών αναγκών και αντιδράσεων. Σε ένα αρχικό στάδιο, η κάθε λέξη συνδέεται μ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα της γενίκευσης. Χρειάζεται χρόνος και εμπειρία με αντικείμενα της ίδιας ομάδας ή κατηγορίας, για να γίνει αυτό αντιληπτό από το άτομο, καθώς και χρήση των συγκεκριμένων λέξεων με τις απαραίτητες επεμβάσεις και διορθώσεις από την πλευρά του θεραπευτή.

Η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων συνιστά βασική προϋπόθεση για να καταστεί το παιδί ικανό σε ένα δεύτερο επίπεδο να διαβάζει προτάσεις. Το σημείο στο οποίο παρατηρείται δυσκολία αναφορικά με την ικανότητα ανάγνωσης προτάσεων είναι ο βαθμός κατανόησής τους. Συνήθως τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν ιδιαίτερη δυσκολία με τη γραμματική και το συντακτικό, μιας και πρόκειται για σύνθετες και πολύπλοκες διαδικασίες.

Σε ένα πρώτο επίπεδο πρέπει να ακολουθείται μια μέθοδος σύμφωνα με την οποία θα είναι σίγουρη η επιτυχία του παιδιού. Αυτό προϋποθέτει την τακτική «κοίτα και πες» (look and say). Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να κατανοεί πιο περίτεχνες και περίπλοκες πτυχές της διαδικασίας της ανάγνωσης. Ύστερα, θα επιχειρηθεί να διδαχθεί στον μαθητή ότι το κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε έναν ήχο. Έτσι, αυτό σημαίνει να μπορεί το παιδί να δείχνει ένα γράμμα και να λέει τον ήχο που αντιστοιχεί σε αυτό. Η γνώση των ήχων των γραμμάτων θα τον καταστήσει ικανό να διαβάζει άγνωστες λέξεις, τις οποίες δεν είχε διδαχθεί με την ολική μέθοδο.

Δεν υπάρχει περιορισμός στην έκταση του λεξιλογίου που μπορεί ένα παιδί το οποίο διδάσκεται ανάγνωση, να αποκτήσει, με τη μέθοδο «κοίτα και πες», χωρίς ταυτόχρονα να τίθεται η προϋπόθεση να καταλαβαίνει την αντιστοιχία ήχου

γράμματος. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τα παιδιά με σύνδρομο Down, μερικά από τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και τον συσχετισμό του ήχου- γράμματος. Αρκετά όμως είναι και τα παιδιά που καταφέρνουν να πετύχουν σε κάποιο βαθμό αυτή τη συγκεκριμένη δεξιότητα, η οποία, ανάλογα με το επίπεδο εξέλιξής της, επιτρέπει στο παιδί να διαβάζει και να αποκωδικοποιεί μόνο του άγνωστες γι' αυτόν λέξεις.

Οι Buckley και Bird αναφέρουν ότι στα προγράμματά τους τα παιδιά με σύνδρομο Down μαθαίνουν να διαβάζουν και να μιλούν ταυτόχρονα. Η δεξιότητα της ανάγνωσης και η ικανότητα της ομιλίας συλλειτουργούν, αλληλοβοηθούνται και πληροφορεί η μία την άλλη. Η διαφορά στα παιδιά αυτά έγκειται στο ότι πρέπει να ξεκινούν την ανάγνωση και να ασκούνται σε αναγνωστικά προγράμματα πολύ πιο νωρίς από τα υπόλοιπα, χωρίς νοητική υστέρηση. Η ανάγνωση φαίνεται να προηγείται της ομιλίας. Αυτό σημαίνει ότι η μάθησή τους εξαρτάται κατά πολύ περισσότερο από την άμεση, απευθείας και ακριβή προαγωγή των δεξιοτήτων της οπτικής αποκωδικοποίησης. Ταυτόχρονα, επιβάλλεται να περάσει μέσω της οπτικής επαφής- εμπειρίας, η σημασία της λέξης. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση στην ηλικία των πέντε ετών έχουν ικανή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας, που συνιστά ουσιαστική προϋπόθεση, για να εξάγουν τη σημασία μιας νέας γι' αυτά λέξης μέσα από τα συμφραζόμενα ή τις υπόλοιπες λέξεις της πρότασης. Πάντα όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και έχει τις ιδιαιτερότητές του όσο αναφορά τον τρόπο κατάκτησης γνωστικά του διδασκόμενου στοιχείου (*Ανάγνωση, γραφή και σύνδρομο Down*, Κ.Α. Δαραής, 2002).

Σύμφωνα με την Milsom (1993) στο *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down* του Κ.Α. Δαραή (2002), υπάρχουν κάποια σημεία κλειδιά για τη διδασκαλία της ανάγνωσης των παιδιών με το σύνδρομο. Κάποια από αυτά θα μπορούσαν να είναι ότι τα διδασκόμενα γράμματα καλό θα ήταν να έχουν όλα το ίδιο μέγεθος και χρώμα. Η κάθε λέξη να έχει και αυτή με τη σειρά της το ίδιο χρώμα. Θα ήταν πιο αποτελεσματικό εάν γινόταν χρήση και διδάσκονταν κατά προτεραιότητα τα μικρά γράμματα της αλφαβήτου, ενώ τα κεφαλαία να χρησιμοποιούνται μόνο στην αρχή των λέξεων που αποδίδουν κύρια ονόματα. Ακόμη, θα πρέπει το παιδί να διδάσκεται μία λέξη την κάθε φορά. Η λέξη αυτή να

ενδιαφέρει το παιδί και η σημασία της να είναι απτή γι' αυτό. Επίσης, θα πρέπει να θυμόμαστε να δείχνουμε τη σωστή φορά στο παιδί δηλαδή από αριστερά προς τα δεξιά, ενώ μπορούμε να ενθαρρύνουμε το παιδί να δείχνει τη λέξη με το δάχτυλο όταν τη διαβάζει. Με τις λέξεις τις οποίες έχει μάθει το παιδί, πρέπει να οργανώνονται συχνά διάφορα παιχνίδια και μαθησιακές δραστηριότητες.

Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι είναι πολύ σημαντικό για το παιδί οι ασκήσεις εμπέδωσης για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Η Milsom (1993) προτείνει 4 στάδια. Αρχικά, πρέπει οι λέξεις που θα επιλεγθούν να είναι απόλυτα κατανοητές και να σχετίζονται με πράγματα ή πρόσωπα που το ενδιαφέρουν άμεσα. Η εκμάθηση θα πρέπει να οργανώνεται μέσω παιχνιδιού. Στο δεύτερο στάδιο, που έχει τον τίτλο «ταίριασμα» (matching), γίνεται προσπάθεια να αναπτύξει το παιδί τη δυνατότητα της γενίκευσης. Να μπορεί δηλαδή αυτό που μαθαίνει να το εφαρμόζει και σε άλλους χώρους. Κατά συνέπεια, το "matching" καθιστά το παιδί ικανό να μαθαίνει να αναγνωρίζει τις γραπτές λέξεις υπό διαφορετικές συνθήκες και προϋποθέσεις. Το δεύτερο στάδιο στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να μπορεί να διαβάζει φράσεις ή μικρές προτάσεις. Οι φράσεις αυτές θα συμπεριλαμβάνουν συνδυαστικά ουσιαστικά και ρήματα, που θα έχει διδαχθεί το παιδί στα προηγούμενα στάδια. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, προτείνονται για εκμάθηση, μια σειρά λέξεων, που αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικές για τη δημιουργία φράσεων και προτάσεων από το παιδί, οι οποίες παράλληλα είναι πολύ σημαντικές για την πρόοδο της ομιλίας του (Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down, Κ.Α. Δαραής, 2002).

4.5.3. Πλεονεκτήματα της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι θεμελιώδης δεξιότητα της ζωής μας. Η εκτύπωση είναι παντού γύρω μας στην καθημερινή μας ζωή και εμείς αποκτούμε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής για πρακτική χρήση (ονόματα δρόμων, ταμπέλες κλπ.) αλλά και για ευχαρίστηση (το να γράψει κάποιος μια ευχκτήρια κάρτα, να κάνει μια λίστα για τα ψώνια, να διαβάσει το πρόγραμμα της τηλεόρασης). Η ανάγνωση θα βοηθήσει τα παιδιά με σύνδρομο Down να αναπτύξουν λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις, θα τους δώσει περεταίρω εξάσκηση και ως εκ τούτου θα

βελτιώσουν τις δυνατότητες της ομιλούμενης γλώσσας. Η εξάσκηση της ανάγνωσης θα βοηθήσει επίσης στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων της μνήμης εργασίας. Ακόμη, υπάρχουν αποδείξεις για τις ευεργετικές ιδιότητες της ανάγνωσης, στις δεξιότητες της ομιλίας και του λόγου.

Για τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Down, γλωσσική κατανόηση είναι καλύτερη από τη γλωσσική παραγωγή. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με σύνδρομο καταλαβαίνουν περισσότερα από αυτά που μπορούν να πουν, πιθανότατα λόγω ενός συνόλου πραγμάτων, που περιλαμβάνουν προβλήματα με την ανάκληση των λέξεων, την δημιουργία προτάσεων και τον έλεγχο της ομιλίας.

Οι δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, πιθανότατα οφείλονται στις καθυστερήσεις της ομιλίας και του λόγου, που αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδιά με το σύνδρομο, οι οποίες περιορίζουν αυτά που ένα παιδί μπορεί να οργανώσει και να πει καθαρά σε μια πρόταση. Η ανάγνωση προσφέρει ευκαιρίες για εξάσκηση, λέγοντας προτάσεις που ένα παιδί δεν μπορεί να τις παράγει αυθόρμητα ακόμη και αν τις καταλαβαίνει. Όταν τα παιδιά διαβάζουν δυνατά, η πρόταση οργανώνεται για αυτά και αυτό που είναι τυπωμένο, είναι διαθέσιμο χωρίς να πρέπει να το θυμούνται. Έτσι οι απαιτήσεις στη μνήμη εργασίας είναι μειωμένες και η θέση της πρότασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σχεδιάσει και να αρθρώσει κάθε λέξη πιο καθαρά (Julie Hughes, *Teaching reading skills to children with Down Syndrome*, The Down Syndrome Educational Trust, UK, 2006).

Κεφάλαιο 5^ο

5.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα της χορήγησης του «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών» ή « Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'- Β' Δημοτικού»,(Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών), σε μια ομάδα ατόμων με σύνδρομο Down.

Αρχικά θα υπάρξει ένα εισαγωγικό μέρος, όπου θα παρουσιάζονται οι τομείς του τεστ που εξετάστηκαν, για ποιο λόγο εξετάστηκαν και ποιος ο ρόλος τους στη διαδικασία της ανάγνωσης. Στο τελευταίο μέρος, θα παρουσιαστούν τα

αποτελέσματα. Στη συνέχεια θα παρατίθενται τα συμπεράσματα, ο σχολιασμός και ο επίλογος της εργασίας.

5.1. Πρόλογος

Το « Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄- Β΄ Δημοτικού» είναι ένα διαγνωστικό μέσο, το οποίο σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε με σκοπό την αναλυτική διαγνωστική αξιολόγηση των βασικών γνωστικό-γλωσσικών παραγόντων που θεωρείται ότι στηρίζουν ή και συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία.

Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι θα συμβάλλει με τον τρόπο της στην ανίχνευση, στη διάγνωση και στην ερμηνεία της αναγνωστικής δυσκολίας και, συνεπώς, θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει μια βάση για ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, που θα είναι προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες αδυναμίες.

Οι επιμέρους δοκιμασίες του τεστ, βασίστηκαν, κατά μεγάλο μέρος στα συμπεράσματα πολύχρονων ερευνητικών προσπαθειών, τόσο για τη γνωστική ανάλυση της ανάγνωσης όσο και για την εκμάθηση και διεκπεραίωση της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στο Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και συμπληρώθηκαν από δοκιμασίες που έχουν βασιστεί σε ανάλογες έρευνες της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.2. Οι επιμέρους τομείς του τεστ και η διερεύνησή τους

Η διαμόρφωση και ανάπτυξη των δοκιμασιών ή κλιμάκων αξιολόγησης του παρόντος τεστ, είχε ως αφετηρία την υπόθεση ότι όταν ένα παιδί έχει αποκτήσει την ικανότητα να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις, αυτό σημαίνει ότι αφενός μεν έχει αποκτήσει, σε ικανοποιητικό βαθμό τις απαραίτητες γνωστικό-γλωσσικές λειτουργίες που στηρίζουν την ανάγνωση, αφετέρου δε κατέχει τις βασικές προϋποθέσεις ώστε, στη συνέχεια, να μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα για την

ανάγνωση προτάσεων, παραγράφων ή κειμένων. Συνεπώς, η δυσκολία ή η αδυναμία ενός παιδιού στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (δηλαδή η δυσκολία ή αδυναμία στην κατάκτηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας), φαίνεται να αποτελεί ένα κομβικό σημείο στην προσπάθεια για τη διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών.

Με δεδομένο ότι η βασική αναγνωστική λειτουργία (δηλαδή η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων) συντίθεται από τις γνωστικές λειτουργίες της κωδικοποίησης και της κατανόησης, είναι αναμενόμενο ότι σε κάθε περίπτωση αναγνωστικής δυσκολίας, θα πρέπει πρώτα να προσδιορίζεται το επίπεδο αυτών των δύο επιμέρους βασικών γνωστικών λειτουργιών.

Συνεπώς, απαιτείται η κατασκευή και στάθμιση αντίστοιχων κλιμάκων αξιολόγησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης. Στην περίπτωση της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, το ζήτημα που τίθεται είναι εάν θα περιοριστεί στο επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων ή εάν θα αναφέρεται σε προτάσεις.

Ακόμη, προκειμένου να μπορεί να διερευνηθεί το επίπεδο ανάπτυξης των βασικών γνωστικό-γλωσσικών λειτουργιών που σχετίζονται και επηρεάζουν την εκμάθηση της ανάγνωσης (όπως είναι η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη) και οι οποίες, (στις περιπτώσεις ελλειμματικής λειτουργίας τους) συνδέονται αιτιωδώς με την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών, απαιτείται η κατασκευή και στάθμιση κλιμάκων αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης (εργαζόμενης) μνήμης

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007).

5.3. Περιγραφή και ανάλυση των τομέων που εξετάζονται

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το τεστ αυτό αποτελεί ένα μέσο διαγνωστικής αξιολόγησης τεσσάρων βασικών τομέων των γνωστικό-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής

λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας. Οι τομείς αυτοί είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική κατανόηση, η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007).

5.4. Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η βασική λειτουργία της ανάγνωσης (δηλαδή η ανάγνωση μιας λέξης) συντίθεται από τις λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, είναι εύλογο ότι η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης αποτελεί το πρώτο βήμα (και μέχρι ένα βαθμό ίσως και το βασικότερο) στη διαδικασία αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας ενός παιδιού και στη διερεύνηση των δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία, η διαγνωστική αξιολόγηση της οποίας στην ελληνική γλώσσα θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θα πρέπει να αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τις βασικές δομικές μονάδες της λέξης, δηλαδή τις συλλαβές, ενώ στο δεύτερο επίπεδο θα πρέπει να αξιολογείται η ικανότητα αποκωδικοποίησης του δομημένου συνόλου των συλλαβών που έχει τη δική του φωνολογική ταυτότητα, δηλαδή της λέξης.

Ός προς το αναγνωστικό υλικό που θεωρείται ίσως το πιο κατάλληλο για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης, έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι αυτό θα πρέπει αφενός μεν να αντανάκλα τη γραφοφωνημική δομή της συγκεκριμένης γλώσσας, δηλαδή της ελληνικής, αφετέρου δε να μην επιτρέπει τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης. Ένα τέτοιο υλικό έχει διαπιστωθεί ότι είναι οι ψευδολέξεις. Οι ψευδολέξεις είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων και συλλαβών οι οποίες μοιάζουν καθ' όλα με λέξεις της ελληνικής γλώσσας, χωρίς όμως να έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο (π.χ. λόμι, τρίνο, στόδι κ.α.). Έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, οι γραπτές ψευδολέξεις μπορούν να αποκωδικοποιηθούν, αλλά όμως δεν είναι δυνατόν να υποστούν περαιτέρω γνωστική επεξεργασία για την

ανάσυρση του σημασιολογικού τους περιεχομένου, γιατί απλούστατα δεν έχουν κάποιο σημασιολογικό περιεχόμενο.

Κατά την αξιολόγηση, λοιπόν, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης με ψευδολέξεις, το παιδί καλείται να διαβάσει και να προφέρει την κάθε μια από τις ψευδολέξεις που του παρουσιάζονται, ενώ ο εξεταστής αξιολογεί την ακρίβεια της φωνολογικής απόδοσης της κάθε ψευδολέξης (δηλαδή εάν διάβασε σωστά την ψευδολέξη).

Για την αξιολόγηση της λειτουργίας της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στο τεστ, αναπτύχθηκαν δύο κλίμακες ή δοκιμασίες : Πρώτον, η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης συλλαβών, για την αξιολόγηση του επιπέδου της δεξιότητας του παιδιού να αποκωδικοποιεί τα μικρότερα δομημένα σύνολα γραμμάτων που σχηματίζουν μονάδες δομημένης άρθρωσης (δηλαδή συλλαβές) και, δεύτερον, η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης ψευδολέξεων, για την αξιολόγηση του επιπέδου αποκωδικοποίησης της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007).

5.4.1. Ανάγνωση συλλαβών

Επιλέχθηκαν 24 συλλαβές, οι οποίες είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να συνάδουν με τη φύση της ελληνικής γλώσσας. Οι συλλαβές είχαν ως βάση τους ένα φωνήεν και, κατά κανόνα, αντιπροσώπευαν όλες τις δυνατές περιπτώσεις δομής της συλλαβής της νέας ελληνικής γλώσσας, εκτός από την περίπτωση των συλλαβών που αποτελούνταν μόνο από ένα φωνήεν. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν περιπτώσεις δομής συλλαβών ως εξής : ΣΦ, ΦΣ, ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ, ΣΣΣΦΣ (Σ= σύμφωνο και Φ= φωνήεν). Στις συλλαβές χρησιμοποιήθηκαν όλα τα σύμφωνα και τα φωνήεντα του ελληνικού αλφαβήτου, τα διπλά και δίψηφα γράμματα καθώς και τα συμπλέγματα τριών συμφώνων που παρατηρούνται στην ελληνική γλώσσα. Οι συλλαβές με δομή ΦΣ, ΣΦΣ, ΣΣΦΣ και ΣΣΣΦΣ, είχαν ως τελικό σύμφωνο μόνο το ν ή το ς. δηλαδή τα τελικά σύμφωνα που παρατηρούνται σχεδόν σε όλες τις ελληνικές λέξεις με αυτή τη δομή (εξαιρούνται κάποια επιφωνήματα).

Αποκλείστηκαν όλες οι συλλαβές που ηχούν ως μονοσύλλαβες λέξεις, με αποτέλεσμα να μειωθεί πολύ η δυνατότητα σχηματισμού και επιλογής συλλαβών κυρίως με δομή ΦΣ

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007).

5.4.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Επελέγησαν 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έγινε προσπάθεια να αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής. Τα κριτήρια λοιπόν ήταν να χρησιμοποιηθούν όλα τα σύμφωνα και τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν διπλά ή δίψηφα γράμματα ή συμπλέγματα τριών συμφώνων που υπάρχουν στην αρχή ή εντός των λέξεων της ελληνικής γλώσσας και είναι δυνατόν να χωριστούν σε συλλαβές σύμφωνα με τους κανόνες του συλλαβισμού της γραμματικής. Ως τελικά σύμφωνα των ψευδολέξεων χρησιμοποιήθηκαν το ν και το ς. Τέλος, οι ψευδολέξεις που επελέγησαν ήταν περίπου ισάριθμα κατανεμημένες στις κατηγορίες των δισύλλαβων, τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007).

5.5. Αναγνωστική κατανόηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του γραπτού κώδικα τον οποίο διαβάζουμε, ένα τεστ διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών δεν θα ήταν πλήρες εάν, εκτός της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, δεν περιλάμβανε και την αξιολόγηση της άλλης βασικής λειτουργίας που συντελείται κατά την ανάγνωση, δηλαδή της κατανόησης. Επομένως, η δοκιμασία «αναγνωστική κατανόηση» αναφέρεται στην αξιολόγηση της ικανότητάς του παιδιού όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει αλλά και, επιπλέον να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (λέξης, φράσης ή κειμένου) που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί. Έχοντας υπόψη το σκοπό του τεστ, θεωρήθηκε σκόπιμο να αξιολογηθεί η αναγνωστική κατανόηση όχι στο επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων, αλλά των

προτάσεων. Μάλιστα, θεωρήθηκε αναγκαίο αυτό να γίνει με δύο κλίμακες αξιολόγησης που ως ένα βαθμό στηρίζονται, κατά το δυνατόν λιγότερο στη μνημονική ανάκληση των πληροφοριών που ζητούνται να κατανοηθούν. Για τους λόγους αυτούς επελέγησαν οι εξής τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης : Η κλίμακα αξιολόγησης με την « ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων» και η κλίμακα αξιολόγησης με την «ανάγνωση και συμπλήρωση ελλειπών προτάσεων»

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007).

5.5.1. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται από 16 προτάσεις, το λεξιλόγιο και η συντακτική δομή των οποίων είναι ανάλογα της ηλικίας των παιδιών στα οποία απευθύνεται η κλίμακα αυτή. Οι προτάσεις που επελέγησαν για στάθμιση, είναι κατανεμημένες, όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων, ως εξής : 2 προτάσεις με 6 λέξεις, 1 με 8 λέξεις, 2 με 9 λέξεις, 2 με 10 λέξεις και από 3 προτάσεις με 12, 13 και 14 λέξεις αντίστοιχα. Η κάθε πρόταση συνοδεύεται από 3 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μία αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης, ενώ οι άλλες δύο εικόνες αναπαριστάνουν διαφορετικά νοήματα. Η θέση της σωστής εικόνας στη σειρά των τριών εικόνων είναι τυχαία. Το ζητούμενο λοιπόν στην παρούσα κλίμακα είναι μόνο η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, με τον προσδιορισμό της ανάλογης εικόνας που αναπαριστάνει το νόημα της πρότασης (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007).

5.5.2. Ανάγνωση και συμπλήρωση προτάσεων

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 16 προτάσεις, σε κάθε μια από τις οποίες λείπει μια λέξη. Η λέξη που λείπει παρουσιάζεται κάτω από την πρόταση μαζί με δύο άλλες άσχετες ως προς την πρόταση λέξεις. Η θέση της λέξης που λείπει από την κάθε πρόταση καθώς και η θέση της σωστής λέξης στη σειρά των τριών λέξεων είναι τυχαία. Οι λέξεις και η συντακτική δομή των προτάσεων αντιστοιχούν στην

ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται η κλίμακα αυτή και είναι σύμφωνες με το σκοπό του τεστ.

Οι 16 προτάσεις που επελέγησαν για τη στάθμιση, είναι κατανεμημένες, από απόψεως αριθμού λέξεων, ως εξής : 1 πρόταση με 4 λέξεις, 2 με 5 λέξεις, από μία πρόταση με 6, 8 και 9 αντίστοιχα, από 3 προτάσεις με 10, 12 και 13 λέξεις αντίστοιχα και 1 πρόταση με 14 λέξεις.

Το ζητούμενο στην παρούσα κλίμακα είναι μόνο η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, με την επισήμανση της λέξης που αντιστοιχεί στο νόημα της πρότασης

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007).

5.6. Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης της ανάγνωσης υπήρξε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος της ψυχολογίας τις τελευταίες δεκαετίες. Πρόκειται για ύπαρξη όχι μόνο στενής, αλλά και αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης (με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης).

Μετά από αυτές τις ερευνητικές διαπιστώσεις, η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης είναι λογικό να θεωρείται ως ένα βασικό μέσο τόσο για την ανίχνευση της πιθανότητας για εμφάνιση δυσκολιών στη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης, όσο και για τη διερεύνηση και αιτιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αξιολογηθεί με πολλούς τρόπους. Στην παρούσα περίπτωση, επελέγησαν για την αξιολόγηση οι κλίμακες «Διάκριση φωνημάτων ή φθόγγων», «Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα» και «Απαλοιφή φωνημάτων»

(*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007).

5.6.1. Διάκριση φωνημάτων

Η κλίμακα αξιολόγησης της διάκρισης φωνημάτων ή της απόφασης για τη φωνολογική ομοιότητα ή διαφορά δύο λέξεων ή ψευδολέξεων, περιλαμβάνει 24 ζεύγη ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις του κάθε ζεύγους έχουν τον ίδιο αριθμό φωνημάτων (2-7 φωνήματα) και ίδιο αριθμό συλλαβών (1-3 συλλαβές). Οι ψευδολέξεις έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τα διάφορα φωνήματα-φθόγγους της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους αλλά απλούς συνδυασμούς των συμφώνων και φωνηέντων.

Σε κάθε ζεύγος οι ψευδολέξεις μπορεί να είναι ίδιες (π.χ. φιν-φιν, βίπο-βίπο, ρίσπες-ρίσπες κ.ο.κ.) ή διαφορετικές, οπότε διαφέρουν κατά ένα φωνήμα (π.χ. ρας-ραν, ρόχι-ρόξι, βεν-λεν, βίλπος-βίλπες κ.ο.κ.). Η θέση του διαφορετικού φωνήματος σε κάθε ζεύγος διαφορετικών ψευδολέξεων είναι τυχαία. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα ζεύγη είναι κατ' αύξουσα σειρά δυσκολίας, από απόψεως αριθμού φωνημάτων, αριθμού συλλαβών και δομής (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.6.2. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Η κλίμακα αξιολόγησης της κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τα διάφορα φωνήματα- φθόγγους της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους αλλά απλούς συνδυασμούς στο επίπεδο της συλλαβής. Ο αριθμός των φωνημάτων είναι από 2 έως 7, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη.

Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι ψευδολέξεις είναι κατ' αύξουσα σειρά δυσκολίας, από απόψεως αριθμού φωνημάτων, αριθμού συλλαβών και δομής (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.6.3. Απαλοιφή φωνημάτων

Η κλίμακα αξιολόγησης της απαλοιφής φωνημάτων αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η κάθε μια από τις οποίες έχει 2-4 φωνήματα. Κατά την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης με την εν λόγω κλίμακα, οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί και του ζητείται να απαλειφθεί το πρώτο ή το τελευταίο φώνημα της ψευδολέξης. Για παράδειγμα, ζητώντας να απαλειφθεί το πρώτο φώνημα από την ψευδολέξη «βας», δηλαδή το «β», το παιδί πρέπει να απαντήσει «ας» (Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.7. Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών

Η συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση της ανάγνωσης. Στο πλαίσιο αυτό έχει διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στη συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη, αποτελούν σαφείς ενδείξεις για δυσκολίες που είναι πιθανόν να έχουν τα παιδιά αυτά στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Όπως μάλιστα έχει επισημανθεί από ερευνητές του θέματος «... η προβληματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης μπορεί να εμποδίσει σοβαρά την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας, της ανάγνωσης και γραφής κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο σχολείο». Για την αξιολόγηση της συγκράτησης των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη έχουν επιλεγεί δύο κλίμακες, η «Μνήμη ακολουθιών αριθμών» και η «επανάληψη ψευδολέξεων». Οι βασικές αρχές των κλιμάκων αυτών έχουν επανειλημμένως αξιοποιηθεί από διάφορους ερευνητές τόσο σε έρευνες όσο και σε τεστ ,ως ιδιαίτερες κλίμακες (Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.7.1. Μνήμη ακολουθιών αριθμών

Η κλίμακα αξιολόγησης της μνήμης ακολουθιών αριθμών, αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών. Η παρούσα κλίμακα αποτελείται από 16 σειρές ψηφίων που αρχίζουν με 2 ψηφία και βαθμιαία γίνονται μακρύτερες φθάνοντας τα 7 ψηφία.

Η κλίμακα της μνήμης ακολουθιών αριθμών αποτελεί ένα έγκυρο και δοκιμασμένο κριτήριο αξιολόγησης της βραχύχρονης μνήμης που χρησιμοποιείται διεθνώς επί πολλά χρόνια, τόσο στην αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης για ερευνητικούς σκοπούς όσο και σε σταθμισμένα τεστ, όπως τεστ νοημοσύνης (π.χ. στο WISC) ή γλωσσικών δυσκολιών (όπως π.χ. στο Aston Index). Στην Ελλάδα, έχει επανειλημμένως χρησιμοποιηθεί ως άτυπο κριτήριο αξιολόγησης της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης σε αρκετές έρευνες του Εργαστηρίου Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Ωστόσο όμως, ως σταθμισμένη κλίμακα σε κριτήριο διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για πρώτη φορά στην Ελλάδα στο «Αθηνά Τεστ». Για τους λόγους αυτούς, θεωρήθηκε χρήσιμο, η παρούσα κλίμακα αξιολόγησης να αξιοποιηθεί το δοκιμασμένο και επιτυχημένο πλαίσιο των προαναφερθέντων τεστ, αλλά όμως να διαφοροποιηθεί από αυτά ως προς τη δομή του υλικού και τον τρόπο αξιολόγησης και βαθμολόγησης των υποκειμένων.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα κλίμακα αξιολόγησης, προκειμένου να μειωθεί η επίδραση της σύγχυσης από την επανάληψη των ίδιων ψηφίων από σειρά σε σειρά, έγινε προσπάθεια ώστε, τα αριθμητικά ψηφία που υπάρχουν σε κάθε σειρά αριθμών να μην υπάρχουν στην αμέσως προηγούμενη και στην αμέσως επόμενη σειρά. Ακόμη, επειδή σκοπός του εν λόγω κριτηρίου είναι η αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης, θεωρήθηκε αναγκαίο, κατά τη χορήγηση του τεστ, η κάθε σειρά των αριθμητικών ψηφίων να παρουσιάζεται στο παιδί μόνο μία φορά. Ο εξεταστής λοιπόν διαβάζει μια φορά τους αριθμούς και το παιδί πρέπει να τους επαναλάβει με την ίδια σειρά που τους άκουσε (Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης

Αναγνωστικών Δυσκολιών, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007) .

5.7.2. Επανάληψη ψευδολέξεων

Η κλίμακα αξιολόγησης της επανάληψης ψευδολέξεων αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεων) οι οποίες είναι άγνωστες στο παιδί. Η κλίμακα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις, ισάριθμα κατανεμημένες από απόψεως αριθμού συλλαβών (δισύλλαβων, τρισύλλαβων, τετρασύλλαβων και πεντασύλλαβων).

Η αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης με την επανάληψη ψευδολέξεων φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα από τους Gathercole & Baddeley, ενώ ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες έχουν γίνει και στην ελληνική γλώσσα. Η παρούσα κλίμακα αξιολόγησης αξιοποίησε το δοκιμασμένο και επιτυχημένο γενικό πλαίσιο των προαναφερθεισών ερευνών, αλλά όμως διαφοροποιήθηκε από αυτές ως προς τη φύση του υλικού και τον τρόπο παρουσίασής του στα υποκείμενα.

Κατά την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης φωνολογικών πληροφοριών με την εν λόγω κλίμακα, παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί οι ψευδολέξεις, μία κάθε φορά. Και σε αυτή την κλίμακα, θεωρήθηκε αναγκαίο να παρουσιάζεται η κάθε ψευδολέξη μόνο μία φορά στο παιδί (*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*, Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, Πανεπιστήμιο Πατρών ,2007).

Κεφάλαιο 6^ο

6. Μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για το ερευνητικό μέρος της εργασίας, ήταν σε μορφή τεστ όπου οι εξεταζόμενοι καλούνταν να διαβάσουν συλλαβές, να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις, να συγκρατήσουν αριθμούς κ.λπ. Το τεστ που χρησιμοποιήθηκε με τίτλο «Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών» (Πόρποδας, Πάτρα, 2007), χορηγήθηκε σε τέσσερα άτομα με

σύνδρομο Down, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας από αυτήν στην οποία χορηγείται σε παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση. Η διαφορά στην ηλικία των ατόμων του δείγματός μας, δεν ήταν ανασταλτικός παράγοντας, καθώς φάνηκε πως το νοητικό τους επίπεδο ήταν πολύ χαμηλότερο σε σχέση με την ηλικία τους. Αυτό, ήταν φανερό και κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ αλλά και από τα αποτελέσματα, καθώς φάνηκε να τους δυσκολεύει πολύ. Παρακάτω, ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα των παιδιών στους επιμέρους τομείς του τεστ.

6.1. Αποτελέσματα

Στους πίνακες που ακολουθούν, παρατίθενται τα αποτελέσματα της βαθμολόγησης των τεστ στα άτομα του δείγματος. Παρουσιάζονται όλοι οι τομείς και τα επίπεδα δυσκολίας του κάθε ατόμου σε μορφή σχεδιαγράμματος.

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζεται η αξιολόγηση της Βούλας. Η Βούλα Μ. (25/4/77) ήταν η μοναδική η οποία κατόρθωσε να πετύχει βαθμολογία έστω και σε έναν τομέα πάνω από τη χαμηλή επίδοση, δηλαδή στη μέση κατώτερη επίδοση. Παρουσιάζει λοιπόν καλύτερη εικόνα στην απαλοιφή φωνημάτων, παρά το γεγονός ότι συνολικά στη φωνολογική ενημερότητα εμφανίζει δυσκολία. Μεγάλη δυσκολία παρουσίασε στην ανάγνωση ψευδολέξεων δηλαδή στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση όταν κλήθηκε να ταιριάξει εικόνα με πρόταση. Συνολικά, φαίνεται να παρουσιάζει απλή δυσκολία στην ανάγνωση συλλαβών, ενώ οι υπόλοιποι τομείς που εξετάστηκαν θεωρούνται ανεπαρκείς.

Στο δεύτερο πίνακα βλέπουμε το Γιώργο. Ο Γιώργος Β. (8/6/89) παρουσιάζει γενικά χαμηλή επίδοση με αρκετά ελλείμματα. Συγκεκριμένα, φαίνεται να δυσκολεύτηκε στην ανάγνωση και κυρίως στις ψευδολέξεις, άρα στη χαμηλή αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στη μνήμη. Η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών παρουσιάζεται πολύ αδύναμη. Στην αναγνωστική κατανόηση εμφάνισε μια πιο σταθερή επίδοση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι

δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Γενικότερα, τα αποτελέσματα χαρακτηρίζουν την εικόνα του ανεπαρκή σε όλους τους τομείς σε σχέση με την ηλικιακή του ομάδα.

Στον τρίτο πίνακα παρουσιάζεται η Χριστίνα Ζ.(18/9/84). Η εικόνα της είναι παρόμοια με του Γιώργου(Πίνακας Β.). Παρουσιάζει και εκείνη δυσκολία στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και συγκεκριμένα στην ανάγνωση των ψευδολέξεων. Ακόμη, παρουσιάζει αδυναμία στην αναγνωστική κατανόηση και συγκεκριμένα στην ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων. Ακόμη, η βραχύχρονη μνήμη της φαίνεται αρκετά αδύναμη, ενώ παρουσιάζει μια πιο σταθερή επίδοση όσον αφορά την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και την απαλοιφή φωνημάτων. Γενικότερα παρουσιάζει ανεπάρκεια σε όλους τους τομείς του τεστ σε σχέση με τη χρονολογική της ηλικία.

Στον τέταρτο πίνακα παρουσιάζεται ο Παναγιώτης. Ο Παναγιώτης Μ.(12/3/92) εμφανίζει μια εικόνα παραπλήσια με της Βούλας (Πίνακας Α.). Φαίνεται να παρουσιάζει καλή εικόνα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Ακόμη, φαίνεται να έχει καλή εικόνα όσον αφορά τη βραχύχρονη μνήμη και συγκεκριμένα όταν κλήθηκε να συγκρατήσει και να επαναλάβει αριθμούς. Αντίθετα, στις ψευδολέξεις φάνηκε να δυσκολεύεται περισσότερο. Σε γενικές γραμμές παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην μνήμη ακολουθιών αριθμών. Ανεπάρκεια φαίνεται να εμφανίζει σε όλους τους υπόλοιπους τομείς.

6.2. Πίνακες Αποτελεσμάτων

Επίδοση	Τυπικοί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική Κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	
		Ανάγνωση συλλαβών	Ανάγνωση ψευδολέξεων	Ανάγνωση προτάσεων & Επιλογή εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών αριθμών	Επανάληψη Ψευδολέξεων
Υψηλή επίδοση	19 18 17 16 15 14 13								
Μέση ανώτερη επίδοση	12 11								
Μέση επίδοση	10								
Μέση κατώτερη επίδοση	9 8								
Χαμηλή επίδοση	7 6 5 4 3	• • • • •	• • • • •						

Πίνακας Α.

Πίνακας Β.

Επίδο ση	Τυπικο ί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	
		Ανάγνωση συλλαβών	Ανάγνωση ψευδολέξεω ν	Ανάγνωση προτάσεων & Επιλογή εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωσ η Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτω ν	Μνήμη Ακολουθιών αριθμών	Επανά ληψη Ψευδο λέξεων
Υψηλ ή επίδοσ η	19 18 17 16 15 14 13								
Μέση ανώτε ρη επίδοσ η	12 11								
Μέση επίδοσ η	10								
Μέση κατώτ ερη επίδοσ η	9 8								
Χαμηλ ή επίδοσ η	7 6 5 4 3	• • • • •	• • • • •						

Πίνακας Γ.

Επίδο ση	Τυπικό ί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	
		Ανάγνωση συλλαβών	Ανάγνωση ψευδολέξεω ν	Ανάγνωση προτάσεων & Επιλογή εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωσ η Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτω ν	Μνήμη Ακολουθιών αριθμών	Επανά ληψη Ψευδο Λέξεων
Υψηλ ή επίδοσ η	19 18 17 16 15 14 13								
Μέση ανώτε ρη επίδοσ η	12 11								
Μέση επίδοσ η	10								
Μέση κατώτ ερη επίδοσ η	9 8								
Χαμηλ ή επίδοσ η	7 6 5 4 3	• • • • •	• • • • •						

Επίδοση	Τυπικοί βαθμοί	Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση		Αναγνωστική κατανόηση		Φωνολογική Επίγνωση		Βραχύχρονη Μνήμη Φωνολογικών Πληροφοριών	
		Ανάγνωση συλλαβών	Ανάγνωση ψευδο λέξεων	Ανάγνωση προτάσεων & Επιλογή εικόνων	Ανάγνωση & Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων	Κατάτμηση Ψευδολέξεων σε Φωνήματα	Απαλοιφή Φωνημάτων	Μνήμη Ακολουθιών αριθμών	Επανάληψη Ψευδο Λέξεων
Υψηλή επίδοση	19								
	18								
	17								
	16								
	15								
Μέση ανώτερη επίδοση	14								
	13								
Μέση επίδοση	12								
	11								
Μέση επίδοση	10								
Μέση κατώτερη επίδοση	9								
	8								
Χαμηλή επίδοση	7	•	•					•	
	6	•	•						
	5	•	•						
	4	•	•						
	3	•	•						

Πίνακας Δ.

6.2. Συμπεράσματα- συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρατίθενται στους πίνακες, παρατηρούμε ότι όλα τα άτομα που εξετάστηκαν πέτυχαν βαθμολογία κάτω από τη μέση επίδοση. Και τα τέσσερα άτομα του δείγματος μεταξύ της χαμηλής και της μέσης κατώτερης επίδοσης. Ενώ λοιπόν, κάποια από τα άτομα που εξετάστηκαν εμφανίζουν σχετικά καλό επίπεδο όσον αφορά την ανάγνωση, όλοι έχουν μεγάλο έλλειμμα στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας. Γι' αυτό και η βαθμολογία στην «Κατάτμηση των ψευδολέξεων» και στην «Απαλοιφή φωνημάτων», είναι χαμηλή. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι επιβεβαιώνονται οι έρευνες και οι μελέτες γύρω από τη διαδικασία της εκμάθησης της ανάγνωσης στα παιδιά με σύνδρομο Down. Η έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά με το σύνδρομο, μπορούν να μάθουν να διαβάζουν πρώτα οπτικά (αρχικά λέξεις και σταδιακά προτάσεις) και μετά να περάσουν στο στάδιο της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή στην διάκριση ήχων και στην εκμάθηση ότι κάθε λέξη αποτελείται από «ήχους».

Στα άτομα της έρευνας λοιπόν, φαίνεται πως ενώ διδάχθηκαν την διαδικασία της ανάγνωσης δεν διδάχθηκαν την διαδικασία της φωνολογικής ενημερότητας. Με αποτέλεσμα, να δυσκολευτούν πολύ στην κατάτμηση των ψευδολέξεων σε φωνήματα και στην απαλοιφή φωνημάτων, αφού δεν γνώριζαν την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση, στα οποία διδάσκεται πρώτα η φωνολογική ενημερότητα σε ένα πρώτο στάδιο και κατόπιν ξεκινάει η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει, διότι θεωρείται απαραίτητο για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας η φωνολογική ενημερότητα και η κατανόηση. Όταν τα παιδιά ξέρουν και κατανοούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από «ήχους», τους οποίους αν τους ενώσεις και τους προφέρεις μπορείς να φτιάξεις μια λέξη, τότε κατανοούν ευκολότερα τι είναι η ανάγνωση και μπορούν να μάθουν πιο εύκολα να διαβάζουν.

Κεφάλαιο 7^ο

7. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία και σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε ότι αναφέρθηκε σε αυτήν, πρέπει να επισημάνουμε πρώτα από όλα ότι τελικά τα παιδιά με σύνδρομο Down μπορούν να μάθουν. Είναι φανερό ότι πρέπει να αφήσουμε πίσω τους μύθους που ήθελαν τα παιδιά με το σύνδρομο να μην είναι εκπαιδεύσιμα. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση μπορούν να διδαχθούν πολλά απλώς με λίγο διαφορετικό τρόπο από ότι τα παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση.

Έτσι, λοιπόν, ο κάθε θεραπευτής οφείλει να προσαρμόζει το κατάλληλο θεραπευτικό/εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Γιατί το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, με διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες αλλά και αδυναμίες. Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για όλα τα παιδιά. Εάν όμως, βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι από το θεραπευτή/διδάσκοντα για την εκμάθησή της, θα γίνει πιο εύκολη και για τα άτομα με το σύνδρομο αλλά και για τα αντίστοιχα με φυσιολογική νοημοσύνη.

Προσωπικά, θα ήθελα να αναφέρω πως η εμπειρία του να δουλεύεις με αυτά τα άτομα είναι μοναδική. Και αυτό γιατί σου προσφέρεται η ευκαιρία να απελευθερωθείς από πολλές συμβατικότητες, να τοποθετηθείς σε μια άλλη προοπτική και να δεις τα πράγματα από μία άλλη οπτική γωνία. Η ωρίμανσή σου πλέον ως άνθρωπος βασίζεται σε άλλες συνιστώσες.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ στη διαφορετικότητα μέσα από τα μάτια ενός πολύ αξιόλογου ανθρώπου, του Πάμπλο Πινέδα. Ο Πάμπλο Πινέδα είναι ο πρώτος δάσκαλος με σύνδρομο Down και αποτελεί φωτεινό και ελπιδοφόρο παράδειγμα για την εξέλιξη που μπορεί να έχουν τα άτομα με το σύνδρομο εάν τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες. Σε αυτό πρέπει να συμβάλλει και η κοινωνία, να αγκαλιάσει αυτά τα άτομα και να μην εστιάζει στην διαφορετικότητα, αλλά στην ισότητα και στις δυνατότητές τους. Γιατί όπως είπε και ο Πάμπλο Πινέδα « Όταν είναι όλοι ίδιοι, τότε είμαστε σε πολλά φτωχότεροι. Ακόμη και τα λουλούδια διαφέρουν αλλά όλα είναι όμορφα».

Κεφάλαιο 8^ο

8. Βιβλιογραφία

▪ Βιβλία

1. Δαραής Κ.Α. , Θεσσαλονίκη (2002), *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*, University Studio Press
2. Κάσιμος Χρίστος Δ. Θεσσαλονίκη (1998), *Γενική Παιδιατρική Τόμος Δεύτερος*, University Studio Press
3. Πόρποδας Κωνσταντίνος Δ. , Πανεπιστήμιο Πατρών (2007), *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*
4. Σύλλογος Συνδρόμου Down Ελλάδος, Καρανιβάλου 31, Κάτω Τούμπα, Θεσσαλονίκη, *Down Syndrome Booklet*

▪ Από πρακτικά συνεδρίου

1. Ζωή Κρόκου, «Σύγχρονες Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», στο Ετήσιο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Επαγγελματιών της Εκπαίδευσης & της Υγείας, από το Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2010)

▪ Πηγές από το διαδίκτυο

1. Julie Hughes, *Teaching reading skills to children with Down Syndrome*, The Down Syndrome Educational Trust, UK, 2006 written for <http://www.dseinternational.org/en-gb/>
2. www.nads.org (http://www.nads.org/pages_new/facts.html, 12/05/13, 14:03)
3. <http://www.ndss.org/Resources/Health-Care/Associated-Conditions/Mental-Health-Issues--Down-Syndrome/>, 09/07/13, 21:30)
4. [www.ndss.org \(http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/](http://www.ndss.org/Down-Syndrome/What-Is-Down-Syndrome/), 18/05/13, 12:09