

**Παρεμβατικό πρόγραμμα για την βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου σε
μαθητή με ΕΓΔ**

**Intervention program for the improvement of oral and written speech in a student with
SLI**

Γεωργία Πάργου, ΠΕ70, MSc ειδικής αγωγής

Georgia Pargou, Teacher, MSc Special Education

Abstract: Specific Language Impermeant (SLI) is a selective neurodevelopmental disorder of unknown etiology that first appears in infancy and is characterized by a delay in language development, as the language lags significantly behind the non-verbal mental level (Oikonomou & Barlokosta, 2011). Difficulties in language skills are a prominent deficit in children with SEN, who despite the heterogeneity, often persist in time and if not addressed in time there is a risk of consolidation. Difficulties in language skills are a prominent deficit in children with SEN, who despite the heterogeneity, often persist in time and if not addressed in time there is a risk of consolidation. After the evaluation of the language deficits and possibilities of K.V. (student of B public primary school, 8 years old) a three-month intervention program was designed focused on enhancing and cultivating phonological skills and decoding to alleviate his difficulties.

Keywords: SLI, personalized intervention program, language skills, reading decoding, phonological skills

Περίληψη: Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) αποτελεί επιλεκτική νευροαναπτυξιακή διαταραχή με άγνωστη αιτιολογία που πρωτοεμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία και χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς το γλωσσικό υπολείπεται σημαντικά από το μη λεκτικό νοητικό επίπεδο (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Οι δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν προεξάρχον έλλειμμα στα παιδιά με ΕΓΔ, οι οποίες παρά την ετερογένεια, συχνά εμμένουν στο χρόνο και αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα ελλοχεύει ο κίνδυνος παγίωσης τους. Μετά την αξιολόγηση των γλωσσικών ελλειμμάτων και δυνατοτήτων του Κ.Β. (μαθητή Β΄ δημόσιου Δημοτικού σχολείου, 8 ετών) σχεδιάστηκε πρόγραμμα τρίμηνης παρέμβασης επικεντρωμένο στην ενίσχυση και καλλιέργεια των φωνολογικών δεξιοτήτων και της αποκωδικοποίησης για την άμβλυνση των δυσκολιών του.

Λέξεις κλειδιά: ΕΓΔ, εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, γλωσσικές δεξιότητες, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, φωνολογικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) ορίζεται ως πρωτογενής δυσκολία που πρωτοεμφανίζεται κατά τη νηπιακή ηλικία και διακρίνεται από καθυστερημένη ή παρεκκλίνουσα γλωσσική ανάπτυξη με το γλωσσικό επίπεδο να υπολείπεται σημαντικά του μη λεκτικού νοητικού επιπέδου (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Ο όρος «Ειδική» προσδιορίζει την απουσία ακουστικών ελλειμμάτων, χαμηλής πρακτικής νοημοσύνης, νευρολογικών βλαβών, περιβαλλοντικών παραγόντων, ή ψυχολογικών προβλημάτων. Ο όρος «Γλωσσική» υποδεικνύει με ακρίβεια τον αναπτυξιακό τομέα, ο οποίος εμφανίζεται με ελλείμματα και ο όρος «Διαταραχή» παραπέμπει σε δυσλειτουργία της τυπικής ανάπτυξης και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα σχεδιασμού κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Leonard, 2014). Οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΕΓΔ έχουν αρνητικές επιδράσεις τόσο στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και στην ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία (Durkin&Conti-Ramsden, 2010).

Τα αίτια της ΕΓΔ όπως και τα συμπτώματα είναι πολυπαραγοντικά και πολυσχιδή, λόγω της μεγάλης ετερογένειας που παρουσιάζεται στο φαινότυπο της διαταραχής, γεγονός που δυσχεραίνει την επιλογή του κατάλληλου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος. Κατά συνέπεια, η επιλογή της παρέμβασης επιβάλλεται να στηρίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση, καθώς πέρα από τη διαφοροδιάγνωση των πιστοποιημένων φορέων και την άτυπη κλινική παρατήρηση, η οποία θα προσδιορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια τις δυσκολίες και τις δυνατότητες του μαθητή και θα πρέπει να στηρίζεται κατά βάση και σε εμπειρικά τεκμηριωμένα ερευνητικά δεδομένα.

1. Πρόγραμμα παρέμβασης

1.1 Προφίλ μαθητή με ΕΓΔ

Σύμφωνα με τους Conti-Ramsden&Durkin (2012) η αξιολόγηση των δυσκολιών και ελλειμμάτων των μαθητικών πληθυσμών σχολικής ηλικίας πρέπει να είναι πολυσυστατική, καθώς θα πρέπει να περιλαμβάνει πέρα από τη διεπιστημονική αξιολόγηση και διάγνωση και την άτυπη νατουραλιστική κλινική παρατήρηση, η οποία παρέχει πολλαπλά στοιχεία προκειμένου να προσδιοριστούν οι γλωσσικές, γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Τα γλωσσικά και γνωστικά ελλείμματα του Κ.Β. εκτείνονταν τόσο στο φάσμα των δομικών επιπέδων της γλωσσικής ανάλυσης όσο και στις εκφραστικές, αντιληπτικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Πιο αναλυτικά, τα προεξάρχοντα ελλείμματα που χαρακτήριζαν το γνωστικό προφίλ του Α.Β. αφορούσαν κυρίως στις φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες διακρίνονταν από ανώριμη

και διαταραγμένη φωνολογία με αρθρωτικά λάθη, αντικαταστάσεις φωνημάτων, παραλείψεις και μεταθέσεις, δυσκολίες ακόμα και στην ανάγνωση λέξεων με απλή φωνοτακτική δομή και αγνόηση των σημείων στίξης.

Στον τομέα της μορφοσύνταξης χρησιμοποιούσε απλουστευμένη γραμματική, τηλεγραφική προτασιακή δομή (Y-P-A) με χαμηλότερο μέσο μήκος πρότασης σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, παρουσίαζε μορφολογικές διαταραχές (παράλειψη άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων, λανθασμένη χρήση καταλήξεων) και η μορφοσύνταξη συνολικά χαρακτηριζόταν από άτακτη προτασιακή τοποθέτηση.

Στον τομέα της σημασιολογίας παρουσίαζε στοιχεία ανωριμότητας, καθώς παρα-τηρούνταν παραφασίες (αντικατάσταση λέξεων), χρήση λιγότερων κατηγοριών περιε-χομένου, περιορισμένο και φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολίες στην ανάκληση λέξεων.

Τα ελλείμματα στην πραγματολογία έγκεινται στην παροχή ακατάλληλων απαντήσεων, σύντομων και απλούστερων, χρήση ελλιπών συμφραζόμενων για την εξαγωγή νοήματος και πρώιμων μηχανισμών επανόρθωσης και αποσαφήνισης του λόγου σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία και τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη.

Τέλος, στο γραπτό λόγο, παρατηρήθηκαν πολλά φωνολογικά λάθη με αντικαταστάσεις, παραλείψεις και αντιμεταθέσεις, λάθη στην αποκωδικοποίηση, ενώ συχνά διαπιστώνονταν και λάθη ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας.

Όλα τα παραπάνω ελλείμματα, ωστόσο, είχαν σοβαρές επιπτώσεις και στη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή, ο οποίος ένιωθε συχνά αισθήματα ανασφάλειας και επιφυλακτικότητας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει προβλήματα και στην κοινωνική επικοινωνία.

Μετά την αξιολόγηση του προφίλ των δυσκολιών και δυνατοτήτων του Κ.Β. προτάθηκε πρόγραμμα τρίμηνης παρέμβασης επικεντρωμένο στην ενίσχυση και καλλιέργεια των φωνολογικών δεξιοτήτων και της αποκωδικοποίησης για την άμβλυση των δυσκολιών του, καθώς τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης δύνανται να αμβλύνουν την εξελικτική πορεία των γλωσσικών δυσκολιών με μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα (Conti-Ramsden&Durkin, 2012).

Σύμφωνα με την Bishop (2006), η βασικότερη δυσκολία των παιδιών με ΕΓΔ που καθορίζει και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή εξέλιξη έγκειται στη φωνολογική ενημερότητα και την αποκωδικοποίηση. Οι μαθητές με φωνολογικά ελλείμματα, επιδεικνύουν συχνά φτωχές φωνολογικές αναπαραστάσεις, ενώ, παράλληλα επιδεικνύουν και σημαντικές δυσκολίες στη πρόσβαση στις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στις φωνολογικές αναπαραστάσεις (Gillon, 2000). Επιπλέον, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Κατά συνέ-πεια, αποτελεί αναγκαία προτεραιότητα και συνθήκη, η αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στη φωνολογική επίγνωση και αποκωδικοποίηση του Κ.Β. προκειμένου να αμβλυνθούν οι δυσκολίες του στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου.

1.2 Τομείς παρέμβασης

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μεταγλωσσική δεξιότητα που αφορά στην ακριβή αντίληψη των φθόγγων ή φωνημάτων που απαντώνται σε μια λέξη, έχει καθοριστική σημασία για το σχολικό γραμματισμό και είναι ένας από τους πλέον αξιόπιστους προβλεπτικούς δείκτες δυσκολιών στην αναγνωστική δεξιότητα (Μήτσης, 1996). Διακρίνεται στη συλλαβική και φωνημική επίγνωση με τη συλλαβική να προηγείται της φωνημικής (Aidinis&Nunes, 2001).

Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης ορίζουν η κατάκτηση του γραμματισμού, η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, η κατάκτηση, η ανάλυση, ο συλλαβισμός και η σύνθεση λέξεων της ομιλούμενης γλώσσας (Παντελιάδου, 2000).

Η διεθνής επιστημονική και ερευνητική κοινότητα επιβεβαιώνει την αιτιατή σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας καθώς τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία είναι άμεσα συνυφασμένα με δυσκολίες στην κατάκτηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ((Padeliadu, Kotoulas&Botsas, 1998· Archer, Gleason, &Vachon, 2003· Ziolkowski&Goldstein 2008).

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η φωνολογική επίγνωση δεν προϋποθέτει μόνο την κατάκτηση του γραμματισμού, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την ανα-γνώριση των γραφημάτων που απαρτίζουν τον γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση, τόσο για τις λέξεις με σημασιολογικό περιεχόμενο όσο και για τις ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2002).

Αναμφίβολα, ο ρόλος της αποκωδικοποίησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας γιατί αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης είναι αδύνατη ή ελλειμματική τότε δεν μπορεί να αναπτυχθεί η αναγνωστική διαδικασία, ακόμα και στην περίπτωση που έχει κατανοηθεί στον προφορικό λόγο (Πόρποδας, 2005).

Τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία συνήθως δυσκολεύουν τα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας με ΕΓΔ ιδιαίτερα στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και στην εμπέδωση της αποκωδικοποίησης, καθώς στοχεύει στην αναγνώριση και το χειρισμό του αλφαβητικού κώδικα (Πόρποδας, 2002). Στις μεγαλύτερες τάξεις, η δεξιότητα αποκωδικοποίησης των μαθητών αυτών είναι συχνά ελλειμματική, γεγονός που δυσχεραίνει την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση κειμένων.

Οι δυσκολίες που αναφέρονται στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον πυρήνα της ΕΓΔ (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Η αποκωδικοποίηση απαιτεί τη σωστή λειτουργία των αντιληπτικών και μνημονικών λειτουργιών, των γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών ώστε να καθίσταται δυνατή η αντιστοίχιση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Πόρποδας, 2002).

1.3 Πρόγραμμα παρέμβασης

Μετά την αξιολόγηση των γλωσσικών ελλειμμάτων και δυνατοτήτων του Κ.Β. δομήθηκε το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασής του που έλαβε χώρα έξω από τη γενική τάξη, στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου που φοιτά. Το πρόγραμμα εστιασμένης παρέμβασης (dosage) είχε υπολογιστεί να διαρκέσει 12 εβδομάδες με 2 συνεδρίες ανά εβδομάδα μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2018. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 24 συνεδρίες των 45 λεπτών, 12 για τις φωνολογικές δεξιότητες και 12 για την αποκωδικοποίηση, οι οποίες περιλάμβαναν δραστηριότητες για την ενίσχυση και την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων.

Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος του Κ.Β. ήταν:

- Να αναγνωρίζει όλα τα σύμφωνα, δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα σε επίπεδο φωνήματος, συλλαβής και λέξης
- Να διαβάζει αυτόματα και με ακρίβεια κείμενα αντίστοιχα της τάξης φοίτησής του σε έκταση και περιεχόμενο

Σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιήθηκε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) στο οποίο καταγράφονταν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι της συνεδρίας, ο χρόνος και η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης καθώς και οι δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων. Στο τέλος κάθε συνεδρίας πραγματοποιούνταν αξιολόγηση της πορείας του παρεμβατικού προγράμματος.

Οι επιμέρους βραχυπρόθεσμοι στόχοι που ορίστηκαν για κάθε μακροπρόθεσμο στόχο με χρονική διάρκεια 2 εβδομάδων ο καθένας ήταν :

για την καλλιέργεια των φωνολογικών δεξιοτήτων

1. να ονομάζει αυτόματα, χωρίς να συγγέει τα σύμφωνα β-φ-θ-δ
2. να αναγνωρίζει όλα τα σύμφωνα και φωνήεντα της ελληνικής αλφαβήτου
3. να αναγνωρίζει όλα τα δίψηφα φωνήεντα και δίψηφα σύμφωνα
4. να αναγνωρίζει τα συμφωνικά συμπλέγματα
5. να αναλύει και να συνθέτει λέξεις απλής φωνοτακτικής δομής ΣΦ στα φωνήματα που τις αποτελούν
6. να αναλύει και να συνθέτει λέξεις σύνθετης φωνοτακτικής δομής ΣΣΦ και ΣΣΣΦ στις συλλαβές που τις αποτελούν

για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

1. να διαβάζει με ακρίβεια δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις απλής φωνοτακτικής δομής ΣΦ

2. να διαβάξει με ακρίβεια δισύλλαβες και τρισύλλαβες ψευδολέξεις φωνοτακτικής δομής ΣΦ
3. να διαβάξει με ακρίβεια δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις και ψευδολέξεις φωνοτακτικής δομής ΣΣΦ
4. να διαβάξει με ακρίβεια δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις και ψευδολέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα
5. να διαβάξει με ακρίβεια προτάσεις με απλή δομή Y-P-A με σύμφωνα, δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα
6. να διαβάξει με ακρίβεια κείμενα αντίστοιχα της τάξης φοίτησής του.

1.4 Στρατηγικές παρέμβασης

Στην ενότητα αυτή παρατίθεται αναλυτικά ανά συνεδρία το πρόγραμμα παρέμβασης που σχεδιάστηκε για τον Κ.Β. και περιλαμβάνει τις διδακτικές δραστηριότητες, ιεραρχημένες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, που πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους που τέθηκαν για την άμβλυνση των δυσκολιών στις φωνολογικές δεξιότητες και την αποκωδικοποίηση, τις οδηγίες που δόθηκαν στο μαθητή, καθώς και τον τρόπο παρουσίασης της εκάστοτε δραστηριότητας.

Στις συνεδρίες 1-4 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων:

Ακουστικά παιχνίδια (5 λεπτά): ο μαθητής άκουγε ήχους του περιβάλλοντος από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και προσπαθούσε να τους αναγνωρίσει. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:10/10

Φιδάκι (15 λεπτά): στο ταμπλό φιδάκι που αποτελούνταν από 30 εικονο-λέξεις που αρχίζαν από τα σύμφωνα (β-φ-θ-δ) της ελληνικής αλφαβήτου ο μαθητής αφού έριχνε το ζάρι σταματούσε στα αντίστοιχα τετράγωνα και ονόμαζε το αρχικό φώνημα της εικονολέξης. Σημειώνονταν τα λάθη του μαθητή σε συγκεκριμένο φυλλάδιο κατα-γραφής λαθών. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:30/30

Παιχνίδι ταξινόμησης (25 λεπτά): σε δύο τετράγωνα που στην κορυφή τους υπήρχαν τα σύμβολα συμφώνων και εικονολέξεις από αντικείμενα συχνόχρηστα και οικεία, ο μαθητής καλούνταν να τις τοποθετήσει στο σωστό τετράγωνο. Οι εικονολέξεις των αντικειμένων περιείχαν το φώνημα στη μέση της λέξης. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:24/24.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Ανάγνωση καταλόγου (45 λεπτά) με 70 μονοσύλλαβες και 50 δισύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας και απλής φωνοτακτικής δομής ΣΦ. Σημειώνονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:120/120.

Στις συνεδρίες 5-8 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων:

Ψάξε, ψάξε και θα το βρεις!!! (20 λεπτά): Μέσα στο μαγικό συρτάρι της τάξης βρίσκονταν 30 εικονολέξεις οι οποίες ανά ζευγάρια ομοιοκαταληκτούσαν και ο μαθητής προσπαθούσε να εντοπίσει τα σωστά ζευγάρια, ώστε να φτιάξει μικρά στιχάκια με ρίμα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Για κάθε επιτυχημένη προσπάθεια ο μαθητής αμειβόταν με αυτοκόλλητα της επιλογής του. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας 15/15.

Φωνές αστείες και γελαστές κάνουν τις λέξεις χαρωπές (αρχικά και τελικά φωνήματα) (διάρκεια 25 λεπτά): ο μαθητής μέσα από αστείες προτάσεις έβρισκε τα όμοια αρχικά φωνήματα και αντίστοιχα τα όμοια τελικά. Σημειώνονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 20/20.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Ανάγνωση καταλόγου 60 λέξεων και ψευδολέξεων τρισύλλαβων με δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα (Παράρτημα Ε). Σημειώνονται τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 60/60.

Στις συνεδρίες 9-12 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων: *Λέξεις διπλής όψης* (διάρκεια 20 λεπτά): ο μαθητής καλούνταν από τις 20 λέξεις που άκουγε από την εκπαιδευτικό να αφαιρέσει το αρχικό φώνημα και να ονομάσει τη νέα λέξη που δημιουργούνταν χωρίς να προσθέσει νέο φώνημα ή να αλλάξει τη σειρά των φωνημάτων. Σημειώνονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 20/20.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Της λέξης το γιοφύρι: Κατάτμηση 20 λέξεων με δίψηφα σύμφωνα και σύνθεση 20 λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα σε συλλαβές. Σημειώνονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 40/40.

Στις συνεδρίες 13-16 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων:

Ο ταχυδακτυλουργός (διάρκεια 45 λεπτά): Σύνθεση και ανάλυση 20 λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα στα φωνήματά τους. Καταγράφονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 20/20.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Κρυπτόλεξο προτάσεων (διάρκεια 45 λεπτά): 20 προτάσεις απλής προτασιακής δομής είχαν καταμπερδευτεί και ζητούσαν βοήθεια ώστε τα συστατικά τους, οι λέξεις που τις αποτελούσαν να τοποθετηθούν σωστά από το μαθητή για να καταφέρουν επιτέλους να γίνουν λειτουργικές. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: 20/20.

Στις συνεδρίες 17-20 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων:

Ο εξωγήινος «SYLLAB»(45 λεπτά): Σύνθεση και ανάλυση 20 λέξεων με δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα σε συλλαβές . Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:20/20.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Προτασιοτρεχάλα: Ανάγνωση 20 προτάσεων σύνθετης προτασιακής δομής (διάρκεια 45 λεπτά). Καταγράφονταν τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην αποκωδικοποίηση των λέξεων που συνθέταν τις προτάσεις (Παράρτημα Κ). Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:20/20.

Στις συνεδρίες 21-24 πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα:

Για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων:

Αλλαξέ με και κάτι μαγικό θα δεις: Αντικατάσταση αρχικού φωνήματος 20 λέξεων α-πλής φωνοτακτικής δομής και σχηματισμός νέων λέξεων. Καταγράφονταν τα λάθη. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας:20/20.

Για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης:

Μπορώ και καλύτερα. Άκου: Επαναληπτική ανάγνωση κειμένων με ακρίβεια (45 λεπτά) αντίστοιχων της τάξης φοίτησης του μαθητή από λογοτεχνικά βιβλία για μικρά παιδιά και το Ανθολόγιο της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Μέγιστο ποσοστό επιτυχίας: ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων που απάρτιζαν το κάθε κείμενο.

1.5 Κριτήρια αξιολόγησης παρεμβατικού προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος αποτελεί διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος που έχει παρακολουθήσει (Scruggs&Mastropieri, 1994). Καθορίζει το βαθμό επιτυχίας που πρέπει να επιδείξει ο μαθητής, προκειμένου να θεωρηθεί ότι έχει κατα-κτήσει τη γνώση. Το κριτήριο επιτυχίας μπορεί να αναφέρεται σε αριθμό επανειλημμένων ορθών συμπεριφορών, σε ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των δοκιμασιών, σε χρονική διάρκεια ή σε οποιαδήποτε άλλη παράμετρο της γνώσης ή της δεξιοτήτας επιλέξει ο εκπαιδευτικός (Αγαλιώτης, 2012).

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του παρεμβατικού προγράμματος του Κ.Β. πραγματοποιήθηκε με αναλογική κλίμακα (ratio) με βάση την οποία υπολογίστηκε ο αριθμός των λέξεων που αναγνώστηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν σωστά από τον μαθητή σε όλες τις δοκιμασίες. Κάθε ορθά αναγνωρισμένη και αποκωδικοποιημένη λέξη βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα και κάθε λανθασμένη με 0 μονάδες.

Η συνολική επίδοση του Κ. Β. κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος κυμάνθηκε μεταξύ του 60-70%, επίπεδο που πλησιάζει το προσδοκώμενο σε σχέση με την χρονολογική του ηλικία, αλλά και την τάξη φοίτησης, καθώς το κριτήριο επάρκειας των

φωνολογικών δεξιοτήτων και της αποκωδικοποίησης για τους μαθητές που φοιτούν στη Β' Δημοτικού ορίζεται στο 80%.

Συμπεράσματα

Οι δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν προεξάρχον έλλειμμα στα παιδιά με ΕΓΔ, οι οποίες παρά την ετερογένεια, συχνά εμμένουν στο χρόνο και αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα ελλοχεύει ο κίνδυνος παγίωσής τους.

Μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος διαπιστώθηκε αναφορικά με τις φωνολογικές δεξιότητες σημαντική βελτίωση, καθώς οι επιδόσεις του μαθητή στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και ενημερότητας ξεπέρασαν σε ποσοστό το 70% κατά μέσο όρο σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση που κυμαινόταν γύρω στο 40%.

Πιο συγκεκριμένα στις φωνολογικές δραστηριότητες έλαβε βαθμολογία:

Ακουστικά παιχνίδια: 8/10

Φιδάκι: 20/30

Παιχνίδι ταξινόμησης: 18/24

Ψάξε, ψάξε και θα το βρεις!!!10/15

Φωνές αστείες και γελαστές κάνουν τις λέξεις χαρωπές:15/20

Ο ταχυδακτυλουργός: 15/20

Ο εξωγήινος «SYLLAB»18/20

Αλλαξέ με και κάτι μαγικό θα δεις:15/20

Αναφορικά με τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης επίσης, διαπιστώθηκε εμφανής βελτίωση μιας και οι επιδόσεις του μαθητή Κ. Β. με ΕΓΔ στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που ακολούθησε ξεπέρασαν σε ποσοστό το 60% κατά μέσο όρο συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση που δεν ξεπερνούσε το 30%.

Ειδικότερα, στις δραστηριότητες αποκωδικοποίησης έλαβε βαθμολογία:

Ανάγνωση καταλόγου: 80/120

Ανάγνωση καταλόγου 60 λέξεων και ψευδολέξεων: 40/60

Κρυπτόλεξο προτάσεων: 13/20

Προτασιοτρεχάλα:12/20

Μπορώ και καλύτερα. Άκου: καταγράφηκαν λάθη αποκωδικοποίησης ιδιαίτερα σε λέξεις με τριπλά συμπλέγματα. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας, ενώ ο μαθητής έδειχνε απαλλαγμένος από άγχος με σημαντική βελτίωση και τόνωση στην αυτοεικόνα του.

Οι στρατηγικές που υιοθετούνται για την άμβλυνση των δυσκολιών εκπορεύονται από εμπειρικά τεκμηριωμένες έρευνες για την ενίσχυση και καλλιέργεια των φωνολογικών δεξιοτήτων και της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (Gillon, 2003· McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003). Η εφαρμογή, ωστόσο, των στρατηγικών απαιτεί αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, η έγκυρη και έγκαιρη παρέμβαση αποτελεί επιβεβλημένη πρόταση για την αντιμετώπιση των γλωσσικών ελλειμμάτων στα παιδιά με ΕΓΔ, καθώς η διεθνής επιστημονική και ερευνητική κοινότητα επαληθεύει τις ευεργετικές επι-δράσεις των εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, γεγονός που καταγράφηκε και στην περίπτωση του μαθητή Κ.Β. μετά το πέρας της τρίμηνης εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological aware-ness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14 (1-2), 145-177.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89-101.
- Bishop, D. V. (2006). *What causes specific language impairment in children? Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221.
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384-401.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language im-pairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121.
- Gillon, G. T. (20030). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.
- McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R., & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific studies of reading*, 7(1), 75-104. 81 - 96
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awereness skills: Inter-
nal structure and hierarchy. Στο S. Lambropoulou (ed.) *Papers on applied linguistics*, vol II, pp
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31(4), 785-811.

Ziolkowski, R. A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 67-90.

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι., (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονόμου Α. και Βαρλοκώστα Σ. (2011). Η ειδική γλωσσική διαταραχή. Στο Κωνσταντίνου Μ. και Κοσμίδου Μ. *Η Νευροψυχολογία των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Παρισιάνος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα. Αυτοέκδοση.