



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Διδαχή του ελληνικού αλφάβητου με τη μέθοδο
«Phoneme Touch and Say» (Άγγιξε και Πες) σε παιδιά τυπικής
ανάπτυξης με μητρική γλώσσα την ελληνική, σε παιδιά με
μητρική τη ρομανί και σε παιδιά με φωνολογική διαταραχή και
σύγκριση της επίδοσής τους»**

**TITLE: «Teaching of the Greek alphabet using the method
«Phoneme Touch and Say», to typically developing children with
mother tongue Greek, children with mother tongue Romani, and
children with phonological disorder and comparison of their
performance»**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Βαριά Μαργαρίτα
Νικοβγένη Σπυριδούλα
Ρουμελιώτη Παναγιώτα**

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική

Πάτρα 2013

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	13
2.1. Φωνολογική διαταραχή.....	13
2.2. Ρομά.....	16
2.3. Μέθοδοι και προγράμματα που διευκολύνουν την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής.....	21
2.3.1. Τα πιο σημαντικά εξατομικευμένα προγράμματα.....	22
2.3.1.1. Από το Άλφα έως το Ωμέγα.....	22
2.3.1.2. Η πολυαισθητηριακή γλωσσική μέθοδος του Hickey.....	22
2.3.1.3. Πρόγραμμα Letterland.....	23
2.3.2. Μέθοδος «Phoneme Touch and Say».....	23
2.4.Υπάρχουσες έρευνες με τη χρήση της μεθόδου «Phoneme Touch and Say».....	25
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	29
3.1. Τα υποκείμενα της έρευνας.....	29
3.2. Όργανα μέτρησης.....	29
3.2.1. Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised.....	29
3.2.2. Peabody Picture Vocabulary Test-III.....	30
3.2.3. Preschool Language Scale-3.....	30
3.2.4. Action Picture.....	31
3.2.5. Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης.....	32
3.2.6. Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας.....	33
3.2.7.Μνήμη αριθμών.....	33
3.2.8.Επανάληψη ψευδολέξεων.....	34
3.3. Διαδικασία αξιολόγησης.....	35

Κεφάλαιο 4. Ανάλυση και σύγκριση αποτελεσμάτων αξιολόγησης και διδασχής.	36
4.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.....	37
4.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.....	43
4.3. Ανάλυση διαδικασίας διδασχής.....	46
4.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων διδασχής.....	58
4.5. Σύγκριση αποτελεσμάτων διδασχής.....	61
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση.....	64
Κεφάλαιο 6. Συστάσεις.....	67
Κεφάλαιο 7. Περιορισμοί.....	68
Βιβλιογραφία.....	69

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Αξιολόγηση του υποκειμένου, Παναγιώτη (Ρομά).....	37
Πίνακας 2. Αξιολόγηση του υποκειμένου, Νικολέτας (Ρομά).....	38
Πίνακας 3. Αξιολόγηση του Αντρέα (τυπικής ανάπτυξης)	39
Πίνακας 4. Αξιολόγηση της Αντωνίας (τυπικής ανάπτυξης)	40
Πίνακας 5. Αξιολόγηση του Μάριου (φωνολογική διαταραχή).....	41
Πίνακας 6. Αξιολόγηση του Νίκου (φωνολογική διαταραχή).....	42
Πίνακας 7. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων αξιολόγησης ανά ομάδα	45
Πίνακας 8. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων διδασχής ανά ομάδα.....	63

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτριά και εποπτεύουσα μας, Δρ. Αγγελική Κωτσοπούλου για τη σημαντική βοήθεια που μας προσέφερε. Η συνεργασία μαζί της ήταν καθοριστική, όχι μόνο για τη συλλογή των δεδομένων μας, αλλά και για την συγγραφή της έρευνάς μας.

Ακόμη, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους νηπιαγωγούς του 1^{ου} Νηπιαγωγείου Πατρών που μας βοήθησαν στην εύρεση παιδιών, αλλά και στην διεκπεραίωση της έρευνας στο σχολείο, όπως επίσης και τους γονείς των παιδιών που μας επέτρεψαν να συνεργαστούμε μαζί τους. Τέλος, ευχαριστούμε τα παιδιά, με τα οποία είχαμε μία άριστη συνεργασία.

Περίληψη

Στην εποχή μας η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής δεν είναι πολυτέλεια αλλά απαραίτητη προϋπόθεση για αξιοπρεπή ζωή. Δυστυχώς όμως υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών για τα οποία η κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής είναι δύσκολη. Έρευνες έχουν δείξει ότι δύο τουλάχιστον ομάδες παιδιών όπως τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και τα παιδιά με φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον όπως τα Ρομά, είναι σε ρίσκο για δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση κατά πόσο η μέθοδος “Phoneme Touch and say” (Άγγιξε και Πες) Hicks 2008, ειδική πολυαισθητηριακή μέθοδος για τη διδασχή της συσχέτισης φωνήματος /γραφήματος, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά σε ρίσκο για δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής.

Μεθοδολογία

Το δείγμα αποτελείτο από έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας (5 έως 6 ετών) που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, δύο Ρομά, δύο με φωνολογική διαταραχή και δύο τυπικής ανάπτυξης. Μετά από πλήρη αξιολόγηση των ικανοτήτων του λόγου, της ομιλίας και της φωνολογικής ενημερότητάς τους διδάχθηκε σε 25 συνεδρίες η συσχέτιση φωνήματος/γραφήματος της Ελληνικής αλφαβήτου και η σύνθεση σε συλλαβές.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικά. Τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά κατέκτησαν πλήρως την ανάγνωση και γραφή 22 φωνημάτων και μπορούσαν να συνθέσουν συλλαβές. Από τα Ρομά παιδιά το ένα κατέκτησε 14 φωνήματα και το άλλο 11 παρά το γεγονός ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες δεν ξεπερνούσαν αυτή παιδιών τυπικής ανάπτυξης 2,6 με 2,8 ετών και παρόλο που το δεύτερο παιδί παρουσίαζε δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής. Από τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή το ένα κατέκτησε 18 φωνήματα και

γραφήματα αλλά με έντονη προσπάθεια και το άλλο 11. Το παιδί αυτό αντιμετώπιζε σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

Περιορισμοί /Συστάσεις

Το δείγμα ήταν μικρό και οι συνθήκες διδασχής θα μπορούσαν να είναι καλύτερες. Συνιστάται επανάληψη της έρευνας με πολύ μεγαλύτερο δείγμα και προσεκτική οργάνωση των ομάδων.

Abstract

Today, mastering reading and writing is not a luxury but a necessity. Unfortunately there is a significant number of children for whom learning to read and write is very difficult. Studies have identified among many causes two important factors affecting learning to read and write, that of phonological disorders and poor in stimulation environment (like the families of the Roma).

Aim

Aim of the present study was the investigation of how much the use of the method “Phoneme Touch and Say” (Hicks, 2008), a multisensory method of teaching the relationship of phoneme /grapheme, can help the children with phonological disorder or poor in stimulation environment learn to read and write.

Methodology

The sample consisted of six preschool children (5 to 6 yrs. old), two Roma, two with phonological disorder, and two typically developing. After an in depth evaluation of their language, speech and phonological awareness skills, they were taught in 25 sessions, the relationship of phoneme/ grapheme and blending in syllables using the method “Phoneme Touch and say”.

Results

The results were very encouraging. The typically developing children mastered completely the reading and writing of 22 phonemes and could use them in syllables. Of the Roma children one mastered 14 and the other 10 phonemes, although their language skills were very low (at least 2, 6 yrs behind) and one of them had concentration difficulties. Of the children with phonological disorder, one mastered 18 phonemes and the other 11. The last child was having severe family problems.

Limitations/Recommendations

The sample was small and the teaching conditions could have been better. We recommend repetition of the study with larger sample and careful organization of the different groups.

Κεφάλαιο 1.

Εισαγωγή

Οι διαδικασίες της γραφής και της ανάγνωσης θεωρούνται δύο από τις σημαντικότερες επινοήσεις του δυτικού κόσμου. Είναι αναμφισβήτητο ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την άνετη εκμάθησή τους, όπως ο βαθμός νοημοσύνης, η συγκέντρωση, ο ικανοποιητικός προφορικός λόγος, οι περιβαλλοντικές συνθήκες κτλ. (Φλωράτου, 2009). Η μειωμένη γνώση και χρήση του γραπτού λόγου έχει καταστροφικές επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική, οικονομική και κοινωνική ένταξη του ατόμου, όσο και στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του, αλλά και της ψυχολογίας του. Ο αριθμός των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, σχετικά με διεθνείς οργανισμούς, αγγίζει το 5% περίπου του πληθυσμού των μαθητών στις ανεπτυγμένες χώρες. Από μελέτη των δυσλεξικών παιδιών γνωρίζουμε ότι αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να αποκτήσουν ακαδημαϊκούς τίτλους (αντάξιους του νοητικού τους επιπέδου), καθώς και να ενταχθούν στον χώρο εργασίας. Ακόμη, εξαιτίας της δυσκολίας τους στην ανάγνωση και στη γραφή υπάρχει κίνδυνος, να αποκτήσουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, να αυξηθεί η σχολική φοβία, η επιθετικότητα και η εσωστρέφεια (Καρβούνης, 2003). Τέτοιου είδους δυσκολίες παρουσιάζονται και σε παιδιά μειονοτήτων, με περιορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, όπως π.χ. τα παιδιά των Ρομά, και τότε τα πράγματα είναι ακόμα πιο δύσκολα σχεδόν καταστροφικά, αφού δεν έχουν την απαραίτητη βοήθεια από το περιβάλλον τους για να τα στηρίξει. Επιπλέον, δυσκολία στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν και τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, δηλαδή διαταραχή στην ομιλία, λόγω δυσκολιών στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της μητρικής τους γλώσσας.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τα προβλήματα αυτά ας ξεκινήσουμε με ορισμούς και περιγραφές των δυσκολιών αυτών, αρχίζοντας από την ανάγνωση. Ανάγνωση ορίζεται η αποκωδικοποίηση των συμβόλων ενός γραπτού κειμένου με στόχο την κατανόηση των μηνυμάτων που περιέχονται σε αυτό. Για να γίνει

όμως κάτι τέτοιο, θα πρέπει ο αναγνώστης να έχει μνηθεί τη σύμβαση της κωδικοποίησης των φθόγγων σε γραπτά σύμβολα. Γι' αυτό, ανάγνωση και γραφή στο ξεκίνημα τους πάνε μαζί (Τάτσης, 2001). Ένα άτομο μπορεί να διαβάζει όταν γνωρίζει τα γραμματικά στοιχεία των λέξεων, τη γραφημική - φωνητική αντιστοιχία τους, τις έννοιες των λέξεων και τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (Βάμβουκας, 1999). Όταν κατακτηθεί ο κύριος μηχανισμός της ανάγνωσης τότε προχωράμε στην εκμάθηση της ανάγνωσης με τα σημεία στίξης.

Όσον αφορά τη γραφή, θεωρείται ότι είναι η κωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό, που προϋποθέτει την εφαρμογή της γραφημικής - φωνητικής αντιστοιχίας της γλώσσας και των κανόνων της σε μορφολογικό, φωνολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο. Ένα άτομο έχει την ικανότητα να γράφει όταν γνωρίζει τα ηχητικά φωνήματα του προφορικού λόγου, τη γραφημική - φωνητική αντιστοιχία τους και τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (Βάμβουκας, 1999). Ο συνδυασμός της ακουστικής εικόνας με την οπτική και την κιναισθητική οδηγεί στην ταυτόχρονη κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης (Τάτσης, 2001).

Ένας ακόμη ορισμός που μας αφορά είναι της ορθογραφίας, η οποία ορίζεται ως η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αναπτύσσεται σε στάδια και είναι απαραίτητη έτσι ώστε να μπορεί ο μαθητής να επικοινωνεί γραπτώς με σωστό τρόπο. Παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ορθογραφικά λάθη ανάλογα με εκείνα που κάνουν μικρότερης ηλικίας παιδιά, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο της ορθογραφικής δεξιότητας.

Ένα από τα πιο έγκυρα ευρήματα των τελευταίων χρόνων που προκύπτει από ποικίλες έρευνες είναι ότι ο κύριος μηχανισμός που δυσλειτουργεί έχει σχέση με το φωνολογικό σύστημα και κυρίως με τη φωνολογική ενημερότητα. Σχετικά με την φωνολογική ενημερότητα, θεωρείται ότι είναι η συνειδητή

διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή της πρότασης σε λέξεις, της λέξης σε συλλαβές και της συλλαβής σε φωνήματα. Δεν αφορά μόνο την διάκριση των φωνημάτων μέσα στη λέξη, αλλά και την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους, τον χειρισμό των φωνημάτων για την παραγωγή λέξεων, την αντίληψη της ομοιοκαταληξίας, την προσθήκη ή αφαίρεση φωνημάτων και την αντικατάσταση ενός φωνήματος με άλλο (Κωτσοπούλου, 2007).

Η διδαχή της φωνολογικής ενημερότητας περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους και στρατηγικές. Μία νέα μέθοδος πολλά υποσχόμενη για τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας και κατ' επέκταση της ανάγνωσης και της γραφής είναι η μέθοδος «Phoneme Touch and Say» (Hicks, 2008), η οποία έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα Ελληνικά από την Δρ. Κωτσοπούλου - Λογοπαθολόγο (Κωτσοπούλου, 2007). Τη μέθοδο αυτή την διακρίνει ένα σύστημα χειρονομιών, που αντιπροσωπεύει τα φωνήματα. Οι χειρονομίες παρουσιάζουν το πώς και πού παράγεται το κάθε φώνημα, αγγίζοντας τους αρθρωτές. Θεωρείται μία πολυαισθητηριακή μέθοδος, διότι χρησιμοποιεί την οπτική, την ακουστική και την κιναισθητική αίσθηση. Επίσης, ενισχύει γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη και η προσοχή. Ακόμη, έχει το προσόν να μην επηρεάζεται από την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, γιατί μπορεί ο θεραπευτής να κρατήσει τη χειρονομία όση ώρα απαιτείται (Hicks, 2008).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο η μέθοδος «Phoneme Touch and Say» μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, αλλά και τα παιδιά μειονοτήτων, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα Ρομά, να κατακτήσουν το ελληνικό αλφάβητο, σε συγκεκριμένο αριθμό θεραπευτικών συνεδριών (25).

Η καταγραφή της έρευνας θα ακολουθήσει το εξής πλάνο. Αρχικά, θα γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναπτύσσοντας τη φωνολογική διαταραχή, πληροφορίες για τα Ρομά, αλλά και μεθόδους διευκόλυνσης της διδαχής. Στη

συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας, αναφέροντας τα υποκείμενα της έρευνας, αναλύοντας τα όργανα μέτρησης, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης και τη διαδικασία διδασχής, που αφορά τον τρόπο χρήσης της μεθόδου σε 25 συνεδρίες. Ύστερα, θα αναλυθούν και θα συγκριθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της διδασχής. Τέλος, θα καταγραφεί η συζήτηση, οι συστάσεις και οι περιορισμοί της έρευνας για μελλοντικές μελέτες.

Κεφάλαιο 2.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η ανάγνωση και η γραφή στην σημερινή κοινωνία είναι απολύτως απαραίτητες στην επιβίωση του ατόμου, εφόσον δεν υπάρχει επάγγελμα και ψυχαγωγία που να μην τις χρειάζονται. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, αντιμετωπίζει δυσκολία στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης και όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή στόχος μας είναι να διερευνήσουμε αν μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά.

Η δυσκολία αυτή συναντάται συχνά σε παιδιά μειονεκτικών περιβαλλόντων, όπως αυτών που βρίσκονται σε λιγότερο ευνοημένες περιοχές, καθώς και σε οικογένειες με περιορισμένη οικονομική, κοινωνική ή και περιβαλλοντική ανάπτυξη.

Επίσης, εμφανίζεται και σε παιδιά με δυσλεξία. Η δυσλεξία είναι μία από τις αρκετά διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μία συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιοσυστατικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και η οποία συνήθως αντανακλά ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Οι δυσκολίες αυτές στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και σχολικές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής ανωμαλίας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με μία μεταβαλλόμενη δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας συχνά, μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση, ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας. (The Orton Dyslexia Society Research Committee, Απρίλιος 1994).

2.1. Φωνολογική διαταραχή

Η φωνολογική διαταραχή μπορεί να παρουσιαστεί με επιβράδυνση στη φωνολογική εξέλιξη, είτε ως φωνολογική διαταραχή με σταθερά λάθη είτε ως φωνολογική διαταραχή με ασταθή λάθη (δυσπραξία). Αρχικά, κατά την

επιβράδυνση της φωνολογικής εξέλιξης ένα παιδί εξελίσσεται φυσιολογικά, απλά η ομιλία του είναι τυπική παιδιού μικρότερης ηλικίας. Δηλαδή, παρουσιάζεται μία καθυστέρηση 6 με 8 μηνών, για την οποία δεν πρέπει να ανησυχούμε. Συνήθως δεν χρειάζεται θεραπεία, παρά μόνο αν δεν υπάρξει αυθόρμητη εξέλιξη αλλά καλό είναι να παρακολουθείται το παιδί και αν χρειαστεί να επανεξετάζεται κάθε τρεις μήνες.

Ένα παιδί που παρουσιάζει *φωνολογική διαταραχή με σταθερά λάθη* κάνει τα ίδια λάθη όσες φορές και να παράγει την ίδια λέξη. Αυτά τα λάθη επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται μέσα στη λέξη. Στη φωνολογική διαταραχή με σταθερά λάθη δεν υπάρχουν ανατομικές ανωμαλίες ή άλλες νευρολογικής φύσεως δυσκολίες. Το πρόβλημα εντοπίζεται στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας που ομιλεί το παιδί. Τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή μπορεί να παρουσιάζουν και δυσκολίες στη φωνοτακτική δομή της λέξης, αλλά και στη φωνολογική ενημερότητα.

Τέλος, κατά τη *φωνολογική διαταραχή με ασταθή λάθη* το παιδί μπορεί να έχει κατακτήσει ένα φώνημα, αλλά συγκεκριμένες λέξεις μπορεί να τις προφέρει όπως τις παρήγαγε πριν. Επίσης, μία λέξη μπορεί να τη λέει σωστά μεμονωμένα, αλλά λανθασμένα μέσα σε προτάσεις ή στον αυθόρμητο λόγο (Κωτσοπούλου, 2007).

Η Dodd et all (1995) για την καλύτερη διερεύνηση της σχέσης των φωνολογικών διαταραχών στην προσχολική ηλικία και της κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής έκανε μία σειρά από μελέτες και πειράματα.

Το πρώτο πείραμα απευθύνεται στη σχέση των φωνολογικών διαταραχών και της γραφής. Το δείγμα στο πείραμα αυτό αποτελείτο συνολικά από 36 παιδιά. Από αυτά τα 10 ήταν φυσιολογικά (ομάδα ελέγχου) και τα 26 παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή. Από τα 26 παιδιά με φωνολογική διαταραχή τα 10 εμφάνιζαν επιβράδυνση στην εξέλιξη της ομιλίας, τα 11 έκαναν σταθερά λάθη και τα 5 ασταθή λάθη. Η αξιολόγηση όλων των παιδιών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση, του στάνταρ τεστ ορθογραφίας, του στάνταρ

τεστ των φωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών, της ορθογραφίας ψευδολέξεων, της κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα και της ικανότητας εξαγωγής κανόνων. Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω, προέκυψε ότι η ομάδα των παιδιών με επιβράδυνση στην φωνολογική εξέλιξη δεν είχε μεγάλη διαφορά στην κατάκτηση της ορθογραφίας, στις δοκιμασίες κατάτμησης φωνημάτων και στην ορθογραφία ψευδολέξεων από την ομάδα ελέγχου (περίπου 6 μήνες) ακόμη φαίνεται πώς έκαναν πολύ λιγότερα λάθη στην ορθογραφία πραγματικών λέξεων. Από την άλλη τα παιδιά με σταθερά φωνολογικά λάθη είχαν τη φτωχότερη επίδοση, παρουσιάζοντας δυσκολία στην ορθογραφία των λέξεων, των ψευδολέξεων και συνήθως παρέλειπαν τα τελικά φωνήματα. Τέλος, η ομάδα των παιδιών με ασταθή λάθη παρατηρήθηκε ότι πρόσθετε αρχικά και τελικά φωνήματα.

Το δεύτερο πείραμα αφορούσε τη σχέση των φωνολογικών διαταραχών και της ανάγνωσης. Το δείγμα αποτελείτο συνολικά από 36 παιδιά. Από αυτά τα 10 ήταν φυσιολογικά (ομάδα ελέγχου) και τα 26 παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή. Από τα 26 παιδιά με φωνολογική διαταραχή τα 10 εμφάνιζαν επιβράδυνση στην εξέλιξη της ομιλίας, τα 11 σταθερά λάθη και τα 5 ασταθή λάθη. Για την αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν το Neal Analysis of Reading Ability και 6 ιστορίες για την αξιολόγηση της κατανόησης του γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου και αυτά με επιβράδυνση στη φωνολογική ανάπτυξη είχαν καλύτερη επίδοση στην ακρίβεια της ανάγνωσης από ότι στην κατανόηση της ιστορίας. Η ομάδα με τα ασταθή λάθη είχε καλύτερη επίδοση στην κατανόηση της ιστορίας αλλά μεγάλη δυσκολία στην ακριβή ανάγνωση. Τέλος η ομάδα, με τα σταθερά φωνολογικά λάθη είχε δυσκολία και στην ανάγνωση και στην κατανόηση της ιστορίας.

Το τρίτο πείραμα έγινε με σκοπό να βρεθεί αν οι διαταραχές της ομιλίας στην προσχολική ηλικία μπορούν να προβλέψουν μετέπειτα δυσκολίες στην ανάγνωση, ακόμα και αν η φωνολογική διαταραχή τους έχει ξεπεραστεί. Το δείγμα στο πείραμα αυτό αποτελείται από 47 παιδιά. Από αυτά τα 10 είχαν

φυσιολογική φωνολογική εξέλιξη (ομάδα ελέγχου) και τα 37 παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάπτυξη της ομιλίας. Από τα 37 παιδιά που εμφάνιζαν δυσκολίες στην ανάπτυξη της ομιλίας τα 8 είχαν διαταραχή στην άρθρωση, τα 10 επιβράδυνση στην ανάπτυξη της ομιλίας και τα 19 φωνολογική διαταραχή. Όλα τα παιδιά με διαταραχή είχαν κάνει λογοθεραπεία στις ηλικίες 3-6 ετών και είχαν αποθεραπευτεί. Κατά την περίοδο της έρευνας τα παιδιά κυμαίνονταν στις ηλικίες 6-10 ετών και είχαν ολοκληρώσει τη θεραπεία τους τουλάχιστον 12 μήνες πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η αξιολόγηση περιλάμβανε την ανάγνωση, την ορθογραφία λέξεων και ψευδολέξεων και την μίμηση δύσκολων πολυσύλλαβων λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλα τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση παρά στη γραφή. Αυτό οφείλεται στο ότι η σχέση μεταξύ γραφής (ορθογραφίας) και φωνολογικής διαταραχής είναι πιο στενή από αυτή της ανάγνωσης και της φωνολογικής διαταραχής, αφού ενώ στην ανάγνωση το παιδί βοηθιέται από το πρώτο γράμμα της λέξης, από το μήκος της, από το οπτικό σύνολό της, από τα συμφραζόμενα, το πλαίσιο κλπ. στην ορθογραφία το παιδί δεν έχει καμία βοήθεια και πρέπει μόνο του να σκεφτεί και να γράψει τη λέξη. Όλα τα παιδιά με ιστορικό φωνολογικών διαταραχών είχαν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ψευδολέξεων και στη μίμηση δύσκολων λέξεων. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή ακόμα και όταν την ξεπεράσουν βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν διαταραχή στην ανάγνωση και τη γραφή.

2.2 Ρομά

Οι Ρομά θεωρούνται ένας λαός περιπλάνησης, χωρίς γραπτή γλώσσα. Η προέλευσή τους είχε απασχολήσει πολλούς ακαδημαϊκούς και για αυτήν είχαν διατυπωθεί πολλές σχετικές θεωρίες. Μία από αυτές είναι ότι οι Ρομά προέρχονται από την Αίγυπτο ή τουλάχιστον λόγω των ταξιδιών τους πέρασαν από αυτή. Το 1866 έγινε προσπάθεια να αποδειχθεί ότι οι Ρομά έφεραν

επιτεύγματα του αρχαίου Αιγυπτιακού πολιτισμού στην Αρχαία Ελλάδα που επηρέασαν την Ελληνική γλώσσα. Όμως, η παραπάνω θεωρία έρχεται σε αντίθεση με τη γενικότερα αποδεκτή θεωρία, που αναφέρει ότι οι Ρομά μετανάστευσαν από την Ινδία γύρω στο 1000 μ.Χ. και έφτασαν στην Ευρώπη, αφού πρώτα πέρασαν από το Αφγανιστάν, την Περσία, την Αρμενία και την Τουρκία.

Αργότερα, κατά τις μαζικές μεταναστεύσεις προς την Αμερική μεγάλος αριθμός Ρομά μετακινήθηκε προς το Νέο Κόσμο. Η επιστήμη δέχεται ότι ήδη από το 850 διαπιστώνεται η παρουσία Τσιγγάνων στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο νομό της Ηπείρου (Τσακίρης, 2004). Σύμφωνα με άλλες εκτιμήσεις, οι Τσιγγάνοι έφθασαν στην Ελλάδα τον 14ο αιώνα. Σήμερα, οι Ρομά που ζουν στην Ελλάδα υπολογίζονται σε 160-200 χιλιάδες άτομα, ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές δεν ξεπερνούν τα 100-120 χιλιάδες. Σχετικά με την πολιτική τους οργάνωση, οι Ρομά δεν ήταν πολιτικογραφημένοι και στερούνταν πολιτικών και ατομικών δικαιωμάτων. Δεν είχαν δικαίωμα να εργαστούν στο δημόσιο τομέα, ούτε να ψηφίσουν (μόλις το 1980 άρχισαν να το αποκτούν), επειδή δεν είχαν την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη (Τσακίρης, 2004).

Οι Ρομά δεν έχουν δική τους θρησκεία, αλλά πιστεύουν στη θρησκεία της εκάστοτε περιοχής που κατοικούν. Άρα, είναι εμφανές ότι παρουσιάζουν μεγάλη προσαρμοστικότητα στο θέμα αυτό. Από σχετικές μελέτες διαπιστώνεται ότι η θρησκεία των Ρομά πριν ασπαστούν τον χριστιανισμό ήταν η «πυρολατρεία» και η «ηλιολατρεία». Όσον αφορά τη θρησκεία της Ελλάδας οι τσιγγάνοι είναι χριστιανοί, εκτός από το νομό της Θράκης, στον οποίο κατοικούν μουσουλμάνοι. Τα ονόματά τους είναι κυρίως χριστιανικά, ενώ σπάνια φέρουν και κάποιο αρχαίο ελληνικό όνομα. Αγαπούν ιδιαίτερα την Παναγία και τον Άγιο Γεώργιο.

Σύμφωνα με την ονομασία τους, η λέξη Ρομά έχει συνδεθεί με τις λέξεις «Τσιγγάνοι», «Αθίγγανοι» ή «Σίντηδες». Ακόμη, είναι γνωστή με λέξεις συγγενικές με τη λέξη "γύφτος". Η λέξη Ρομ προέρχεται από τη λέξη

"Αιγύπτιος" και η χρήση της οφείλεται στην πεποίθηση παλαιότερων ετών ότι οι Ρομά κατάγονται από την Αίγυπτο. Επιπλέον, με βάση τη διάλεκτό τους αναφέρεται στη σημασία της λέξης "άντρας" ή "σύζυγος". Οι ίδιοι χρησιμοποιούν ακόμη, τα "Μανούχ" (άνθρωπος), "Μελελέ" (Λαός μαύρος) και "Σίντε". Επιπλέον, η λέξη "αθίγγανος" ή "ατσίγγανος" σημαίνει το "ανέγγιχτο" και ετυμολογείται από το στερητικό α- και το ρήμα θιγγάνω, δηλαδή «αγγίζω».

Η γλώσσα των Ρομά, που αναφέρεται αλλιώς ως ρομανί είναι μία γλώσσα, η οποία δεν καλλιεργήθηκε ποτέ γραπτώς και αποτελεί το σύνολο των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούν οι Τσιγγάνοι, έτσι ώστε να επικοινωνήσουν. Αντικατοπτρίζει χαρακτηριστικά από τον πολιτισμό τους, όπως η έντονη ποικιλία, η οποία διαπιστώνεται πρώτα στο λεξιλόγιο και έπειτα στη μορφολογία, τη φωνητική και τη σύνταξη (Χατζησαββίδης, 2001). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από γλωσσολόγους διατύπωσαν ότι η ρομανί προήλθε από λαϊκά ιδιώματα, τα οποία σχετίζονταν με γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνταν γύρω στο 10 αι. μ. Χ. στη βόρεια Ινδία (σανσκριτικά, χίντι, νεπάλι, παντζάμπι κ.ά.). Γλώσσες από τις οποίες έλαβε ακόμη πολλά στοιχεία έως τον 15^ο αι. είναι η περσική, η αρμενική, η ρουμανική και η ελληνική. Από το 15ο αι. και μετά πήρε και άλλα στοιχεία από την τουρκική, τη γαλλική, τη γερμανική, την αγγλική, την ισπανική και τη ρωσική γλώσσα. Εξαιτίας όμως του δανεισμού πολλών γλωσσών και των μετακινήσεών τους διαπιστώνεται δυσκολία στο διαχωρισμό των διαλέκτων. Πάνω από το 50% των Ρομά δε χρησιμοποιεί πια τη ρομανί αλλά μόνο τη γλώσσα της χώρας ή της περιοχής στην οποία ζει. Οι υπόλοιποι Τσιγγάνοι που χρησιμοποιούν τη ρομανί, είναι δίγλωσσοι ή και τρίγλωσσοι. Η ρομανί εκτός από κώδικας επικοινωνίας χρησιμοποιείται και για την επιτέλεση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των Ρομά ή μεταξύ αυτών και των υπόλοιπων κατοίκων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η γλώσσα να χρησιμοποιείται καθαρά για τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το έτος 2009 με υποκείμενά της τους Ρομά, αναφέρεται ότι η ρομανί τσιπ ήταν η πρώτη προφορική τους γλώσσα

και ξεκίνησε να καταγράφεται σε γραπτά σύμβολα στη Ρωσία το 1930, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Το 1989 το υπουργείο παιδείας της Ρουμανίας δημιούργησε τάξεις στις οποίες πραγματώνονταν διδασχή της ρομανί, ενώ το 1992 ο Μαρσέλ Κουρτιάντε γενικός γραμματέας και γαλλοϊσπανός γλωσσολόγος έκδωσε το πρώτο αλφαβητάριο με 12.000 λέξεις από τα ρομανί στα ελληνικά και 18.000 από τα ελληνικά στα ρομανί.

Σχετικά με την εκπαίδευση, η ζωή των τσιγγάνων χαρακτηρίζεται από φτώχεια, κακουχίες, πείνα και κοινωνικό αποκλεισμό, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η μόρφωσή τους. Παρ' όλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση σπαταλά τις μεγαλύτερες δαπάνες της σε όλο τον κόσμο για καλύτερη εκπαίδευση, το 80% των ενηλίκων Ρομά είναι αναλφάβητοι και πάνω από το 50% των παιδιών τους δεν πηγαίνουν ούτε για μία φορά στο σχολείο. Ακόμη, από τα Τσιγγανόπουλα που φοιτούν, μόνο ένα μικρό ποσοστό επιτυγχάνει στα μαθήματα (Στρατιώτου, 2010).

Όσον αφορά το σχολείο, υφίσταται ένας μύθος, που αναφέρει ότι η σχολική μόρφωση και οι σπουδές δεν θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για τη ζωή και την κοινωνία τους. Η αλήθεια όμως διαφέρει κατά πολύ από την πραγματικότητα, αφού οι Ρομά (Τσιγγάνοι) θέλουν την εκπαίδευση, που θα είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις συνήθειες της δικής τους κοινωνίας. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει δομηθεί έτσι, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις αξίες της ελληνικής μη τσιγγάνικης κοινωνίας. Ακόμα, γίνεται αναφορά και για τα παιδιά που παρακολουθούσαν κανονικά τα μαθήματα του σχολείου, αλλά το σχολείο δεν τους εξασφάλιζε ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση. Όπως αναφέρουν ο Κόμης (1998:43-44) και οι Βασιλειάδη & Παυλή-Κορρέ (1998:24-26), τα Τσιγγανόπουλα μπορεί να εγγράφονται στο σχολείο, αλλά παρουσιάζουν σχολική αποτυχία και διαρροή καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις των τάξεων. Το φύλο έχει καθοριστικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει και από την έρευνα της Λυδάκη (2000), που εύκολα διαπιστώνει ότι ο

αναλφαβητισμός στις γυναίκες είναι αρκετά υψηλός, επειδή ασχολούνται με τις δουλειές του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Το ότι οι περισσότεροι Ρομά είναι δίγλωσσοι, αφού μιλούν τη ρομανί και τα ελληνικά, θεωρείται ένα ακόμη μειονέκτημα στην ομαλή σχολική τους πορεία, όπως επισημαίνουν οι Βασιλειάδη & Παυλή-Κορρέ (1998:35-36). Ακόμη, με βάση τον Στασινό (2004) διατυπώνεται μία ακόμη τροχοπέδη στη φοίτησή τους, η έλλειψη προσχολικής αγωγής καθώς και οι ώρες λειτουργίας του σχολείου. Η Πολίτου (1996) αναφέρει τις κακές συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, που επηρεάζουν αρνητικά το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, όπως επίσης και τη δυσχέρεια της οικονομικής τους κατάστασης. Ο Χαλκιώτης (2000:24) αναφέρεται στο μεγάλο αριθμό Τσιγγανόπουλων που εργάζονται και στην απόσταση του σχολείου από την κατοικία τους. Ακόμη, ένα από τα κύρια αίτια της διακοπής της εκπαίδευσής τους είναι η κακή συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντί τους, η οποία διατυπώνεται σε πολλές έρευνες (Κάτοχος, 2004α· Κάτοχος, 2004β· Κάτοχος, 2004γ· Δικαίου,1990· Κόμης, 1998· Πολίτου, 1996), αλλά και η μετακίνηση των οικογενειών τους για εύρεσης εργασίας (Ντούρας, 1997). Επίσης, προβλήματα δημιουργούνται και με την καθυστέρηση εγγραφής των παιδιών στο σχολείο, η οποία προκαλεί σχολική διαρροή, αλλά και την αδιαφορία ή την άσχημη συμπεριφορά των δασκάλων τους. Όμως, σε αρκετές περιπτώσεις τυγχάνει να είναι καθαρά επιλογή τους η μη ένταξη σε σχολικό περιβάλλον, με επιχείρημα ότι δε συνάδει με τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο ζωής τους. Έτσι, αναγκάζονται να το σταματήσουν. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς των Τσιγγανόπουλων είναι αναλφάβητοι, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους και αυτά με τη σειρά τους να σταματούν το σχολείο (Κατσίκας& Πολίτου, 1999· Πολίτου, 1996· Χαλκευτής, 2000). Σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998), το πρωινό ξύπνημα έχει θεωρηθεί αιτία της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων. Τέλος, γίνεται αναφορά ότι το σχολείο δεν καλλιεργεί δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για τη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή (Δικαίου,1990· Σιώτου, 2004).

Σχετικά με μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Κεφαλονιά για την εκπαίδευση των Ρομά, καταγράφηκε ότι οι γονείς θέλουν την εκπαίδευση των παιδιών τους ανεξάρτητα του φύλου τους. Αυτό που τους προβληματίζει περισσότερο είναι η κακή συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών απέναντί τους και ο τρόπος διαμονής τους. Για αυτό το λόγο ζητούν και τη βοήθεια των αρμοδίων. Οι γονείς των Τσιγγανόπαιδων θεωρούν ότι η χρησιμότητα της εκπαίδευσης έγκειται στην κατάκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή στην εκάστοτε συμπεριφορά τους προς τους άλλους, στην απόκτηση των σημαντικότερων γνωστικών δεξιοτήτων με σκοπό να αντιμετωπίζουν καθημερινά τους προβλήματα και στην εύρεση εργασίας. Εν κατακλείδι, να έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση (Στρατιώτου, 2010).

2.3. Μέθοδοι και προγράμματα που διευκολύνουν την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής

Για την διευκόλυνση της κατάκτησης της ανάγνωσης και γραφής και για βοήθεια σε άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακή διαταραχή ή δυσλεξία έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι τύποι προγραμμάτων και στρατηγικών (Παπαδάτος, 2003). Κάποια από αυτά, είναι τα εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία αποτελούνται από όλες ή μερικές από τις παρακάτω αρχές:

- § Υπερμάθηση και αυτοματοποίηση (οι οποίες απαιτούνται σε δυσλεξικά παιδιά, που χρειάζονται ενίσχυση και επανάληψη)
- § Πολυαισθητηριακές (που χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις)
- § Διαδοχικές και συσσωρευτικές (σημαντικές σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αφού βοηθούν στις υποδεξιότητες πριν ακόμα προχωρήσουν σε πολυπλοκότερο υλικό)
- § Έντονα δομημένες και συνήθως βασισμένες στη φωνητική ασκήσεις (που παρουσιάζονται με ιεραρχική εξέλιξη - αφού τελειώσει τη μία δεξιότητα προχωράει στην επόμενη)

2.3.1. Τα πιο σημαντικά εξατομικευμένα προγράμματα είναι τα εξής

2.3.1.1. Από το Άλφα έως το Ωμέγα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιείται ως πρόγραμμα ή ως πρώτη ύλη διδασκαλίας, αφού αποτελεί μία γλωσσολογική και φωνητική προσέγγιση της ανάγνωσης. Είναι δομημένο σε μεγάλο βαθμό και ακολουθεί μία σειρά βημάτων. Πραγματοποιείται η μάθηση 44 φωνημάτων, εκ των οποίων τα 17 είναι φωνήεντα και τα 27 σύμφωνα, με βάση την αγγλική γλώσσα. Ακόμη, δίνεται έμφαση σε λέξεις περιεχομένου, όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και σε συγκεκριμένες λέξεις, δηλαδή σε μετοχές και προθέσεις. Θεωρείται έντονα δομημένο και στην διδασκαλία των προτάσεων αλλά και της γραμματικής δομής. Επιπλέον, αποτελείται και από άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν το πρόγραμμα διδασκαλίας. Κάποιες από αυτές είναι τα πολυαισθητηριακά παιχνίδια, τα οποία προωθούν τη γλωσσική ανάπτυξη, ο έλεγχος της λεπτής κινητικότητας, η γνώση χρωμάτων-αριθμών, η οπτική-ακουστική αντίληψη /διάκριση και τέλος, οι σχέσεις χώρου.

2.3.1.2. Η πολυαισθητηριακή γλωσσική μέθοδος του Hickey

Η συγκεκριμένη μέθοδος αναγνωρίζει τη σημασία του να μαθαίνει το παιδί τα γράμματα της αλφαβήτου με διαδοχική σειρά. Χρησιμοποιούνται πλαστικά ή ξύλινα γράμματα για το αλφάβητο, που το παιδί έχει τη δυνατότητα να τα κοιτάζει, να τα αγγίζει, να τα σηκώνει, να τα νιώθει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια και να παράγει τον ήχο τους. Για αυτό το λόγο λέγεται ότι βασίζεται σε πολυαισθητηριακές αρχές. Άρα, συμπεραίνουμε ότι χρησιμοποιούνται το οπτικό, ακουστικό και απτικό- κιναισθητικό πεδίο της μάθησης. Επιπλέον, το πρόγραμμα Hickey περιλαμβάνει προγράμματα σχετικά με τα γράμματα, τον τονισμό των λέξεων, πακέτα ανάγνωσης και ορθογραφίας. Μάλιστα, η δραστηριότητα της ορθογραφίας περιέχει πολυαισθητηριακές αρχές και υπερμάθηση.

2.3.1.3. Πρόγραμμα Letterland

Το πρόγραμμα Letterland περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία, τα οποία χρησιμεύουν στη διδασκαλία της γραφής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της ανάπτυξης και διατήρησης κινήτρου. Τα πιο σημαντικά αφορούν τη γλώσσα, με έμφαση στην ακουστική αντίληψη, την επικοινωνία, το λόγο, την προτασιακή ενημερότητα, τις φωνητικές δεξιότητες, την κατανόηση, τις ορθογραφικές και αναγνωριστικές σχέσεις, τις δεξιότητες αναγνώρισης ολόκληρων λέξεων και τις προκαταρκτικές δεξιότητες δημιουργικής γραφής. Ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί και ως εργαλείο πρόληψης, αφού ενδείκνυται και για την πρώιμη παρέμβαση. Επιπλέον, ενισχύει σημαντικά το νόημα του γραπτού λόγου, εστιάζει στα γράμματα και τους ήχους. Μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά, σε μικρές ομάδες ή και σε μία ολόκληρη τάξη. Τέλος, βοηθάει στην βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας, στις ακουστικές δεξιότητες, στη χρήση συντακτικών/σημασιολογικών πληροφοριών και δίνει έμφαση στο περιβάλλον ανάγνωσης.

2.3.2. Μέθοδος «Phoneme Touch and Say»

Γνωρίζουμε ότι το πολυαισθητηριακό σύστημα στη διδασκαλία είναι το πιο σημαντικό καθώς χρησιμοποιούνται σχεδόν όλες οι αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή). Στη Λογοθεραπεία δεν υπάρχουν πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας στα ελληνικά, παρά μόνο μεταφρασμένες και προσαρμοσμένες στα ελληνικά δεδομένα. Μία τέτοια μέθοδος είναι η «Phoneme Touch and Say», η οποία και χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Η μέθοδος αυτή δημιουργήθηκε από την κ. Jill Hicks - Λογοπαθολόγο και μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από την Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική – Λογοπαθολόγο.

Η μέθοδος «Άγγιξε και Πες» είναι ένα απλό σύστημα χειρονομιών, που η



Εκτέλεση χειρονομίας φωνήματος /p/

κάθε χειρονομία αντιπροσωπεύει ένα φώνημα και βασίζεται στο πώς και πού παράγεται αγγίζοντας τους αρθρωτές (χείλη, μάγουλα, λαιμό και γνάθους). Για παράδειγμα, στο φώνημα /p/ το οποίο παράγεται με τα χείλη, η χειρονομία γίνεται με την τοποθέτηση του δείχτη και του αντίχειρα επάνω και

κάτω από τα χείλη αντίστοιχα. Η χειρονομία διαφέρει εάν το φώνημα είναι έκκροτο, τριβόμενο, ηχηρό ή άηχο. Το ίδιο συμβαίνει και στην παραγωγή των φωνηέντων και των συμφώνων. Η μέθοδος αυτή είναι πολύ απλή και κατανοητή και γι αυτό το λόγο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άτομα με κάθε είδους μαθησιακή διαταραχή και δυσκολία. Επίσης, απευθύνεται σε διάφορες ηλικίες (προσχολική, σχολική και ενήλικη).

Οι χειρονομίες είναι εύκολες ώστε και ένα άτομο με δυσχέρεια στις κινήσεις να μπορεί να τις επιτελεί και χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της κατανόησης αλλά και της έκφρασης των φωνημάτων. Συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει την αρθρωτική και φωνολογική ικανότητα, να εμπλουτίσει την επικοινωνία, να συμβάλλει στην ακουστική διάκριση, να βελτιώσει την επεξεργασία πληροφοριών, να αναπτύξει την φωνολογική ενημερότητα και να διδάξει την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

Η σημασία της φωνολογικής ενημερότητας είναι καθοριστική και στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής. Η χρήση της μεθόδου «Άγγιξε και Πες» για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας είναι αποτελεσματική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η χρήση χειρονομιών γίνεται με σκοπό να τονισθεί το κάθε φώνημα και συνάμα το παιδί να κατανοήσει τον διαχωρισμό των φθόγγων, έτσι ώστε να μπορέσει να δει, να ακούσει, να διακρίνει, να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει τους μεμονωμένους ήχους (Hicks, 2008).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το σύστημα «Άγγιξε και Πες» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασχή της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Για να δοθεί σημασία στα γράμματα και να γίνει ανάγνωση και γραφή λέξεων, πρέπει να γνωρίζουμε τη φωνημική-γραφημική αντιστοιχία. Στο σημείο αυτό η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην εκμάθηση και στην ανάκληση της φωνημικής-γραφημικής αντιστοιχίας, συνταιριάζοντας τις χειρονομίες του συστήματος με αυτά, με σκοπό τη διδασχή συλλαβισμού και μετέπειτα της ανάγνωσης (Hicks, 2008).

2.4. Υπάρχουσες έρευνες με τη χρήση της μεθόδου «Phoneme Touch and Say»

§ *A New Method for Speech Instruction for Children with Autism. Kotsopoulou & all, 2008. International Society for Autism Research (INSAR), London, Μάιος 2008.*

Η μέθοδος «Άγγιξε και Πες» χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας σε 5 παιδιά στο φάσμα του αυτισμού τα οποία ήταν χαμηλής λειτουργικότητας. Το εύρος της ηλικίας στα 4 παιδιά κυμαινόταν από 3,9 έως 5,10 έτη. Το ένα παιδί είχε ηλικία 11 χρόνων. Κανένα δεν είχε αναπτύξει λόγο μέχρι την έναρξη θεραπείας με τη μέθοδο «Άγγιξε και Πες». Όλα τα παιδιά ανέπτυξαν ομιλία ακόμη και το εντεκάχρονο αγόρι που μέχρι τότε δεν είχε ποτέ πει καμία λέξη (ούτε «μαμά»).

§ *Εφαρμογή μιας νέας μεθόδου ‘Phoneme Touch and Say’ «Άγγιξε και Πες» στην Ανάπτυξη της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Κωτσοπούλου και συν, 2007. 11^ο Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Αθήνα.*

Η μέθοδος «Άγγιξε και Πες» χρησιμοποιήθηκε στη διδασχή της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε 5 παιδιά της πρώτης δημοτικού, από τα οποία τα 2 παρουσίαζαν ειδική γλωσσική διαταραχή, 1 σοβαρή εξελικτική δυσπραξία και 2 σοβαρή φωνολογική διαταραχή. Όλα τα παιδιά ήταν σε κίνδυνο για εμφάνιση

σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών. Αφού αξιολογήθηκαν, ξεκίνησε η θεραπεία που περιελάμβανε συνεδρίες της φωνολογικής ενημερότητας και της προετοιμασίας των παιδιών για το σχολείο (πρώτη ανάγνωση και γραφή) με τη μέθοδο «Άγγιξε και Πες», παράλληλα με τις άλλες θεραπείες (λογοθεραπεία και ειδική αγωγή).

Με βάση τα αποτελέσματα τα παιδιά έμαθαν να διαβάζουν άνετα προτάσεις και απλά κείμενα και να γράφουν με πολύ λίγα φωνολογικά λάθη λέξεις και ψευδολέξεις. Σύμφωνα με τις δασκάλες όλα τα παιδιά έκαναν σημαντική πρόοδο. Τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και το παιδί με εξελικτική δυσπραξία, πέρασαν στη δευτέρα τάξη χωρίς δυσκολία. Το ίδιο και το ένα παιδί με ειδική γλωσσική διαταραχή, αλλά η ειδική παιδαγωγός του κέντρου ημέρας συνέστησε παρακολούθηση της εξέλιξής του κατά τους πρώτους μήνες της δευτέρας τάξης. Το άλλο παιδί με ειδική γλωσσική διαταραχή πέρασε στη δευτέρα τάξη αλλά χρειάζεται περαιτέρω εργασία στα μαθηματικά και στη ροή της ανάγνωσης. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί αποκλειστικά η συμβολή της μεθόδου «Άγγιξε και Πες», εφόσον τα παιδιά έλαβαν και άλλους πόρους βοήθειας, αλλά σίγουρα σημαντική πρόοδος οφείλεται στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής.

§ *Διδασκαλία Λόγου σε Παιδί με Σοβαρή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή τη Μέθοδο: «Άγγιξε και Πες». Ζαροκανέλλου, 2012 . 12^ο Συνέδριο του Πανελληνίου συλλόγου Λογοπεδικών. Απρίλιος, 2012. Αθήνα.*

Η μέθοδος «Άγγιξε και Πες» χρησιμοποιήθηκε επίσης, στη διδασκαλία λόγου σε παιδί με σοβαρή ειδική γλωσσική διαταραχή. Ο Κ.Π. είναι ένα αγόρι 4,2 ετών. Αξιολογήθηκε τον Απρίλιο του 2011 όπου διαγνώστηκε με ειδική γλωσσική διαταραχή. Πριν την παρέμβαση ο Κ.Π. επικοινωνούσε κυρίως μη λεκτικά με χειρονομίες και την έκφραση του προσώπου. Μπορούσε να παράγει κάποιους ήχους και λέξεις όπως ναι, μαμά και κάποια φωνημικά σύνολα που ταύτιζε με λέξεις όπως Πίπι αντί για Σπύρος. Το αντιληπτικό του λεξιλόγιο ήταν

μεγαλύτερο, αλλά και εκεί υπήρχαν κάποιες εμφανείς ελλείψεις. Το παιδί μπορούσε να εκτελέσει απλές, σύνθετες και διπλές εντολές αλλά δεν μπορούσε να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα, ήταν ανήσυχος, επιθετικός και εκνευριζόταν γρήγορα. Οι θεραπευτικοί στόχοι του τετραμήνου αφορούσαν 3 αναπτυξιακές περιοχές: προσοχή-οριοθέτηση, αντιληπτική λεκτική ικανότητα και εκφραστική λεκτική ικανότητα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Κ.Π. μετά την τετράμηνη παρέμβαση ήταν σε θέση να μείνει καθισμένος για 20 λεπτά και να κατασκευάσει μόνος του πάζλ με 15 κομμάτια δίνοντάς του λεκτική ενίσχυση. Κατανοούσε και διέκρινε όλες τις έννοιες που του διδάχθηκαν και μπορούσε να κάνει κατηγοριοποίηση με εικόνες. Ακόμη, μπορούσε να ταυτίσει το ζώο με τον αντίστοιχο ήχο του και να παράγει μόνος του τους περισσότερους ήχους των ζώων. Επιπλέον, ο Κ.Π. μπορούσε να εκφέρει και να διακρίνει όλα τα φωνήματα που του διδάχθηκαν με τη μέθοδο «Άγγιξε και Πες». Σταμάτησε να επικοινωνεί με νοήματα και επικοινωνεί λεκτικά με ηχητικά σύνολα, λέξεις και μικρές φράσεις 2-3 λέξεων.

§ *Early and intensive therapy for children with SLI and primary school academic performance. Angelique Kotsopoulou and Maria Gyftogianni discuss the merits of early intensive intervention with emphasis on phonological awareness.*

Unpublished manuscript (n. d.).

Η έρευνα αυτή ήταν το δεύτερο μέρος μιας διαχρονικής μελέτης. Το πρώτο μέρος παρουσιάστηκε στο IALP το 2010 στην Αθήνα. Αυτή η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία ελληνική πόλη, το Μεσολόγγι, στην οποία συμμετείχαν 43 παιδιά. Η ηλικία των παιδιών κυμαινόταν από 3,6 μέχρι 6,11 χρονών. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε τρεις γενικές κατηγορίες: Δυσπραξία (στοματική και λεκτική) και ειδική γλωσσική διαταραχή. Καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη και φωνολογική διαταραχή. Φωνολογική διαταραχή (σοβαρή έως μέτρια) και ειδική γλωσσική διαταραχή.

Για όλα τα παιδιά εκτός από δύο, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος «Άγγιξε και Πες». Η έρευνα έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίου που δινόταν στους γονείς σε τηλεφωνική συνέντευξη. Όλα τα παιδιά πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο, εκτός από πέντε που πήγαιναν στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τα 33 παιδιά, τα 17 που ολοκλήρωσαν τη θεραπεία με φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιώντας τη μέθοδο «Άγγιξε και Πες», είχαν πολύ καλή έως εξαιρετική απόδοση στο σχολείο, σύμφωνα με τους γονείς. Στα 8 παιδιά που δεν ολοκλήρωσαν τη θεραπεία με το «Άγγιξε και Πες» η απόδοσή τους κυμάνθηκε από φτωχή (3 παιδιά) έως μέτρια (5 παιδιά). Η απόδοση στο σχολείο ήταν μέση για 2 παιδιά που δεν έλαβαν καμία θεραπεία. Χρειάζονται περαιτέρω μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα, της αποτελεσματικότητας της μεθόδου «Άγγιξε και Πες».

Συμπεραίνοντας, η μέθοδος « Άγγιξε και Πες» μοιάζει κατάλληλο σύστημα για την ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, γιατί τα βοηθάει στην ακουστική διάκριση των φωνημάτων, καθώς προσθέτει οπτικές πληροφορίες, συμβάλλει στην ορθή παραγωγή των φωνημάτων με τις κιναισθητικές πληροφορίες που δίνει και οργανώνει τον κινητικό προγραμματισμό της ομιλίας, γεγονός πολύ σημαντικό, καθώς μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζει ταυτόχρονα στοματική ή λεκτική δυσπραξία. Επιπλέον βοηθά στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής.

Κεφάλαιο 3.

Μεθοδολογία

3.1. Τα υποκείμενα της έρευνας

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία έλαβαν μέρος 6 παιδιά, 4 αγόρια και 2 κορίτσια. Τα 2 από αυτά ήταν Ρομά (1 αγόρι και 1 κορίτσι), τα 2 τυπικά αναπτυσσόμενα (1 αγόρι και 1 κορίτσι) και τα άλλα 2 αγόρια παρουσίαζαν φωνολογική διαταραχή. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 5 έως 6 ετών.

3.2. Όργανα μέτρησης

Πριν το ξεκίνημα της μελέτης αξιολογήθηκαν σε βάθος οι δεξιότητες λόγου, ομιλίας, φωνολογικής ενημερότητας και μνήμη εργασίας σε όλα τα παιδιά με τη χορήγηση των εξής δοκιμασιών (τεστ):

3.2.1. Expressive One Word Picture Vocabulary Test-Revised (EOWPVT-R)

Το Expressive One word Picture Vocabulary Test- Revised (EOWPVT-R) Gardner,(1990) είναι ένα τεστ το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση παιδιών από την προσχολική ηλικία (2 ετών) έως και την ηλικία των 12 ετών. Ο σκοπός του είναι να εκτιμήσει το λεξιλόγιο έκφρασης των παιδιών. Χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση παιδιών με διαταραχές λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και διγλωσσία. Επιπλέον, ενδείκνυται στην αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού για ακουστική επεξεργασία, όπως επίσης και για ακουστική-οπτική και λεκτική κατανόηση. Το συγκεκριμένο τεστ περιλαμβάνει 100 έγχρωμες εικόνες που απεικονίζονται μία σε κάθε σελίδα. Ακόμη, αποτελείται από ένα πρωτόκολλο (φύλλο απαντήσεων) με τη λίστα των απεικονιζόμενων λέξεων και τις νόρμες του.

Ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί μία εικόνα κάθε φορά και το παιδί με τη σειρά του πρέπει να κατονομάσει αντικείμενα, ενέργειες ή και έννοιες που παρουσιάζονται στη σειρά των εικόνων. Ο βαθμός raw score που προκύπτει από

τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βρεθεί το standard score, το percentile rank και το age equivalent score. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης είναι πρακτικό και εύκολο στο χειρισμό του.

3.2.2. Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III)

Είναι μια έγκαιρη και αξιόπιστη δοκιμασία που εξετάζει το λεξιλόγιο αντίληψης από την ηλικία των δύο ετών έως και την ενήλικη ζωή. Περιλαμβάνει μόνο λέξεις περιεχομένου και όχι λειτουργικές λέξεις. Σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σαν βραχεία εκτίμηση (screening) της λεκτικής γενικά ικανότητας του ατόμου.

Το τεστ περιλαμβάνει, ασπρόμαυρες εικόνες σε μορφή βιβλίου που απεικονίζουν λέξεις. Συνολικά υπάρχουν 204 συνδυασμοί εικόνων και κάθε σελίδα περιλαμβάνει 4 εικόνες. Ακόμη, αποτελείται από ένα φύλλο για την βαθμολόγηση των παιδιών και το εγχειρίδιο του εξεταστή, που περιλαμβάνει τις νόρμες για την εύρεση του επιπέδου του λεξιλογίου του παιδιού (raw score, standard score, percentile rank, age equivalent score).

Αρχικά, κατά την αξιολόγηση εξηγείται στον εξεταζόμενο η διαδικασία. Στη συνέχεια, του ζητείται να δείξει την εικόνα-στόχο κάθε φορά. Ωστόσο, για την εφαρμογή του τεστ δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος είναι διχοτομική (σωστό-λάθος) για κάθε απάντηση του παιδιού. Αν σε συνεχόμενη δωδεκάδα υπάρχουν έστω και οχτώ λάθη το τεστ σταματάει. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον αρχικό βαθμό (raw score). Στη συνέχεια, από το raw score με τη χρήση των πινάκων γίνεται η εύρεση του αντίστοιχου percentile rank και της νοητικής του ηλικίας.

3.2.3. Preschool Language Scale- 3

Το Preschool Language Scale- 3 αποτελείται από δύο κλίμακες: Auditory Comprehension και Expressive Communication. Είναι μια δοκιμασία έγκαιρη

και αξιόπιστη που εξετάζει την αντίληψη και την έκφραση του λόγου από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής έως και την ηλικία των 6χρ.-11μην.

Το τεστ περιλαμβάνει έγχρωμες εικόνες σε μορφή βιβλίου. Συνολικά υπάρχουν 48 δοκιμασίες αντίληψης και έκφρασης. Ακόμη, περιλαμβάνει ένα φύλλο για την βαθμολόγηση των παιδιών και το εγχειρίδιο του εξεταστή που περιέχει τις νόρμες για την εύρεση του επιπέδου του λεξιλογίου του παιδιού. Για την εφαρμογή του τεστ δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός. Στην αρχή, εξηγείται στον εξεταζόμενο η διαδικασία. Έπειτα, καλείται να δήσει ότι του ζητείται, με σκοπό τον έλεγχο της αντίληψης και να παράγει αυτό που του ζητείται, εξετάζοντας την παραγωγή.

Εφόσον το τεστ ολοκληρωθεί βρίσκεται το άθροισμα των σωστών απαντήσεων (raw score). Στη συνέχεια, από το raw score με τη χρήση των πινάκων γίνεται η εύρεση του αντίστοιχου percentile rank με βάση την ηλικία του παιδιού. Αν επιθυμούμε μπορούμε να βρούμε και τη νοητική του ηλικία.

3.2.4. Action Picture

Το Action picture τεστ αποτελεί μια σύντομη και απλή μορφή για την αξιολόγηση της κατανόησης των πληροφοριών που παρέχονται και της γραμματικής, δηλαδή των ουσιαστικών, των ρημάτων, και των προθέσεων. Ακόμη, αξιολογεί παρόν, παρελθόν, και μέλλον. Στοιχεία που επίσης εξετάζει είναι η απλή και σύνθετη παραγωγή φράσης, καθώς και η παθητική φωνή. Η δοκιμασία αυτή χορηγείται σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών.

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί κάθε φορά μια εικόνα και του ζητάει να την περιγράψει, παροτρύνοντάς το με ερωτήσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια, ο εξεταστής σημειώνει τις απαντήσεις του παιδιού. Τέλος, μετά το πέρας της δοκιμασίας αξιολογούνται οι απαντήσεις του και διαμορφώνεται η εικόνα των δυνατοτήτων του ως προς τα παραπάνω.

3.2.5. Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών 1995)

Πρόκειται για ένα σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα διαγνωστικό εργαλείο και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 2,5 έως 6 χρονών. Στόχος της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι η αξιολόγηση της απόδοσης του παιδιού στους τομείς της άρθρωσης και της φωνολογίας.

Το τεστ περιλαμβάνει μία φόρμα αξιολόγησης, στην οποία καταγράφονται οι απαντήσεις του παιδιού, ένα έντυπο που περιλαμβάνει τους κωδικούς διαδικασιών απλοποίησης, τους οποίους συμβουλεύεται ο λογοπεδικός, για να διεξάγει το αποτέλεσμα, καθώς και μια σειρά από 100 λέξεις απεικονιζόμενες σε ασπρόμαυρες εικόνες, οι οποίες είναι απλές, κατανοητές και απεικονίζουν λέξεις που περιέχονται στο καθημερινό λεξιλόγιο κάθε ελληνόπουλου. Οι λέξεις αποτελούνται από τα φωνήματα της ελληνικής και ποικίλουν στον αριθμό των συλλαβών και στη φωνοτακτική δομή.

Η δοκιμασία έχει ως εξής: ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο τις εικόνες και ο εξεταζόμενος καλείται να τις κατονομάσει. Αν ο εξεταζόμενος δεν γνωρίζει τί είναι αυτό που απεικονίζεται, ο εξεταστής θα πρέπει να παρέχει στον εξεταζόμενο τη λέξη-στόχο και αυτός με τη σειρά του να την επαναλάβει. Αυτή η διαδικασία ακολουθείται, γιατί σκοπός δεν είναι η αξιολόγηση του λεξιλογικού εύρους, αλλά η παραγωγή ομιλίας. Μέσα από αυτή αντλούμε στοιχεία για τις φωνολογικές διεργασίες που πραγματοποιεί το παιδί στην ομιλία του. Τα στοιχεία αυτά συγκεντρώνονται και αξιολογούνται για να βρεθεί το στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί.

3.2.6. Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας

Η εξέταση της φωνολογικής ενημερότητας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μιας βραχείας αξιολόγησης που περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: Ακουστική διάκριση λέξεων (π.χ. μέλι –χέλι) και ακουστική διάκριση ψευδολέξεων (π.χ. νάπι –κάπι). Στις δυο παραπάνω περιπτώσεις ζητείται από το

παιδί να διακρίνει αν δυο λέξεις/ψευδολέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές. Στη συνέχεια, εξετάζεται η αντίληψη ομοιοκαταληξίας (π.χ. κάπα-τάπα) και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας (π.χ. κότα-). Στην αντίληψη, ο εξεταζόμενος καλείται να διακρίνει αν υπάρχει ομοιοκαταληξία στις δύο λέξεις ,ενώ στην παραγωγή να παράγει μια λέξη που να ομοιοκαταληκτεί με αυτή που προαναφέρθηκε. Έπειτα, αξιολογείται η κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις (π.χ. ο -κήπος - είναι - ωραίος), η κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές (π.χ. κό-τα) και η κατάτμηση των συλλάβων σε φωνήματα (π.χ. φ-ώ-ς). Στις τρεις παραπάνω δοκιμασίες η πολυπλοκότητα αυξάνεται σταδιακά. Ύστερα, αξιολογείται η απομόνωση φωνημάτων η οποία γίνεται, είτε ζητώντας τον αρχικό ήχο της λέξης (π.χ. β-άτραχος), είτε ζητώντας τον μεσαίο ήχο της λέξης (π.χ. πό-δ-ι). Επιπλέον, η φωνολογική ενημερότητα ελέγχεται με την αντικατάσταση φωνημάτων με κύβους (π.χ. άλλαξε το φώς και κάνε το πώς). Ακόμη, εξετάζεται η σύνθεση λέξεων από το παιδί, δίνοντάς του συλλαβές, τις οποίες πρέπει να ενώσει (π.χ. πορ-τα). Τέλος, αξιολογείται ο χειρισμός φωνημάτων ζητώντας από το παιδί να αφαιρέσει το επιθυμητό φώνημα ή τμήμα της λέξης (καλημέρα) «πες το ξανά χωρίς να πεις καλή» , (πάνω) «πες το ξανά χωρίς να πεις /π/».

3.2.7. Μνήμη αριθμών

Η μνήμη αριθμών αποτελεί κλίμακα αξιολόγησης του Αθηνά τεστ, που αφορά τη λεκτική μνήμη και σχετίζεται με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, δηλαδή με την ανάκληση πρόσφατης πληροφορίας μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επειδή όμως, ζητάμε από το παιδί να μας επαναλάβει ακριβώς τη σειρά αριθμών που του αναφέραμε νωρίτερα αφορά ακόμη, την αξιολόγηση της διάσπασης προσοχής, την ικανότητα του παιδιού για συγκέντρωση, τη σειροθέτηση, την άμεση μηχανική ανάκληση (όταν παραλείπει αριθμούς), και το άγχος (όταν το παιδί έχει μειωμένη συγκέντρωση, ενώ ακολουθούνται λάθος αριθμοί) (Korpas- Vukasinovic, 2007).

Η συγκεκριμένη δοκιμασία χρησιμοποιεί ακουστικές παραστάσεις (εκφώνηση αριθμητικών ψηφίων) και αξιολογεί αν το παιδί έχει την ικανότητα να επαναλάβει σειρές ψηφίων (όπως π.χ. η σειρά «3, 1, 7, 2» και η σειρά «7, 4, 8, 3, 5, 1»), που σταδιακά αυξάνονται. Αποτελείται από 16 σειρές, των 3 έως 7 αριθμών. Οι αριθμοί σε κάθε σειρά έχουν επιλεγεί τυχαία από το 1 έως 9. Οι σειρές των αριθμών παρουσιάζονται στο παιδί μία κάθε φορά, με ομοιομορφία (ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο) και το παιδί καλείται να επαναλάβει τη σειρά αμέσως μετά την εκφώνησή της (Βίκη & Παπάνης, 2008). Κατά τη βαθμολόγηση δίνονται 2 βαθμοί όταν η απάντηση είναι σωστή με την πρώτη ευκαιρία και 1 βαθμός αν η απάντηση είναι σωστή με τη δεύτερη ευκαιρία. Ύστερα, προσθέτουμε τους βαθμούς που συγκεντρώθηκαν (raw score). Στη συνέχεια, από το raw score με τη χρήση των πινάκων γίνεται η εύρεση του αντίστοιχου τυπικού βαθμού και τέλος του percentile rank.

3.2.8 Επανάληψη ψευδολέξεων

Η επανάληψη ψευδολέξεων αποτελεί ένα εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α και Β Δημοτικού του Κωνσταντίνου Πόρποδα (2008).

Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, ο εξεταστής εκφωνεί στο παιδί κάθε ψευδολέξη που παρουσιάζεται κατά αυξανόμενο μήκος και πολυπλοκότητα και αυτό με τη σειρά του πρέπει να την επαναλάβει. Στη συνέχεια, καταγράφεται ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων (raw score). Έπειτα, από το raw score με τη χρήση των πινάκων γίνεται η εύρεση του αντίστοιχου τυπικού βαθμού και τέλος του percentile rank.

3.3 Διαδικασία Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση για τα 4 παιδιά, από τα οποία τα 2 ήταν Ρομά και τα άλλα 2 τυπικά αναπτυσσόμενα πραγματοποιήθηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Πατρών. Ο χώρος όπου έγινε η διεξαγωγή της έρευνας για τα συγκεκριμένα

παιδιά ήταν ένα μικρό γραφείο, το οποίο βρίσκεται μέσα στο συγκρότημα του νηπιαγωγείου και χρησιμεύει ως γραφείο των νηπιαγωγών. Η αίθουσα είναι αρκετά μικρή, φωτεινή και σχετικά ήσυχη ώστε να μη διασπάται η προσοχή των παιδιών. Όσον αφορά την έρευνα των παιδιών με φωνολογική διαταραχή, η μία διεξήχθη στο σπίτι του παιδιού και πιο συγκεκριμένα στο δωμάτιό του, που ήταν ένας ήσυχος, αρκετά μεγάλος χώρος και με τάξη, ενώ για το άλλο, σε ένα μικρό δωμάτιο στον χώρο εργασίας των γονέων του, ο οποίος είναι μία σχολή πολεμικής τέχνης. Στο τελευταίο παιδί δεν είχαμε τη δυνατότητα ησυχίας, γιατί υπήρχε η παρουσία πολύ κόσμου, η οποία προκαλούσε ορισμένες φορές διάσπαση προσοχής. Η κάθε εξετάστρια καθόταν δίπλα στο παιδί σε σημείο τέτοιο ώστε να έχει καλή επαφή με αυτό.

Η αξιολόγηση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των Ρομά πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και της σχολικής διδασκαλίας, ενώ των παιδιών με φωνολογική διαταραχή είχε καθοριστεί δύο φορές την εβδομάδα, τις μέρες και ώρες που μπορούσαν οι γονείς τους. Οι συνεδρίες αξιολόγησης ήταν τέσσερις και η διάρκειά τους ήταν 45 λεπτά.

Κεφάλαιο 4.

Ανάλυση και σύγκριση αποτελεσμάτων αξιολόγησης και διδασχής

Αρχικά, θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των διαγνωστικών εργαλείων που αναφέρθηκαν παραπάνω και στη σύγκριση αυτών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η διαδικασία ανάλυσης διδασχής των παιδιών για το καθ' ένα ξεχωριστά και τέλος, αναφέρονται τα αποτελέσματα της διδασχής και η σύγκριση τους.

4.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα Ρομά ο Παναγιώτης, ένα αξιαγάπητο παιδί, πολύ συνεργάσιμο και πρόθυμο, με θέληση για μάθηση και πολύ καλή προσοχή, είχε τις εξής επιδόσεις κατά την αξιολόγηση:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	14	Λεξιλόγιο Έκφρασης 2,10 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	34	Λεξιλόγιο Αντίληψης 9%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 33 Έκφραση: 33	Αντίληψη: 3% Έκφραση: 5%
Μνήμη αριθμών	12	12%
Επανάληψη ψευδολέξεων	11	2%
Action Picture	§ δεν κατανοεί πάντα τι συμβαίνει στην εικόνα § συχνά κάνει ελλιπείς περιγραφές § επιλέγει λάθος λέξεις να χρησιμοποιήσει, λόγω φτωχού λεξιλογίου (πχ. σκύλος αντί για άλογο)	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	§ αλλοίωση του φωνήματος /s/ § μία στιγμικοποίηση § μία ρινικοποίηση § δύο πτώσεις φθόγγων	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	Δεν μπόρεσε να ανταπεξέλθει σε καμία δοκιμασία	

Πίνακας 1. Αξιολόγηση του υποκειμένου, Παναγιώτη (Ρομά)

Το άλλο ρομά η Νικολέτα είναι ένα χαριτωμένο κορίτσι με χαμηλή αυτοπεποίθηση και παρουσία ελαφριάς διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και έλλειψης συνεργασίας. Η Ν. είχε τις εξής επιδόσεις κατά την αξιολόγηση:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	12	Λεξιλόγιο Έκφρασης 2,8 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	18	Λεξιλόγιο Αντίληψης 1%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 33 Έκφραση: 33	Αντίληψη: 1% Έκφραση: 1%
Μνήμη αριθμών	8	25%
Επανάληψη ψευδολέξεων	13	12%
Action Picture	§ δεν κατανοεί πάντα τι συμβαίνει στην εικόνα § δεν χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ υποκείμενο § παρουσιάζει πολύ φτωχό λεξιλόγιο	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	§ απλοποιήσεις συμπλεγμάτων § πτώσεις φθόγγων § μία στιγμικοποίηση § μία ουρανικοποίηση § μία πτώση προτονικής συλλαβής	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	Δεν μπόρεσε να ανταπεξέλθει σε καμία δοκιμασία	

Πίνακας 2. Αξιολόγηση του υποκειμένου, Νικολέτας (Ρομά)

Κατά την αξιολόγηση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για τον Αντρέα, που είναι ένα παιδί συνεργάσιμο σε ότι του ζητηθεί, πρόθυμο, με πολύ καλή προσοχή, αλλά και με λίγο εγωισμό καταγράφηκαν τα εξής αποτελέσματα:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	43	Λεξιλόγιο Έκφρασης 5,5 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	69	Λεξιλόγιο Αντίληψης 73%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 42 Έκφραση: 45	Αντίληψη: 45% Έκφραση: 84%
Μνήμη αριθμών	17	84%
Επανάληψη ψευδολέξεων	20	63%
Action Picture	§ κατανοεί τι συμβαίνει στην κάθε εικόνα, κάνοντας μία καλή περιγραφή § δεν χρησιμοποιεί πάντα υποκείμενο	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	§ μία στιγμικοποίηση § μία εμπροσθοποίηση § μία πτώση τελικού συμφώνου	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	Ανταπεξήλθε μόνο στις: § ακουστική διάκριση λέξεων § ακουστική διάκριση ψευδολέξεων § κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές	

Πίνακας 3. Αξιολόγηση του Αντρέα (τυπικής ανάπτυξης)

Το άλλο τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί η Αντωνία είναι αρκετά συνεργάσιμη σε ότι της ζητηθεί, πολύ έξυπνη και κοινωνική. Είχε τις εξής επιδόσεις κατά την αξιολόγηση:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	46	Λεξιλόγιο Έκφρασης 5,9 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	106	Λεξιλόγιο Αντίληψης 99,5%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 47 Έκφραση: 47	Αντίληψη: 87% Έκφραση: 88%
Μνήμη αριθμών	11	63%
Επανάληψη ψευδολέξεων	7	16%
Action Picture	§ κατανοεί τι συμβαίνει στην κάθε εικόνα § χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	Δεν παρατηρήθηκε κάποια αδυναμία	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	Ανταπεξήλθε μόνο στις: § ακουστική διάκριση λέξεων § ακουστική διάκριση ψευδολέξεων § κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές	

Πίνακας 4. Αξιολόγηση της Αντωνίας (τυπικής ανάπτυξης)

Τέλος, κατά την αξιολόγηση των παιδιών με φωνολογική διαταραχή, ο Μάριος ένα αγόρι πολύ συνεργάσιμο, πρόθυμο πάντα να συμμετέχει στις δραστηριότητες και έξυπνο, είχε τις εξής επιδόσεις:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	67	Λεξιλόγιο Έκφρασης 8,9 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	50	Λεξιλόγιο Αντίληψης 4%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 42 Έκφραση: 44	Αντίληψη: 5% Έκφραση: 13%
Μνήμη αριθμών	13	50%
Επανάληψη ψευδολέξεων	11	2%
Action Picture	<ul style="list-style-type: none"> § διατυπώνει ολοκληρωμένες προτάσεις § κατανοεί τι συμβαίνει στην κάθε εικόνα 	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	<ul style="list-style-type: none"> § πτώσεις φωνηέντων § ηχηροποιήσεις § ουρανικοποιήσεις § πτώσεις κλειστών συλλαβών § φατνιακή πραγμάτωση των οδοντικών 	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	<p>Ανταπεξήλθε στις:</p> <ul style="list-style-type: none"> § ακουστική διάκριση φθόγγων σε λέξεις/ψευδολέξεις § αντίληψη ομοιοκαταληξίας § κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές § απομόνωση φωνημάτων σε αρχική θέση § αντικατάσταση με κύβους § σύνθεση 	

Πίνακας 5. Αξιολόγηση του Μάριου (φωνολογική διαταραχή)

Όσον αφορά τον Νίκο, το δεύτερο αγόρι με φωνολογική διαταραχή, θα το χαρακτηρίζαμε ως μη συνεργάσιμο, με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, που συνεχώς προσπαθούσε να σταματήσει την δραστηριότητα που εκτελούσαμε για να μιλήσει. Οι επιδόσεις του ήταν οι εξής:

	Raw Score	Percentile Rank
Expressive One Word Vocabulary Test-Revised	38	Λεξιλόγιο Έκφρασης 4,10 ετών
Peabody Picture Vocabulary Test	55	Λεξιλόγιο Αντίληψης 23%
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: 36 Έκφραση: 29	Αντίληψη: 3% Έκφραση: 1%
Μνήμη αριθμών	4	16%
Επανάληψη ψευδολέξεων	0	1%
Action Picture	§ η επίδοσή του ήταν αρκετά καλή § δεν χρησιμοποιεί: δευτερεύουσες προτάσεις και παθητική φωνή	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης	§ απλοποιήσεις συμπλεγμάτων § ουρανικοποιήσεις, οπισθοποιήσεις § ηχηροποιήσεις, στιγμικοποιήσεις § πτώσεις: κλειστών συλλαβών/ τελικού συμφώνου/ φωνηέντων	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	Είχε τεράστια δυσκολία σε όλες τις δοκιμασίες. Κυρίως: § Στον χειρισμό, την απομόνωση, την σύνθεση § την αντικατάσταση των φωνημάτων § την κατάτμηση των συλλαβών σε φωνήματα	

Πίνακας 6. Αξιολόγηση του Νίκου (φωνολογική διαταραχή)

4.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Στο Expressive One Word Vocabulary Test-Revised (EOWPVT-R) ο εκφραστικός λόγος των Ρομά αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 2,5, των παιδιών με φωνολογική διαταραχή αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 6,5 και των τυπικά αναπτυσσόμενων αντιστοιχεί σε νοητική ηλικία 5,7. Συνεπώς, την καλύτερη επίδοση είχαν τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή και τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Στο Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III) το λεξιλόγιο αντίληψης των Ρομά αντιστοιχεί σε 5%, των παιδιών με φωνολογική διαταραχή σε 13,5% και στα τυπικά αναπτυσσόμενα σε 86,25%. Συμπεραίνοντας, την καλύτερη επίδοση είχαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Στο Preschool Language Scale-3 το λεξιλόγιο αντίληψης των Ρομά αντιστοιχεί σε 2% και της έκφρασης σε 3%, των παιδιών με φωνολογική διαταραχή της αντίληψης αντιστοιχεί σε 4% και της έκφρασης σε 7% και στα τυπικά αναπτυσσόμενα αντιστοιχεί σε 66% της αντίληψης και σε 86% της έκφρασης. Άρα, την καλύτερη επίδοση τόσο στο λεξιλόγιο αντίληψης, όσο και της έκφρασης είχαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Στο Action Picture τεστ κατά την περιγραφή εικόνων παρατηρήθηκε ότι τόσο τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή όσο και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα πήγαν αρκετά καλά. Ωστόσο, τα Ρομά υστερούν στην περιγραφή, λόγω του μικρού εύρους του λεξιλογίου τους, καθώς και της μειωμένης κατανόησης τους. Έτσι, την καλύτερη επίδοση είχαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και αυτά με φωνολογική διαταραχή και τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Κατά τη δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης παρατηρήθηκε ότι τόσο τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και τα Ρομά δεν παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στην άρθρωση και τη φωνολογία τους. Αντιθέτως, τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι την καλύτερη επίδοση είχαν τα τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και τα Ρομά και τη χαμηλότερη τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή.

Στην αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας και τα δυο τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατάφεραν να ανταπεξέλθουν μόνο στην ακουστική διάκριση λέξεων, στην ακουστική διάκριση ψευδολέξεων και στην κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές. Τα Ρομά δεν μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν σε καμία δοκιμασία. Τέλος, από τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, το ένα εκτέλεσε σωστά την ακουστική διάκριση λέξεων/ψευδολέξεων, την αντίληψη ομοιοκαταληξίας, την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, την απομόνωση φωνημάτων, την αντικατάσταση των φωνημάτων με κύβους και τη σύνθεση. Το άλλο όμως, είχε τεράστια δυσκολία και στα περισσότερα δεν είχε καμία σωστή προσπάθεια. Πήγε καλύτερα στις εξής δοκιμασίες: αντίληψη ομοιοκαταληξίας και κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές. Άρα, την καλύτερη επίδοση είχε το ένα από τα δύο παιδιά με φωνολογική διαταραχή και τη χαμηλότερη τα ρομά.

Στη μνήμη αριθμών το ποσοστό ανάκλησης των Ρομά αντιστοιχεί σε 18,5%, των παιδιών με φωνολογική διαταραχή σε 33% και των τυπικά αναπτυσσόμενων σε 73,5%. Άρα, την καλύτερη επίδοση είχαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Τέλος, στην επανάληψη ψευδολέξεων το ποσοστό επανάληψης των Ρομά αντιστοιχεί σε 1,5%, των παιδιών με φωνολογική διαταραχή σε 39,5% και των τυπικά αναπτυσσόμενων σε 73,5%. Έτσι, την καλύτερη επίδοση είχαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ τη χαμηλότερη τα Ρομά.

Ο παρακάτω πίνακας αναφέρεται στο μ.ο. (μέσο όρο) των επιδόσεων των παιδιών ανά ομάδα, βοηθώντας μας έτσι στη σύγκριση των ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα:

	Ρομά	Φωνολογική διαταραχή	Τυπικά αναπτυσσόμενα	
Expressive One Word Vocabulary Test- Revised	2,5	6,5	5,7	
Peabody Picture Vocabulary Test	5%	13,5%	86,25%	
Preschool Language Scale-3	Αντίληψη: Έκφραση:	2% 3%	4% 7%	66% 86%
Action Picture	X		✓	
Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης		X	✓	
Αξιολόγηση της Φωνολογικής Ενημερότητας	X	✓ (το 1 από τα 2)		
Μνήμη Αριθμών	18,5%	33%	73,5%	
Επανάληψη Ψευδολέξεων	1,5%	39,5%	73,5%	

Πίνακας 7. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων αξιολόγησης ανά ομάδα

*(✓ : η καλύτερη επίδοση **X**: η χαμηλότερη επίδοση)

4.3. Ανάλυση διαδικασίας διδασχής

Όπως αναφέρθηκε και στη διαδικασία έρευνας η διδασχή του ελληνικού αλφαβήτου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της μεθόδου «Phoneme Touch and Say». Για τη διευκόλυνση της διδασχής χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο υλικό και πιο συγκεκριμένα, έγχρωμες κάρτες που απεικόνιζαν τις χειρονομίες που αντιστοιχούν στο κάθε φώνημα, κάρτες με τα γράμματα του αλφαβήτου, κάρτες με έγχρωμες εικόνες οι οποίες απεικόνιζαν αντικείμενα που το αρχικό τους φώνημα ήταν αυτό που διδασκόταν κάθε φορά, ένας καθρέφτης, ένα κουτί με αλάτι (για την ιχνηλάτηση του γραφήματος πρώτα επάνω στο αλάτι), τετράδιο και μολύβι για τη γραφή. Πρώτα, πραγματοποιήθηκε η διδασχή των φωνηέντων και στη συνέχεια ακολούθησε των συμφώνων. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη της εκμάθησης του ελληνικού αλφαβήτου ήταν με τη σειρά: η εκμάθηση του φωνήματος και η αντιστοιχία του με τη χειρονομία, η κατονομασία των εικόνων, η γραφή του φωνήματος σε αλάτι και σε χαρτί και τέλος, η σύνθεση των συλλαβών. Οι συνεδρίες διδασχής ήταν 25 και διαρκούσαν 45 λεπτά. Στην αρχή κάθε συνεδρίας γινόταν επανάληψη των φωνημάτων που είχαν διδασχθεί στις προηγούμενες συνεδρίες και εφόσον είχαν κατακτηθεί πλήρως τα φωνήματα συνεχίζονταν η διδασχή του επόμενου. Τέλος, σε κάθε συνεδρία γινόταν συνεχής λεκτική επιβράβευση των παιδιών, ενθαρρύνοντας τα να συνεχίσουν την προσπάθεια, καθώς και υλική επιβράβευση με αυτοκόλλητα ή κάποιο μικρό δώρο.

1. Διδασχή του Ρομά παιδιού Παναγιώτη

Νοέμβριος 2012: Το Νοέμβριο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες, κατά τις οποίες αρχικά έγινε η εκμάθηση των φωνηέντων /o/, /ι/, /α/, /ε/ και /ου/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως τα φωνήματα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στις χειρονομίες των φωνημάτων /o/ και /ου/. Ωστόσο, στις χειρονομίες των φωνημάτων /ι/, /α/ και /ε/ μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα. Όσον αφορά τη γραφή τα πήγε καλά με όλα τα φωνήματα, εκτός από το

φώνημα /ε/ που παρατηρήθηκε δυσκολία, με αποτέλεσμα να εξέχει από τις γραμμές του τετραδίου. Επίσης, δυσκολεύτηκε στο φώνημα /ου/, αφού δεν μπορούσε να τοποθετήσει τα δύο γράμματα δίπλα-δίπλα, με αποτέλεσμα να μοιάζουν σαν δυο ξεχωριστά. Ακόμη, κατά την κατονομασία εικόνων αρκετές φορές λόγω του φτωχού λεξιλογίου του χρειαζόταν να κάνει επανάληψη αντί για κατονομασία, ενώ επίσης δυσκολευόταν να βρει με ποιο φώνημα αρχίζει η κάθε λέξη. Τέλος, το παιδί αντιμετώπισε μικρή δυσκολία στο διαχωρισμό των χειρονομιών των φωνημάτων /ι/ και /α/, η οποία ξεπεράστηκε πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα το παιδί να μην μπερδεύει πια τα φωνήματα μεταξύ τους.

Δεκέμβριος 2012: Το Δεκέμβριο πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των φωνημάτων που είχαν διδαχθεί τον Νοέμβριο τα οποία και θυμόταν. Ακόμη, έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /τ/, /π/ και /σ/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως το φώνημα /σ/, ενώ ορισμένες φορές μπερδευε τα φωνήματα /τ/ και /π/ μεταξύ τους, ενώ άλλες φορές απλώς δεν μπορούσε να θυμηθεί το φώνημα /τ/. Όσον αφορά τις χειρονομίες /τ/ και /σ/, μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα, ενώ στη γραφή τα πήγε αρκετά καλά. Κατά την κατονομασία εικόνων, ακόμα δυσκολευόταν να βρει με ποιο φώνημα αρχίζουν οι λέξεις. Τέλος, δεν κατανόησε καθόλου τη σύνθεση συλλαβών.

Ιανουάριος 2013: Τον Ιανουάριο πραγματοποιήθηκαν επτά συνεδρίες. Αρχικά, έγινε επανάληψη των προηγούμενων φωνημάτων, κατά την οποία το παιδί τα θυμόταν όλα εκτός από τα /τ/-/π/ και /σ/-/ι/ που μερικές φορές τα μπερδευε μεταξύ τους. Επίσης, μπερδευε τις συλλαβές των /τ/ και /π/, ενώ αναγνώριζε τις συλλαβές του /σ/. Όμως, υπήρξαν και αρκετές στιγμές που τοποθετούσε το φώνημα /σ/ και στις συλλαβές των φωνημάτων /τ/ και /π/. Για αυτόν το λόγο, στην αρχή αυτό το μήνα δεν προχωρήσαμε σε επόμενο φώνημα, με στόχο να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες. Αντιμετωπίστηκαν σχεδόν όλες οι αδυναμίες του παιδιού, ωστόσο ακόμα ορισμένες φορές ξεχνούσε το φώνημα /τ/. Στη

συνέχεια, έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /θ/ και /φ/. Στο φώνημα /φ/ δυσκολεύτηκε λίγο αλλά τελικά κατέκτησε και τα δύο φωνήματα πλήρως. Όσον αφορά τις χειρονομίες μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα. Στη γραφή όμως, τα πήγε αρκετά καλά. Κατά την κατονομασία εικόνων ακόμα δυσκολευόταν να βρει με ποιο φώνημα αρχίζει η λέξη, όμως έπειτα το πρόβλημα βελτιώθηκε και τελικά εξαλείφθηκε. Επίσης, μπέρδευε τις συλλαβές και χρειαζόταν παρότρυνση και βοήθεια για να τις βρει (πχ. η εξετάστρια για να τον βοηθήσει έλεγε: πππ και ααα με επιμήκυνση και έτσι το παιδί τα κατάφερνε), αλλά εν συνεχεία το πρόβλημα βελτιώθηκε και τελικά το παιδί κατέκτησε πλήρως τη σύνθεση συλλαβών. Τέλος ξεκίνησε πάλι να μπερδεύει ορισμένες φορές τα φωνήματα /σ/ και /ν/.

Φεβρουάριος 2013: Το Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των κατακτηθέντων φωνημάτων και το παιδί θυμόταν όλα τα φωνήματα εκτός από το /τ/ και τα /σ/-/ν/ που μερικές φορές τα μπέρδευε. Έτσι, οι δύο πρώτες συνεδρίες αυτού του μήνα αφιερώθηκαν στην επανάληψη της εκμάθησής των προαναφερθέντων φωνημάτων με αποτέλεσμα την πλήρη εκμάθησή τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διδαχή των φωνημάτων /ν/, /χ/, /ρ/ και /μ/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως όλα τα φωνήματα, ωστόσο δυσκολεύτηκε λίγο στην εκμάθηση του /χ/ και του /μ/ το οποίο αρχικά το μπέρδευε με το /ν/. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών όμως τα προβλήματα ξεπεράστηκαν και το παιδί κατέκτησε πλήρως όλα τα φωνήματα. Στις χειρονομίες μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα, ενώ στη γραφή δυσκολεύτηκε λίγο στα φωνήματα /χ/ και /μ/, με αποτέλεσμα τα γράμματα να εξέχουν από τις γραμμές του τετραδίου. Τέλος, στις συλλαβές τα πήγε πολύ καλά. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη : Σε 25 συνεδρίες ο Παναγιώτης κατέκτησε 14 φωνήματα.

2. Διδαχής του άλλου Ρομά παιδιού της Νικολέτας

Νοέμβριος 2012: Το Νοέμβριο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες, στις οποίες έγινε η εκμάθηση των φωνηέντων /ο/, /ι/, /α/ και /ε/. Αρχικά, το παιδί έδειχνε να έχει κατακτήσει τα φωνήματα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στις χειρονομίες. Δεν παρουσίασε δυσκολία κατά τη γραφή των /ο/ και /ι/, αλλά παρουσίασε μικρή δυσκολία κατά τη γραφή των /α/ και /ε/. Ακόμη, μπερδευε αρκετά τη χειρονομία του /ε/ με τη χειρονομία του /ι/. Το παιδί, λόγω του φτωχού του λεξιλογίου, μπορεί να κατονομάζει λέξεις μόνο με επανάληψη. Στην τέταρτη συνεδρία που αυξήθηκαν τα φωνήματα, το παιδί άρχισε να μπερδεύει τις χειρονομίες τους. Στην αντιγραφή δεν παρουσιάστηκε κάποια δυσκολία, αφού μπορούσε να αντιγράψει όλα τα φωνήματα αλλά στη γραφή με υπαγόρευση δυσκολευόταν στην εύρεση του φωνήματος.

Δεκέμβριος 2012: Το Δεκέμβριο πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των φωνημάτων που είχαν διδαχθεί τον Νοέμβριο. Το παιδί μπερδευόταν στην αναγνώριση και στις χειρονομίες των φωνημάτων και ιδιαίτερα σε αυτές των φωνημάτων /ι/ και /ε/. Για αυτό το λόγο δεν προχωρήσαμε παρακάτω, στην εκμάθηση νέων φωνημάτων. Το παιδί μπορούσε να αντιγράψει με ευκολία όλα τα γράμματα, αλλά όποτε του ζητήθηκε να γράψει ένα συγκεκριμένο γράμμα δυσκολευόταν λίγο στην εύρεση του. Όσον αφορά την κατονομασία, συνέχισε να κατονομάζει μόνο με επανάληψη. Επιπλέον, η Νικολέτα άρχισε να εμφανίζει έλλειψη συνεργασίας.

Ιανουάριος 2013: Τον Ιανουάριο πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες, κατά τις οποίες έγινε επανάληψη των φωνημάτων που διδάχθηκαν στις προηγούμενες και διδαχή του φωνήματος /ου/, καθώς ξεχώρισε τις χειρονομίες /ι/ και /ε/. Το παιδί κατέκτησε το φώνημα /ου/ χωρίς δυσκολία σε αναγνώριση, χειρονομία και γραφή. Η προσπάθεια για κατονομασία εικόνων δεν πραγματοποιήθηκε, λόγω έλλειψης συνεργασίας. Κατά την τρίτη συνεδρία του μήνα, άρχισε να μπερδεύει

πάλι τα φωνήματα και γι' αυτό δεν πραγματοποιήθηκε εκμάθηση νέου φωνήματος.

Φεβρουάριος 2013: Το Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεδρίες. Αρχικά, έγινε επανάληψη των φωνημάτων που είχαν ήδη διδαχθεί, τα οποία μπέρδευε αρκετά. Η δυσκολία ήταν κυρίως στην αναγνώριση των φωνημάτων, ενώ είχε πολύ καλή δεξιότητα γραφής. Όσον αφορά, την κατονομασία των εικόνων, συνεχίστηκε να υπάρχει δυσκολία και άρνηση προσπάθειας κατονομασίας. Στη συνέχεια, αφού φάνηκε να έχει κατακτήσει τα φωνήματα που διδάχθηκαν στις προηγούμενες συνεδρίες προχωρήσαμε στη διδαχή των φωνημάτων /τ/, /π/ και /σ/. Παρουσιάστηκε δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών με τα νέα φωνήματα, αφού τις έλεγε στην τύχη. Ακόμη, το παιδί μπέρδευε αρκετά τις χειρονομίες των φωνημάτων /τ/ και /π/. Ωστόσο, η δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών υπήρχε μέχρι και την τελευταία συνεδρία του μήνα, με μικρή βελτίωση.

Μάρτιος 2013: Το Μάρτιο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες. Αρχικά, έγινε επανάληψη των περασμένων φωνημάτων, η οποία έδειξε ότι το παιδί μπερδευόταν κυρίως στην αναγνώριση των φωνημάτων /τ/, /π/ και /σ/. Η δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών συνεχίστηκε. Στις επόμενες συνεδρίες αφού ξεχώρισε τις χειρονομίες, πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση των φωνημάτων /θ/, /φ/ και /χ/. Το παιδί κατέκτησε τα φωνήματα και η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν στη σύνθεση συλλαβών, η οποία πολλές φορές γινόταν στην τύχη. Στην τελευταία συνεδρία πραγματοποιήθηκε επανάληψη όλων των φωνημάτων που διδάχθηκαν, κατά την οποία το παιδί έδειξε να έχει κατακτήσει όλα τα φωνήματα. Η δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών και η αδυναμία στην κατονομασία εικόνων συνεχίστηκε μέχρι και την τελευταία συνεδρία. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη : Σε 25 συνεδρίες η Νικολέτα κατέκτησε 11 φωνήματα.

3.Διδαχή του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού του Αντρέα

Νοέμβριος 2012: Το Νοέμβριο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες, κατά τις οποίες αρχικά έγινε η εκμάθηση των φωνηέντων /ο/, /ι/, /α/, /ε/ και /ου/ και στη συνέχεια των φωνημάτων /τ/ και /π/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως τα φωνήματα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στις χειρονομίες. Παρ' όλα αυτά, στην εκτέλεση των φωνημάτων /ι/, /α/, /ε/ και /τ/ ξεχνούσε μερικές φορές να τοποθετεί σωστά τον αντίχειρα. Όσον αφορά τη γραφή, δυσκολεύτηκε με αποτέλεσμα να εξείχε από τις γραμμές του τετραδίου. Ακόμη, δεν κατανοούσε καθόλου τη σύνθεση συλλαβών και κατά την κατονομασία εικόνων δε μπορούσε να βρει με ποιο φώνημα αρχίζουν οι λέξεις.

Δεκέμβριος 2012: Το Δεκέμβριο πραγματοποιήθηκαν δύο συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των φωνημάτων που είχαν διδαχθεί τον Νοέμβριο τα οποία και θυμόταν. Ακόμη, έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /σ/, /θ/ και /φ/, που κατακτήθηκαν πλήρως από το παιδί. Σχετικά με τις χειρονομίες, μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα. Στη γραφή, δυσκολεύτηκε αρκετά και τα γραφήματα εξείχαν από τις γραμμές του τετραδίου. Ωστόσο, το πρόβλημα της σύνθεσης συλλαβών και της εύρεσης του αρχικού φωνήματος των λέξεων αρχικά ήταν μεγάλο και στη συνέχεια μειώθηκε.

Ιανουάριος 2013: Τον Ιανουάριο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες κατά τις οποίες έγινε επανάληψη των διδαχθέντων φωνημάτων, στην οποία το παιδί δεν θυμόταν τα φωνήματα /τ/, /π/, /σ/, /θ/ και /φ/, λόγω μεσολάβησης των διακοπών των Χριστουγέννων. Όμως, μετά από ένδειξή τους από την εξετάστρια κατάφερε να τα θυμηθεί. Ακόμη, το μήνα αυτό έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/, /κ/ και /λ/, τα οποία και κατέκτησε πλήρως χωρίς δυσκολία. Ωστόσο, μερικές φορές στις χειρονομίες ξεχνούσε να τοποθετήσει σωστά τον

αντίχειρά του. Σχετικά με τη γραφή, δυσκολεύτηκε και εξείχε από τις γραμμές του τετραδίου, ενώ άλλες φορές δεν ήταν κατανοητό αυτό που έγραφε. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετώπισε με τα φωνήματα /χ/, /μ/, /κ/ και /λ/. Το πρόβλημα με τις συλλαβές, καθώς και με την εύρεση του αρχικού ήχου των λέξεων έχει ξεπεραστεί.

Φεβρουάριος 2013: Το Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκαν δώδεκα συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των περασμένων φωνημάτων και το παιδί θυμόταν όλα τα φωνήματα. Στη συνέχεια έγινε διδαχή των φωνημάτων /γ/, /β/, /ζ/, /ξ/, /ψ/ και /δ/, που τα κατέκτησε πλήρως χωρίς δυσκολία. Στις χειρονομίες μερικές φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα, ενώ στη γραφή δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα, με αποτέλεσμα να εξείχε από τις γραμμές του τετραδίου, ενώ πολλές φορές δεν ήταν κατανοητό το τι έγραφε. Με τις συλλαβές τα πήγε πολύ καλά. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν οκτώ συνεδρίες αποκλειστικά για τη βελτίωση της γραφής, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Μάρτιος 2013: Το Μάρτιο πραγματοποιήθηκε μία επαναληπτική συνεδρία και το παιδί θυμόταν όλα τα φωνήματα. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη: Σε 25 συνεδρίες ο Αντρέας κατέκτησε και τα 22 φωνήματα.

4. Διδαχή του άλλου τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού της Αντωνίας

Νοέμβριος 2012: Το Νοέμβριο πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεδρίες, κατά τις οποίες αρχικά έγινε η εκμάθηση των φωνηέντων /ο/, /ι/, /α/, /ε/ και /ου/ και στη συνέχεια του φωνήματος /τ/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως τα φωνήματα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στις χειρονομίες, ωστόσο στην εκτέλεση των φωνημάτων /ι/, /α/ και /ε/ ξεχνούσε μερικές φορές να κλείνει τον αντίχειρα. Όσον αφορά, τη γραφή και την κατονομασία δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα. Ακόμη, δεν

κατανοούσε καθόλου τη σύνθεση συλλαβών με το φώνημα /τ/ και τις έλεγε στην τύχη.

Δεκέμβριος 2012: Το Δεκέμβριο πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των φωνημάτων που είχαν διδαχθεί το Νοέμβριο τα οποία και θυμόταν. Ακόμη, έγινε διδαχή των φωνημάτων /π/, /σ/ και /φ/, τα οποία κατακτήθηκαν πλήρως από το παιδί. Όσον αφορά τις χειρονομίες, τη γραφή και την κατονομασία δεν παρουσιάστηκε κάποια αδυναμία. Το πρόβλημα στη σύνθεση συλλαβών ξεπεράστηκε, αφού μπορούσε πια να δημιουργήσει συλλαβές με όλα τα φωνήματα που είχαν διδαχθεί.

Ιανουάριος 2013: Τον Ιανουάριο πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες, κατά τις οποίες έγινε επανάληψη των διδαχθέντων φωνημάτων, τα οποία θυμόταν. Στη συνέχεια έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /χ/, /ν/ και /ρ/, τα οποία κατέκτησε χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα. Δεν παρουσιάστηκε δυσκολία στη χειρονομία, στη γραφή, στην κατονομασία εικόνων και στη σύνθεση συλλαβών με τα συγκεκριμένα φωνήματα. Η μόνη δυσκολία που διαπιστώθηκε ήταν στην τοποθέτηση των δαχτύλων για τη χειρονομία του /ν/.

Φεβρουάριος 2013: Το Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των προηγούμενων φωνημάτων και το παιδί τα θυμόταν όλα. Στη συνέχεια έγινε εκμάθηση των φωνημάτων /κ/, /λ/, /μ/, /β/, /γ/, /ζ/, /ψ/ και /ξ/, τα οποία κατέκτησε χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα στην κατονομασία εικόνων και στη σύνθεση συλλαβών. Οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν ήταν στη χειρονομία του /μ/ και συγκεκριμένα στην τοποθέτηση των δαχτύλων για την εκμαίευσή του. Όσον αφορά τη γραφή, αρχικά εμφάνιζε δυσκολία σε όλα τα νέα φωνήματα, αλλά στη συνέχεια το πρόβλημα παρουσιαζόταν μόνο στη γραφή του /γ/.

Μάρτιος 2013: Το Μάρτιο του 2013 πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεδρίες, στις οποίες έγινε επανάληψη των προηγούμενων φωνημάτων που το παιδί τα θυμόταν όλα. Η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν στη γραφή του φωνήματος /γ/. Στη συνέχεια, έγινε εκμάθηση του φωνήματος /δ/, το οποίο κατακτήθηκε. Δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στη χειρονομία, στην κατονομασία εικόνων και στη σύνθεση συλλαβών με το φώνημα, αλλά παρουσιάστηκε δυσκολία στη γραφή του. Το παιδί κατέκτησε όλα τα φωνήματα του ελληνικού αλφαβήτου που διδάχθηκαν. Ωστόσο, η δυσκολία που υπήρξε στη γραφή των φωνημάτων /γ/ και /δ/ υπήρχε μέχρι και την τελευταία συνεδρία. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη: Σε 25 συνεδρίες η Αντωνία κατέκτησε και τα 22 φωνήματα.

5. Διδαχή του ενός παιδιού με φωνολογική διαταραχή, του Μάριου

Νοέμβριος 2012: Το μήνα Νοέμβριο πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεδρίες κατά τις οποίες έγινε η διδαχή των φωνημάτων /ο/, /α/, /ε/ και /ι/. Το παιδί κατέκτησε πλήρως το φώνημα /ο/ χωρίς καμία δυσκολία στην χειρονομία, σε αντίθεση με τα φωνήματα /α/, /ε/ και /ι/, που δυσκολεύτηκε στην τοποθέτηση του αντίχειρα πίσω από την παλάμη. Παρ' όλα αυτά, με την πολύ τριβή κατάφερε να ξεπεράσει τη δυσκολία του. Όσον αφορά τη γραφή, είχε αδυναμία στα /ο/, /α/ και /ι/, αφού εξείχαν από τις γραμμές του τετραδίου και τα δύο πρώτα δεν ήταν στρογγυλοποιημένα. Σχετικά με την κατονομασία των εικόνων, ήταν πολύ καλός στα /ο/ και /ι/. Στα φωνήματα /α/ και /ε/ είχε την ίδια αδυναμία με την εκτέλεσή τους μεμονωμένα (ως προς τον αντίχειρα), που στην συνέχεια όμως εξαλείφθηκε. Ωστόσο, δεν δυσκολεύτηκε καθόλου να βρει από ποιο φώνημα ξεκινά η κάθε λέξη.

Δεκέμβριος 2012: Το Δεκέμβρη έγιναν εννέα συνεδρίες, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση των φωνημάτων που διδάχθηκαν τον προηγούμενο μήνα. Από αυτή δεν διαπιστώθηκε κανένα πρόβλημα, για αυτό και στη συνέχεια έγινε η διδασχία των φωνημάτων /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/ και /φ/. Όσον αφορά την εκτέλεση της χειρονομίας, ήταν πολύ καλός στα φωνήματα /ου/, /π/ και /θ/. Στα φωνήματα /τ/, /σ/ και /φ/ χρειάστηκε να επιμείνουμε για ακόμη μία συνεδρία μέχρι την πλήρη κατάκτησή τους. Σχετικά με τη γραφή, δεν παρουσίασε καμία δυσκολία στο φώνημα /θ/. Στα άλλα φωνήματα η αδυναμία ήταν εμφανής και χρειάστηκε πολλές προσπάθειες, αλλά στο τέλος τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Στην κατονομασία εικόνων ήταν πολύ καλός στα /ου/, /τ/, /π/ και /θ/. Όμως, δυσκολεύτηκε αρχικά στα /σ/ και /φ/ (λόγω δυσκολίας στην εκτέλεση της χειρονομίας του). Στη συνέχεια το πρόβλημα ξεπεράστηκε. Τέλος, στη σύνθεση συλλαβών είχε δυσκολία στα /τ/, /σ/ και /φ/. Το πρόβλημα όμως, με το πέρας των συνεδριών εξαλείφθηκε.

Ιανουάριος 2013: Πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεδρίες. Αρχικά, έγινε η επανάληψη των προηγούμενων φωνημάτων, που δεν εντοπίστηκε κάποια αδυναμία και ύστερα, η εκμάθηση των φωνημάτων /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/, /κ/ και /λ/. Το παιδί είχε δυσκολία κατά την εκτέλεση της χειρονομίας στα φωνήματα /χ/ και /ρ/. Τα υπόλοιπα τα παρήγαγε σωστά μεμονωμένα. Όσον αφορά τη γραφή, είχε δυσκολία στα φωνήματα /χ/, /μ/, /κ/ και /λ/, που με τις πολλές προσπάθειες κατάφερε να ξεπεραστεί. Στα υπόλοιπα φωνήματα ήταν αρκετά καλός στη γραφή. Σχετικά με την κατονομασία των λέξεων, είχε αδυναμία στην εκτέλεση της χειρονομίας κατά την παραγωγή των /χ/, /ρ/ και /λ/, που στη συνέχεια ξεπεράστηκε. Τέλος, στη σύνθεση συλλαβών, ήταν καλός στα φωνήματα /ν/, /μ/ και /λ/, αλλά είχε δυσκολία στα /χ/, /ρ/ και /κ/, που χρειάστηκε και παραπάνω επιμονή για να καταφέρει στο τέλος να τα κατακτήσει.

Φεβρουάριος 2013: Το μήνα Φλεβάρη έγιναν τρεις συνεδρίες. Πρώτα, πραγματοποιήθηκε επανάληψη των κατακτηθέντων φωνημάτων, στην οποία εντοπίστηκε δυσκολία στο /λ/, που συνεχίστηκε να διδάσκεται για άλλη μία συνεδρία μέχρι την κατάκτησή του. Έπειτα, έγινε διδαχή των /β/ και /γ/. Το παιδί ήταν πολύ καλό στην εκτέλεση της χειρονομίας του /β/ και στη σύνθεση συλλαβών του, αλλά δυσκολεύτηκε στο /γ/, όπου χρειάστηκε πολύ επιμονή μέχρι να το κατακτήσει. Στη γραφή ήταν πάρα πολύ καλός στο /β/, αλλά είχε αδυναμία στο /γ/. Για αυτό και χρειάστηκε παραπάνω πίεση μέχρι να τα καταφέρει. Εν τέλει, κατά την παραγωγή των λέξεων είχε δυσκολία στην εκτέλεση χειρονομιών και για τα δύο φωνήματα, που τελικά την ξεπέρασε. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη: Σε 25 συνεδρίες ο Μάριος κατέκτησε τα 18 φωνήματα.

6. Διδαχή του άλλου παιδιού με φωνολογική διαταραχή, του Νίκου

Δεκέμβριος 2012: Πραγματοποιήθηκαν τρεις συνεδρίες, στις οποίες έγινε εκμάθηση του φωνήματος /ο/. Το παιδί είχε τεράστια δυσκολία σε όλους τους τομείς. Δυσκολευόταν όχι μόνο στην εκτέλεσή της χειρονομίας του (αφού, δεν μπορούσε να κλείσει τα δάχτυλά του), αλλά και στην παραγωγή λέξεων και στη γραφή (αφού τα γραφήματα δεν ήταν στρογγυλοποιημένα και εξείχαν από τις γραμμές του τετραδίου). Με το πέρας των τριών συνεδριών το πρόβλημα ξεπεράστηκε, εκτός της γραφής, η οποία βελτιώθηκε.

Ιανουάριος 2013: Τον Ιανουάριο έγιναν έξι συνεδρίες. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επανάληψη του φωνήματος /ο/, στην οποία τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Εν συνεχεία, διδάχθηκαν τα φωνήματα /α/, /ε/ και /ι/. Το παιδί παρουσίασε αδυναμία σε όλα τα φωνήματα, για αυτό και αφιερώθηκαν δύο συνεδρίες για το καθένα. Κατά την εκτέλεση της χειρονομίας, τα πήγε καλύτερα στο φώνημα /ε/. Η χειρονομία του /α/ ήταν εξίσου καλή, σε

σχέση με αυτή των /ο/ και /ι/, απλά δεν τοποθετούσε πάντα σωστά τον αντίχειρά του. Σχετικά με τη γραφή, είχε τεράστια αδυναμία στα φωνήματα /α/ και /ι/, αλλά στο φώνημα /ε/ ήταν αρκετά καλός. Επίσης, στην κατονομασία εικόνων, δυσκολεύτηκε πάρα πολύ στην παραγωγή των /α/ και /ι/, ενώ στο /ε/ ήταν πάλι καλύτερος. Παρ' όλα αυτά, με το πέρας των συνεδριών ξεπεράστηκαν όλες οι δυσκολίες, πλην της γραφής που βελτιώθηκε.

Φεβρουάριος 2013: Έγιναν επτά συνεδρίες. Πρώτα πραγματοποιήθηκε επανάληψη των διδαχθέντων φωνημάτων, στην οποία δεν παρουσιάστηκε καμία αδυναμία και εν συνεχεία, έγινε η διδαχή των φωνημάτων /ου/, /τ/ και /π/. Το παιδί κατάφερε να εκτελέσει όλες τις χειρονομίες με ευκολία. Ωστόσο, παρουσίασε έντονη αδυναμία στη γραφή των /ου/ και /π/, ενώ στο /τ/ ήταν σχετικά καλός. Επίσης, κατά την παραγωγή των λέξεων δεν εμφάνισε δυσκολία σε κανένα από τα φωνήματα, αφού ήταν καλός στο /ου/ και η επίδοσή του ήταν πολύ καλή στα /τ/ και /π/. Όσον αφορά τη σύνθεση συλλαβών, ήταν καλός στο φώνημα /π/, αλλά είχε έντονη δυσκολία στο /τ/. Σε κάθε επόμενη συνεδρία δε θυμόταν απαραίτητα το φώνημα που είχε διδαχθεί την προηγούμενη και χρειαζόταν επανεκμάθηση.

Μάρτιος 2013: Τον Μάρτιο πραγματοποιήθηκαν εννέα συνεδρίες. Στην αρχή, κατά την επανάληψη των προηγούμενων φωνημάτων, προέκυψε δυσκολία στο φώνημα /π/. Έτσι, οι δύο πρώτες συνεδρίες για αυτόν το μήνα αφιερώθηκαν σε αυτό το φώνημα. Έπειτα, έγινε η διδαχή των /σ/, /θ/, /φ/ και /ν/. Το παιδί έμαθε να εκτελεί αμέσως την χειρονομία του /σ/, αλλά εμφάνισε τεράστια δυσκολία στην εκτέλεση των φωνημάτων /θ/, /φ/ και /ν/. Βέβαια, η δυσκολία στο /ν/ αντιμετωπίστηκε πιο εύκολα και γρήγορα σε σχέση με τα άλλα δύο. Όσον αφορά τη γραφή, ήταν πολύ καλός στη γραφή του /ν/, αλλά είχε έντονη δυσκολία στα /σ/, /θ/ (κατάφερε να τη βελτιώσει στην τρίτη συνεδρία) και /φ/. Στην κατονομασία λέξεων, εκτελούσε συνήθως σωστά το φώνημα /σ/, αλλά είχε

αδυναμία στα υπόλοιπα φωνήματα. Στο φώνημα /ν/ τα κατάφερε πιο εύκολα από τα άλλα. Τέλος, στη σύνθεση συλλαβών παρουσίασε δυσκολία σε όλα τα φωνήματα. Παρ' όλα αυτά, κατάφερε να κατακτήσει τα παραπάνω φωνήματα με πολύ επιμονή. Αποχαιρετισμός παιδιού, καθώς ολοκληρώθηκαν οι συνεδρίες για την επίτευξη της έρευνάς μας.

Περίληψη: Σε 25 συνεδρίες ο Νίκος κατέκτησε τα 11 φωνήματα.

4.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων διδασχής

Από την ομάδα των Ρομά, ο Παναγιώτης, δυσκολεύτηκε λίγο στη σύνθεση συλλαβών αλλά στη συνέχεια το πρόβλημα ξεπεράστηκε. Επίσης, επειδή ξεχνούσε αυτά που μάθαινε σε προηγούμενες συνεδρίες, βρισκόμασταν σε φάση συνεχών επαναλήψεων ώστε τα φωνήματα να κατακτηθούν πλήρως. Το παιδί δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στην εκμάθηση των 'τ' και 'π' τα οποία και μέρδευε μεταξύ τους, όπως επίσης των 'ν' και 'μ', καθώς και των 'σ' και 'ι'. Ακόμη, λόγω του φτωχού λεξιλογίου του συχνά έκανε επανάληψη ύστερα από την εξετάστρια αντί για κατονομασία. Επιπλέον, κατά την κατονομασία εικόνων αρχικά δυσκολευόταν να βρει με ποιο φώνημα αρχίζει η λέξη, αλλά στη συνέχεια το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε. Στις χειρονομίες το μόνο πρόβλημα που αντιμετώπιζε ήταν ότι ξεχνούσε συνεχώς να κλείνει τον αντίχειρα του ακόμα και ως την τελευταία συνεδρία. Ωστόσο, ήταν αρκετά καλός στο κομμάτι της γραφής, όπου δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες. Ο Π. κατάφερε να κατακτήσει δεκατέσσερα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας χάρη στην θέληση και την υπομονή του τα οποία είναι τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ε/, /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/.

Το άλλο ρομά, η Νικολέτα παρουσίασε καλές γραφικές ικανότητες αλλά δυσκολευόταν μερικές φορές στην εύρεση και αναγνώριση των φωνημάτων. Ακόμη, παρουσίαζε ανικανότητα κατονομασίας εικόνων, αφού κατονόμαζε μόνο μετά από επανάληψη μέχρι και την τελευταία συνεδρία. Ακόμη, παρουσίασε δυσκολία στις χειρονομίες του «Phoneme Touch and Say».

Μπερδευόταν αρκετά ιδίως στις χειρονομίες που έμοιαζαν μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα μπερδευε τη χειρονομία του /ι/ με τη χειρονομία του /ε/. Επιπλέον, υπήρξε μικρή βελτίωση στη σύνθεση συλλαβών, αλλά το πρόβλημα δεν εξαλείφθηκε. Ωστόσο, η Ν. χρειαζόταν συχνές επαναλήψεις, καθώς όσο προχωρούσε η εκμάθηση νέων φωνημάτων, ξεχνούσε τα προηγούμενα. Η Νικολέτα έκανε αρκετές απουσίες κατά τη διάρκεια της έρευνας και χρειάστηκε να γίνουν αναπληρώσεις για να συμπληρωθούν οι συνεδρίες. Στις 25 συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν το παιδί κατάφερε να κατακτήσει έντεκα φωνήματα, τα οποία είναι τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ε/, /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /χ/.

Ακολουθώς, από την ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, Ο Αντρέας αρχικά δυσκολεύτηκε αρκετά στη σύνθεση συλλαβών αλλά στη συνέχεια το πρόβλημα ξεπεράστηκε. Επίσης, κατά την κατονομασία εικόνων αρχικά δυσκολευόταν να βρει με ποιο φώνημα αρχίζει η λέξη. Ακόμη, το παιδί παρουσίασε αρκετή δυσκολία στη γραφή και συχνά παραπονιόταν ότι τον κούραζε. Στις χειρονομίες το μόνο πρόβλημα που αντιμετώπιζε ήταν ότι ξεχνούσε συνεχώς να κλείνει τον αντίχειρά του ακόμα και ως το πέρας των συνεδριών. Ωστόσο, μάθαινε εξαιρετικά γρήγορα, ενώ παράλληλα είχε καλή μνήμη, με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται συνεχή επανεκμάθηση των ίδιων φωνημάτων. Ο Αντρέας κατέκτησε όλα τα φωνήματα του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία είναι τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ε/, /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/, /κ/, /λ/, /β/, /γ/, /ζ/, /δ/, /ξ/, /ψ/.

Το άλλο τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, η Αντωνία μπορούσε να κατονομάσει εικόνες και να παράγει λέξεις χωρίς καμία δυσκολία. Επιπλέον, δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα με τις χειρονομίες και τις έβρισκε διασκεδαστικές. Ωστόσο, παρουσίασε μικρή δυσκολία στη γραφή κυρίως των γραμμάτων /γ/ και /δ/. Ακόμη, παρουσίασε δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών, αλλά στη συνέχεια την ξεπέρασε. Η εκμάθηση του ελληνικού αλφαβήτου ήταν πολύ εύκολη για την Αντωνία, καθώς είναι ένα πολύ έξυπνο και συνεργάσιμο παιδί. Στις 25 συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν η Αντωνία κατέκτησε όλα τα

φωνήματα του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία είναι τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ε/, /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/, /κ/, /λ/, /β/, /γ/, /ζ/, /δ/, /ξ/, /ψ/.

Τέλος, από την ομάδα των παιδιών με φωνολογική διαταραχή, ο Μάριος στην αρχή εμφάνισε δυσκολία στην σύνθεση των συλλαβών, αλλά στη συνέχεια κατάφερε να την ξεπεράσει με τη βοήθεια της εξετάστριας. Σχετικά με την κατονομασία των λέξεων, δεν αντιμετωπίστηκε κανένα πρόβλημα στην εύρεση του αρχικού ήχου των λέξεων, αλλά δυσκολευόταν στην εκτέλεση της χειρονομίας μερικών φωνημάτων. Όμως, παρουσίασε δυσκολία στην γραφή, η οποία ήταν έντονη στα πιο δύσκολα γραφήματα (π.χ. /λ/, /μ/, /σ/). Παρ' όλα αυτά, με την τριβή κατάφερε να τη διορθώσει. Γενικά, η εκμάθηση των φωνημάτων μαζί του ήταν σχετικά εύκολη, αφού σαν παιδί ήταν πολύ πρόθυμο να συνεργαστεί και είχε σχετικά καλή μνήμη, που τον βοηθούσε πολύ στη δραστηριότητα. Ο Μ. κατέκτησε δεκαοχτώ φωνήματα κατά τη διάρκεια των 25 συνεδριών, που ήταν τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ου/, /ε/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /ν/, /χ/, /ρ/, /μ/, /κ/, /λ/, /β/, /γ/.

Ο Νίκος, το δεύτερο παιδί με φωνολογική διαταραχή, είχε τεράστια δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών, αφού και μπερδευε τα φωνήεντα που του ζητούνταν να τοποθετήσει δίπλα στα σύμφωνα για την παραγωγή των συλλαβών, αλλά και καθυστερούσε πάρα πολύ να εκτελέσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εκτέλεση των χειρονομιών ήταν μία δύσκολη διαδικασία για αυτόν. Στην κατονομασία δεν διαπιστώθηκε κάποια δυσκολία στην εύρεση του αρχικού φωνήματος, αλλά πολλές φορές δε μπορούσε να εκτελέσει τη χειρονομία που του αντιστοιχούσε. Σχετικά με τη γραφή, το παιδί παρουσίασε δυσκολία σε όλα τα γραφήματα, τα οποία δεν τα τοποθετούσε πάνω στη γραμμή του τετραδίου, ούτε ήταν ευθυγραμμισμένα. Η συνεργασία μαζί του ήταν πολύ δύσκολη, αφού χρειαζόταν συνέχεια παρότρυνση κινήτρου για να συνεχίσει, χωρίς να αποσπάται η προσοχή του. Έκανε πολλές απουσίες, για τις οποίες έπρεπε να κάνουμε αναπληρώσεις και αυτό δεν τον βοηθούσε, αφού ξεχνούσε ως την επόμενη συνεδρία το φώνημα που είχε διδαχθεί. Αυτό βέβαια

επηρεάστηκε και από την παρουσία δυσκολίας στη μνήμη του. Το αποτέλεσμα ήταν να χρειάζεται κάθε φορά να γίνονται επαναλήψεις όλων των προηγούμενων φωνημάτων. Το παιδί κατάφερε να κατακτήσει έντεκα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας, που ήταν τα εξής: /ο/, /ι/, /α/, /ε/, /ου/, /τ/, /π/, /σ/, /θ/, /φ/, /ν/.

4.5. Σύγκριση της επίδοσης των παραπάνω ομάδων παιδιών

Αρχικά, κατά την διδασχία των Ρομά παρατηρήθηκε δυσκολία στις χειρονομίες, όπου και βελτιώθηκε. Στη σύνθεση συλλαβών εμφανίστηκε δυσκολία και στα δύο παιδιά, αλλά το ένα κατάφερε να την ξεπεράσει, σε αντίθεση με το άλλο, που απλώς τη βελτίωσε. Στη μνήμη υπήρχε πρόβλημα, το οποίο δεν αντιμετωπίστηκε. Σχετικά με την κατονομασία εικόνων, παρουσιάστηκε αδυναμία στην εύρεση αρχικού φωνήματος λέξης, η οποία και ξεπεράστηκε. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι το ένα από τα δύο παιδιά δυσκολευόταν να κατονομάσει, λόγω του φτωχού του λεξιλογίου, ενώ το άλλο είχε ανικανότητα κατονομασίας. Τέλος, στη γραφή δεν εμφανίστηκε ιδιαίτερο πρόβλημα. Γενικώς, η διδασχία τους εξελισσόταν αργά και μερικές φορές υπήρχαν και παλινδρομήσεις στη μάθησή τους. Τα Ρομά κατάφεραν να κατακτήσουν πλήρως 14 και 11 φωνήματα.

Στην ομάδα των παιδιών με φωνολογική διαταραχή παρατηρήθηκε δυσκολία στη σύνθεση συλλαβών, στην εκτέλεση της χειρονομίας μεμονωμένα και κατά την κατονομασία των λέξεων και στην ικανότητα της γραφής. Ωστόσο, κατάφεραν να ξεπεράσουν ή να βελτιώσουν τις δυσκολίες στα φωνήματα που κατέκτησαν. Όσον αφορά την κατονομασία, δεν παρουσιάστηκε δυσκολία στην εύρεση αρχικού φωνήματος της λέξης. Πρέπει να σημειωθεί ότι το ένα από τα παιδιά είχε αρκετά χαμηλότερη επίδοση από το άλλο. Φαίνεται δηλαδή, ότι έχουν καθοριστικό ρόλο και άλλοι παράγοντες (π.χ. κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί, το είδος διαταραχής, η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά

κλπ). Τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή κατάφεραν να κατακτήσουν πλήρως 18 και 11 φωνήματα.

Τέλος, η διδαχή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών έγινε χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν ήταν στη σύνθεση συλλαβών και στην εύρεση του αρχικού φωνήματος των λέξεων, οι οποίες στη συνέχεια αντιμετωπίστηκαν. Ακόμη, εμφανίστηκε αδυναμία και στη γραφή, η οποία βελτιώθηκε αρκετά. Σχετικά με τη μνήμη, δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα. Ωστόσο, στην εκτέλεση των χειρονομιών το ένα από τα δύο παιδιά παρουσίασε δυσκολία, καθώς ορισμένες φορές ξεχνούσε να κλείσει τον αντίχειρα. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, κατάφεραν να κατακτήσουν πλήρως και τα 22 φωνήματα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η κατάκτηση της αλφαβήτου από τα Ρομά καθώς και από τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή είναι μια δύσκολη διαδικασία, εξαιτίας των ποικίλων αδυναμιών που παρουσιάζουν, σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όπου δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικά.

Ο παρακάτω πίνακας αναφέρεται στις επιδόσεις των παιδιών κατά τη διδαχή ανά ομάδα, βοηθώντας μας έτσι στη σύγκριση των ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα:

	Ρομά		Φωνολογική διαταραχή		Τυπικά αναπτυσσόμενα	
	Παναγιώτης	Νικολέτα	Μάριος	Νίκος	Αντρέας	Αντωνία
Σύνθεσης συλλαβών	●	x	●	x	●	●
Μνήμης	X	X	✓	X	✓	✓
Γραφής	✓	✓	●	x	x	x
Κατονομασίας	●	●	●	●	●	✓
Χειρονομιών	x	x	●	●	x	✓
Κατέκτησαν	14	11	18	11	22	22

Πίνακας 8. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων διδαχής ανά ομάδα

* (X: αντιμετώπισε πρόβλημα/ ●: το ξεπέρασε/ x: βελτίωσε / ✓: δεν αντιμετώπισε πρόβλημα)

Κεφάλαιο 5.

Συζήτηση

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να ανακαλύψουμε τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις ομάδες των παιδιών που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα αποτελέσματά τους γενικά ως προς την αξιολόγηση, αλλά και πιο συγκεκριμένα στην διδαχή της μεθόδου «Phoneme Touch and Say», που ήταν και ο βασικός μας στόχος. Στη συνέχεια, θελήσαμε να τα συγκρίνουμε με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (δηλαδή, την ομάδα ελέγχου).

Συμπεραίνοντας, καταλήγουμε ότι η πολυαισθητηριακή μέθοδος «Phoneme Touch and Say» προσέφερε αισθητή βοήθεια σε όλες τις ομάδες παιδιών της έρευνάς μας. Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατέκτησαν όλα τα φωνήματα. Είχαν δηλαδή την καλύτερη εξέλιξη, αυτή που όντως περιμέναμε. Παρ' όλα αυτά, είχαν σημαντική εξέλιξη και οι άλλες δύο κατηγορίες, τα Ρομά και τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή. Τα Ρομά, παρ' όλο που ανήκουν σε μία κοινωνική ομάδα που τους προσφέρει μειωμένα ερεθίσματα σε όλους τους τομείς και κυρίως στην εκπαίδευση, αφού σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο, κατάφεραν να κατακτήσουν 11 και 14 φωνήματα της ελληνικής αλφαβήτου αντίστοιχα. Όσον αφορά τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, περιμέναμε ότι θα παρουσίαζαν μεγάλη δυσκολία στη συσχέτιση φωνήματος-γραφήματος. Ωστόσο, το ένα παιδί είχε πολύ καλή εξέλιξη εξαιτίας της μεθόδου, αφού παρά τις δυσκολίες του κατάφερε να κατακτήσει τα 18 φωνήματα της αλφαβήτου και η επίδοσή του ήταν καλύτερη από αυτή των Ρομά και χειρότερη από εκείνη των φυσιολογικών. Ενώ, στο άλλο παιδί δεν είχαμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού κατέκτησε τα 11 φωνήματα. Είχε δηλαδή, την ίδια περίπτωση επίδοσης με εκείνη των Ρομά, που ανήκουν σε μία μειονεκτική από ερεθίσματα κοινωνία, το παιδί αυτό όμως αντιμετώπιζε και σοβαρά οικογενειακά προβλήματα.

Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει και το περιβάλλον. Η ομάδα των Ρομά δεν είχε το κατάλληλο κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο για να τα στηρίξει στην εκμάθηση των φωνημάτων και το ότι κατάφεραν να έχουν αυτή την επίδοση στη διδασχία είναι ένα πολύ σημαντικό κατόρθωμα της μεθόδου. Επίσης, όπως αναφέραμε παραπάνω, οι γονείς ενός από τα δύο παιδιά με φωνολογική διαταραχή, περνούσαν μία δύσκολή περίοδο στον γάμο τους. Ακόμη, μία άλλη δυσκολία στη διδασχία ήταν το είδος της διαταραχής. Τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή είχαν δυσκολίες, στην εκτέλεση των χειρονομιών και στη γραφή, που επιβράδυναν την εκμάθηση των φωνημάτων. Παρόλα αυτά, κατάφεραν εξ' αιτίας της μεθόδου να τα ξεπεράσουν και να κατακτήσουν ένα σημαντικό αριθμό φωνημάτων. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας ήταν και η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Κάποια από τα παιδιά είχαν θέληση να συνεργαστούν μαζί μας στην κάθε δραστηριότητα που τους θέταμε, ενώ άλλα όχι. Επιπλέον, η επίδοση των παιδιών επηρεάστηκε και από άλλους μαθησιακούς παράγοντες, όπως η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής και η μνήμη. Ακόμη, σημαντική είναι και η νοητική γλωσσική ηλικία, αφού στα Ρομά ήταν αρκετά μειωμένη σε σχέση με εκείνη της ομάδας ελέγχου και των παιδιών με φωνολογική διαταραχή. Τέλος, σημαντική ήταν η υπομονή και επιμονή των εξεταστριών κατά τη διάρκεια των συνεδριών διδασχίας των παιδιών.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι θα ήταν σημαντικό κατόρθωμα της κοινωνίας μας να μεριμνήσει για τις κοινωνικές ομάδες της χώρας μας, που έρχονται σε επαφή με ένα μειονεκτικό περιβάλλον, αφού τους προσφέρει λιγοστά ερεθίσματα και συνάμα τους «κρατά» πίσω στην ανάπτυξη και την εξέλιξη προς όλους τους τομείς, όπως την κοινωνική ομάδα με την οποία ασχοληθήκαμε, τους Ρομά. Επίσης, θεωρούμε χρέος της κοινωνίας να οργανώνει σεμινάρια και ημερίδες τόσο για τους γονείς όσο και για τους νηπιαγωγούς, τους δασκάλους και όλους αυτούς που ασχολούνται με τα παιδιά αυτά και να τους παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια. Ακόμη, θεωρούμε απαραίτητο,

στα νηπιαγωγεία που φοιτούν παιδιά Ρομά, να υπάρχει θεραπεύτρια λόγου που να τα ετοιμάζει γλωσσικά για τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο 6.

Συστάσεις

Προτείνουμε να πραγματοποιηθεί επανάληψη της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών (Ρομά, τυπικά αναπτυσσόμενων και με φωνολογική διαταραχή) και με καλύτερες συνθήκες διδασχής, έτσι ώστε να αποκτήσουμε πιο έγκυρα αποτελέσματα σχετικά με την θεραπεία τους, η οποία βασίζεται στην πολυαισθητηριακή μέθοδο «Phoneme Touch and Say».

Κεφάλαιο 7.

Περιορισμοί

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι είχαμε έναν σημαντικό περιορισμό, αφού πήραμε σαν βάση ένα μικρό δείγμα παιδιών (6 παιδιά, από τα οποία τα 4 ήταν αγόρια και τα 2 ήταν κορίτσια), που μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν βοηθά να παρθούν τελείως ακριβή αποτελέσματα. Επίσης, μία επιπλέον τροχοπέδη μπορεί να θεωρηθεί το φύλο, αφού δεν έγινε σύγκριση μεταξύ αγοριών ή κοριτσιών συγκεκριμένα, αλλά έλαβαν μέρος και τα δύο φύλα, χωρίς να υπάρχει αναλογία μεταξύ τους.

Βιβλιογραφία

- Αϊβαλιώτη, Ε., Βρούτση, Γ., & Τσούτσικα, Η. (2009). *Σύγκριση λεξιλογίου αντίληψης και έκφρασης σε παιδιά νηπιαγωγείου με μητρική γλώσσα την ελληνική (ελληνόπουλα) και με μητρική γλώσσα τη ρομανί (Ρομά)*. Πάτρα: Πτυχιακή εργασία.
- Αναπτυξιακή Σύμπραξη EQUAL. (2006). *Μελέτη για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων των Ρομά*. 1, 1/3/4/9/10/12. 2, 4-5. Ανάκτηση 23-2-2013, από http://dikadirom.gr/assets/meletes/meleti_1.pdf
- Βασιλειάδου, Μ., Παπακωνσταντίνου, Γ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική-Κοινωνική-Πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας*, 36-38. Ανάκτηση 23-1-2013, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=282&bitstream=282_01#page/1/mode/2up
- Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2008). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα- Greek Social Research*. Ανάκτηση 3-3-2013, από http://epapanis.blogspot.gr/2008/09/blog-post_15.html
- Bracken, B.A. & Nagle, R.J. (2007). *Psychoeducational Assessment Preschool Children*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Γιαννίτσα, Ν., Καλατζή, Α., & Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γλύκας, Μ. & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Deming, L.M. & Riddick-Grisham, S. (2011). *Pediatric Life Care Planning and Case Management*. USA: Taylor and Francis Group, LLC.

- Δίκτυο Προστασίας Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2004). *Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά- 8^η Απριλίου*. Εκδόσεις Κέδρος. Ανάκτηση 10-2-2013 από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/PagkosmiaHmeraRoma/BasikaStoixeiaRoma.pdf
- Dodd ,B., Crystal, D., Leaser, R. & Snowling, M. (1995). *The Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*.
- Δράκος, Γ., Λυμπεράκη, Β., & Χρήστου, Π. (2005). *Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής Εκπαίδευσης για Παιδιά με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Δεύτερο επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικής και αρχικής κατάρτισης, 8. Ανάκτηση 29-1-2013, από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1055/38/1055_15_%CE%9B%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%92.%20-%20%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5%20%CE%A0..pdf
- Dunn, L.M. & Dunn, L.M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition*. USA: American Guidance Service, Inc.
- Ζαροκανέλλου, Β. (2012). *Διδασκαλία λόγου σε παιδί με σοβαρή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή με τη μέθοδο: «Άγγιξε και Πες»*. Αθήνα: 12^ο Συνέδριο του Πανελληνίου συλλόγου Λογοπεδικών.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992). *PLS-3: Preschool Language Scale-3*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Gardner. (1990). *Expressive One Word Picture Vocabulary Test- Revised*.
- Hicks, J. (2008). «*Phoneme Touch and Say*».
- Καρβούνης, Μ. (2003). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αξίωση και ανάγκη για μια εναλλακτική θεώρηση της αποκατάστασης των προβλημάτων του γραπτού λόγου*, 2. Ανάκτηση 25-2-2013, από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=315&cid=75>

- Kotsopoulou, A. & Gyftogianni, M. *Early and intensive therapy for children with SLI and primary school academic performance*. Unpublished manuscript (n. d.).
- Kopas- Vukasinovic, E.L.-E. (2007). *Cooperation between school and parents children*. Belgrade, Serbia: International Journal about parents in educational, 44, 136.
- Κουτζακιώτης, Γ. (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Κρήτη: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κωτσοπούλου, Α., Γυφτογιάννη, Μ., Γαστεράτος, Α., & Τρούπου, Α. (2008). *A New Method for Speech Instruction for Children with Autism*. International Society for Autism Research (INSAR). London: Poster.
- Κωτσοπούλου, Α. και συν, (2007). *Εφαρμογή μιας νέας μεθόδου Phoneme Touch and Say «Άγγιξε και Πες» στην Ανάπτυξη της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής*. Αθήνα: 11^ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.
- Κωτσοπούλου, Α. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχές του Λόγου (σχολική ηλικία)*. Πάτρα: Διδακτικές σημειώσεις.
- Κωτσοπούλου, Α. (2007). *Φωνολογική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Πάτρα: Διδακτικές σημειώσεις.
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία . Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Oxington, K.V. (2005). *Stress and Health: New Research*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (1995). *Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης*.

- Παπαδάτος, Γ. (2003). *Δυσλεξία εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2011). *Αθηνά Τεστ Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης*, 7. Ανάκτηση 15-2-2013, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos17/005-039.pdf>
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδόσεις Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.
- Πόρποδας, Κ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' και Β' Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Renfrew, C. (1997). *Action Picture Test*.
- Σουσούρη, Π. (2010). *Η σχέση της γραφοφωνολογικής ενημερότητας με την αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση και την ορθογραφία σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού*. Πάτρα: Πτυχιακή εργασία.
- Στασινός, Δ. Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στρατιώτου, Ε. (2010). *Αντιλήψεις τσιγγάνων γονέων της Κεφαλλονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Μία πρώτη ποιοτική προσέγγιση*, 138-139, 145-147, 150. Ανάκτηση 7-2-2013, από http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_12/137E161.pdf
- Τσακίρης, Δ. Ν. (2004). *Πολιτική ευρωπαϊκών κρατών και Τσιγγάνοι-Rom . Μια ιστορική επισκόπηση*, 17, 19, 20. Ανάκτηση 5-2-2013, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=284&bitstream=284_01#page/18/mode/2up
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. (2011). *Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά*, 4. Ανάκτηση 25-1-2013, από http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_greece_strategy_el.pdf

Φλωράτου, Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). *Οι Ρομ της Ελλάδας και η γλώσσα τους*, Ανάκτηση 15-2-2013 από http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/i_glossa_ton_rom_i_romanes.pdf