



ΑΤΕΙ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ

ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 5 ΕΩΣ 5,11 ΕΤΩΝ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΟΥΛΤΕΝΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	σελ. 02	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σελ. 03	
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>		
1. Εισαγωγή.....	σελ. 04	
2. Φωνολογία		
2.1 Τι είναι φωνολογία.....	σελ. 05	
2.2 Φωνολογική ανάπτυξη ενός παιδιού.....	σελ. 06	
2.3 Τι ορίζεται φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα.....	σελ. 09	
2.4 Ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης.....	σελ. 12	
3. Φωνολογικές διαταραχές		
3.1 Ορισμός φωνολογικών διαταραχών.....	σελ.15	
3.2 Είδη φωνολογικών διαταραχών.....	σελ. 20	
3.3 Επιπολασμός των φωνολογικών διαταραχών.....	σελ. 22	
3.4 Επίδραση των φωνολογικών διαταραχών στην καθημερινότητα του ατόμου	σελ. 22	
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</u>		
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	σελ. 23	
2.2 Δείγμα της έρευνας	σελ. 23	
2.3 Υλικό της αξιολόγησης	σελ. 24	
2.4 Διαδικασία χορήγησης	σελ. 31	
2.5 Βαθμολόγηση	σελ. 34	
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u>		σελ. 35
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ</u>		σελ. 53
4.1 Περιορισμοί/ Συστάσεις.....	σελ. 57	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ^ο	σελ. 58	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ^ο	σελ. 60	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 62	

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Κουλιέρη Γεωργία, η οποία είναι υπεύθυνη καθηγήτρια στην πτυχιακή μου εργασία και μου έδωσε την δυνατότητα να συμμετάσχω σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Με καθοδήγησε καθ'όλη την διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας και με συμβούλεψε για κάθε μου βήμα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από το χώρο του παιδικού σταθμού «Μικρούπολη» και το κέντρο Λογοθεραπείας και Εργοθεραπείας, την κα Κοτρωνάκη Αναστασία και κα Νέζου-Μιχάλαρου Ιωάννα, που με δέχτηκαν φιλικά στο εργασιακό τους χώρο, με βοήθησαν σε ότι χρειάστηκα, συνεργάστηκαν και συνέβαλαν στην ομαλή διεκπεραίωση αυτής της έρευνας.

Τέλος, θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που βρίσκεται διαρκώς δίπλα μου και με στηρίζει σε κάθε μου βήμα και στόχο, καθώς επίσης και στους καθηγητές μου, που ο καθένας με τις δικές του γνώσεις, έβαλε από ένα λιθαράκι για να μπορώ να πορευτώ επάξια στις μελλοντικές μου κινήσεις.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

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

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε ενήλικος φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας κατέχει επαρκώς το φωνητικό σύστημα της γλώσσας, που ομιλεί. Μέχρι να φτάσει στην οριστική αυτή μορφή του φωνητικού συστήματος, ένα παιδί περνά από μια μακρόχρονη φάση, κατά την διάρκεια της οποίας εξελίσσει τις δεξιότητες παραγωγής και αντίληψης του λόγου.

Από την στιγμή που θα γεννηθεί ένα παιδί ξεκινά να μαθαίνει τη γλώσσα που ομιλείται στο περίγυρό του. Το βρέφος κατά τους δύο πρώτους μήνες της ζωής του προσπαθεί να εκφράσει τα συναισθήματα και τις ανάγκες του μέσω του γέλιου ή του κλάματος. Αργότερα, χρησιμοποιεί μερικούς ήχους, ψελίσματα και βαβίσματα. Αυτοί οι επαναλαμβανόμενοι ήχοι δεν έχουν κάποιο περιεχόμενο και είναι γενετικά προκαθορισμένοι, δεν επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες. Όταν φθάσει στην ηλικία των έξι μηνών οι ήχοι αυτοί αποκτούν νόημα και το νήπιο προτιμά εκείνους τους ήχους που προκαλούν θετική αντίδραση στα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους.

Στο δεύτερο έτος της ηλικίας του ο αριθμός των λέξεων αυξάνεται και η γλώσσα του παιδιού εξελίσσεται ραγδαία. Τότε είναι η χρονική περίοδος που αρχίζει να συνδυάζει δύο ή τρεις λέξεις και να δημιουργεί μικρές φράσεις, δηλαδή «τηλεγραφικό λόγο». Στο τέταρτο έτος ο λόγος του παιδιού γίνεται πιο σύνθετος και δημιουργεί προτάσεις χρησιμοποιώντας και άλλα μέρη του λόγου, όπως αντωνυμίες, προθέσεις ή συνδέσμους. Κατά το πέμπτο έτος της ηλικίας του οι προτάσεις παίρνουν συντακτικά και γραμματικά μια πιο ολοκληρωμένη μορφή, ενώ στον λόγο τους πλέον χρησιμοποιούν περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιες λέξεις.

Κάθε ομιλούμενη γλώσσα απαρτίζεται από τέσσερα δομικά συστατικά: το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Το φωνολογικό στοιχείο, ασχολείται με την περιγραφή των φθόγγων μόνο στο βαθμό που γίνεται σαφής η διαφορά ως προς την διακριτική λειτουργία στη γλώσσα. Βασική μονάδα της φωνολογίας είναι το φώνημα, δηλαδή η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης. Το συντακτικό στοιχείο ασχολείται με τους κανόνες που καθορίζουν την σειρά και το συνδυασμό των λέξεων μέσα στη πρόταση. Το σημασιολογικό στοιχείο αναφέρεται στο επίπεδο του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων. Τέλος, το πραγματολογικό στοιχείο αναφέρεται στους κανόνες της χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας. (Παυλίδου, 1986)

2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Η φωνολογία μιας γλώσσας είναι το σύνολο των κανόνων ή περιορισμών που περιγράφουν την σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και καθορίζει την διαφορά των φθόγγων που διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες. Είναι ένας από τους κλάδους της γραμματικής και αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Παράλληλα, εξετάζει τους ήχους της γλώσσας από λειτουργική άποψη, επιχειρώντας να προσδιορίσει την αφηρημένη και την ηχητική δομή των σχέσεων στην γλώσσα.

Ένας φυσικός ομιλητής της ελληνικής γλώσσας κατανοεί πως στην γλώσσα του υπάρχει μόνο ένα /ρ/, που παράγεται με την παλμική κίνηση της άκρης της γλώσσας προς την κορυφή των φατνίων, δηλαδή πίσω από τα δόντια της άνω σιαγόνας. Φυσικά υπάρχουν και άλλα /ρ/, όπως το γαλλικό /ρ/, το οποίο προφέρεται και ακούγεται εντελώς διαφορετικά από αυτό της ελληνικής γλώσσας. Τα διαφορετικά /ρ/ όμως βρίσκονται νοητικά στην ίδια κατηγορία, διότι η διαφορά τους δεν χρησιμοποιείται στην ελληνική για την διάκριση σημασιών, καθώς δεν υπάρχουν ελάχιστα ζεύγη με διαφορετικά /ρ/. Υπάρχουν ζεύγη λέξεων που διαφοροποιούνται με βάση την αντικατάσταση του φθόγγου, παραδείγματος χάρη /ríma/ και /ríma/. (Nespor, 1999)

Ριζική αλλαγή παρουσιάζεται στη λέξη /kano/, αν αντικατασταθεί ο φθόγγος /k/ με τον /χ/. Δημιουργείται μια καινούργια λέξη /xano/, στην οποία τροποποιείται τελείως το σημασιόμενο. Αυτές οι φωνητικές διαφορές έχουν διακριτική (διαφοροποιητική) λειτουργία. Κατ' επέκταση, όταν δύο φθόγγοι έχουν διακριτική λειτουργία, τότε αποτελούν πραγματώσεις διαφορετικών φωνημάτων. Τέτοιες αντικαταστάσεις είναι αποδεχτές και με περισσότερους φθόγγους, στις οποίες κάθε φορά προκύπτει μια νέα λέξη. Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως παραδειγματική σχέση αντίθεσης και δεν είναι δυνατό να εμφανιστούν στο ίδιο σύνολο πολλοί φθόγγοι μαζί. Για παράδειγμα αντί για τον φθόγγο /k/ στη λέξη /kano/ μπορούμε να βάλουμε τους αντίστοιχους φθόγγους /p/, /s/, /θ/, /m/, /n/ και να δημιουργηθούν οι αντίστοιχες λέξεις /pano/, /sano/, /θano/, /mano/, /nano/, με την διαφορά ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν όλοι μαζί σε μια λέξη.

Παραπάνω γίνεται αναφορά στην κατηγορία των φωνημάτων. Το φώνημα ορίζεται ως η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης. Ο όρος «μικρότερη» έχει δοθεί,

καθώς δεν αποτελείται από συνδυασμό κάποιων στοιχείων, για να μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες. Είναι «εναλλάξιμη» μονάδα, εφόσον το κάθε φώνημα μπορεί να αντικατασταθεί με κάποιο άλλο στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον. Επίσης, η διαφοροποιητική λειτουργία του, δηλαδή η διάκριση ενός γλωσσικού σημείου από ένα άλλο, γίνεται αντιληπτή μέσω ελάχιστων ζευγών λέξεων, οι οποίες στο σύνολο τους είναι όμοιες εκτός από ένα φώνημα που εμφανίζεται στην ίδια θέση με το άλλο. Το ζεύγος των λέξεων *πόνος- τόνος* δηλώνει ότι τα /p/ και /t/ είναι φωνήματα. Τα φωνήματα όμως δεν είναι φθόγγοι, αλλά αφηρημένες μονάδες του φωνολογικού συστήματος. Οι φυσικές εκδηλώσεις αυτών ονομάζονται φθόγγοι και αναπαριστώνται γραφικά με ένα σύμβολο του φωνητικού αλφαβήτου.

Υπάρχουν όμως και πραγματώσεις ενός φωνήματος που δεν είναι δυνατόν να εμφανιστούν στο ίδιο περιβάλλον, καθώς το καθένα έχει το δικό του. Λ.χ. το φώνημα /k/ πραγματώνεται ως /k/ ή /c/ ανάλογα με το αν ακολουθεί μπροστινό ή πισινό φωνήεν, όπως /kano/, /kono/ αλλά /ceɪ/. Οι φθόγγοι αυτοί ονομάζονται αλλόφωνα και έχουν συμπληρωματική κατανομή, καθώς δεν βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης και δεν έχουν διακριτική λειτουργία. (Παυλίδου, 2003)

2.2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ

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

Το βρέφος αρχίζει να καταλαβαίνει τις κατηγορίες των ήχων που αποτελούν τους φθόγγους της μητρικής του γλώσσας κατά το πρώτο χρόνο της ζωής του. Φυσικά το βρέφος περνάει από κάποια φωνητικά στάδια, σύμφωνα με τους Stark (1986) και Oller (1981), τα οποία είναι: Α) οι εγγενείς και άναρθροι ήχοι (0-4 μήνες), όπου το βρέφος παράγει άναρθρους ήχους ως απόρροια του βήχα ή του κλάματος. Οι συγκεκριμένοι ήχοι δεν μοιάζουν με τους γλωσσικούς, επειδή δεν παρουσιάζουν την ακουστική δομή των φωνημάτων. Ο βήχας θυμίζει σύμφωνο, επειδή παρεμποδίζεται ο αέρας, ενώ το κλάμα θυμίζει τα φωνήεντα. Β) φωνητικό παιχνίδι (4-7 μήνες), είναι το στάδιο κατά το οποίο υπάρχει

εμπλουτισμός ήχων, που πλησιάζουν περισσότερο την ακουστική δομή των φωνημάτων και συλλαβών. Στη φάση αυτή, το βρέφος μέσω ενός συστηματικού παιχνιδιού εξασκείται στους ήχους με συχνές επαναλήψεις. Γ) βάβισμα (7-18 μήνες), είναι το διάστημα που αρχίζει να μιμείται ήχους και να δημιουργεί επαναλαμβανόμενες συλλαβές, όπως dada, baba, mama. Η δραστηριότητα διακρίνεται από κανονικότητα και επαναληπτικότητα. Στην συνέχεια το παιδί πειραματίζεται με μη στερεότυπες συλλαβές και παράγει φωνητικά συμπλέγματα, που θυμίζουν δομή λέξεων. Σιγά-σιγά το παιδί αναγνωρίζει ότι ένα ηχητικό σύμπλεγμα μπορεί να σημάνει μία έννοια και σταδιακά κατακτά τον ηχητικό χαρακτήρα των φθόγγων του γλωσσικού περιβάλλοντος, στο οποίο εκτίθεται.

Κατά την διάρκεια ανάπτυξης της ομιλίας, το βρέφος εκτίθεται τόσο σε φωνητικά, προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας όσο και στις ιεραρχικές δομές του λόγου. Μέσω ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η συλλαβική δομή διευκολύνει τη φωνητική αντίληψη, καθώς ήδη από πολύ μικρή ηλικία (2 μηνών), το βρέφος είναι σε θέση να διακρίνει πιο εύκολα μεταξύ ομάδων φθόγγων που σχηματίζουν επιτρεπτές συλλαβές παρά όταν δεν σχηματίζουν. Συγκεκριμένα ένα βρέφος μπορεί να ξεχωρίσει την διαφορά στη συλλαβή /kat/ και /tak/, αλλά δυσκολεύεται όταν έχει την μορφή /tsr/ και /rst/, καθώς δεν σχηματίζουν συλλαβή στην ελληνική γλώσσα και για αυτό το λόγο δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές. (Πρωτόπαπας, 2003)

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

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

Καθώς εξελίσσονται οι ικανότητες φωνολογικής παραγωγής δημιουργούνται διάφορες αλλαγές, στις οποίες προστίθενται με το πέρασμα του χρόνου και η άρθρωση καινούργιων ήχων. Βέβαια βάση στοιχείων οι ικανότητες φωνολογικής παραγωγής δεν ταυτίζονται με τις ικανότητες άρθρωσης, αφού η μία είναι ανεξάρτητη από την άλλη.

Παρακάτω παρουσιάζεται μια μελέτη της Templin (1957), η οποία έλεγξε τις ικανότητες άρθρωσης σε ένα μεγάλο πληθυσμό παιδιών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, έδειξαν ότι ένα παιδί στην ηλικία των τριών ετών μοιάζει να έχει κατακτήσει την άρθρωση των ρινικών συμφώνων /m/ και /n/, των άφωνων στιγμικών /p/, /t/, /k/. των ημισυμφώνων /j/, των ηχηρών στιγμικών /b/, /d/, /g/ και των διαρκών /f/, /s/, αλλά όχι όταν βρίσκονται στο τέλος της λέξης. Συγκεκριμένα, η παραγωγή του /m/ είναι πολύ εύκολη, διότι χρειάζεται μόνο να κλείσουν τα χείλη, καθώς διατηρεί σε ένταση τις φωνητικές του χορδές. Στην ηλικία των τεσσάρων, τα ηχηρά στιγμικά εμφανίζονται σε όλες τις θέσεις των λέξεων, είχαν προστεθεί τα υγρά /l/, /r/ αλλά όχι στο τέλος λέξεων και ορισμένα διαρκή όπως το /v/, /z/. Πιο δύσκολα φωνήματα από όλα αποδείχτηκαν τα διαρκή οδοντικά /θ/, /δ/.

Στόχος της Templin δεν ήταν να ελέγξει αν τα παραπάνω σύμφωνα αποτελούν μέρος της φωνολογικής παραγωγής των παιδιών, αλλά αν το μέσο παιδί μπορούσε να τα αρθρώσει μέσα σε τεχνητές συλλαβές. Άρα η μελέτη αυτή δεν μας δίνει μια αντικειμενική περιγραφή άρθρωσης, καθώς τα κριτήρια που έθεσε ήταν αυστηρά και ιδιαίτερα.

Σε γενικές γραμμές η δυσκολία άρθρωσης των φθόγγων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, μερικοί από τους οποίους είναι η θέση του φωνήματος μέσα στη λέξη, το είδος και η θέση της συλλαβής, τα υπόλοιπα φωνήματα, η γλώσσα των ομιλητών, το πόσο οικεία είναι η λέξη ανάλογα με την συχνότητα χρήσης της, οι φωνολογικές αντιθέσεις, οι ατομικές ιδιορρυθμίες του παιδιού κ.α.

Για αυτό λοιπόν, συνήθως, τα πρώτα φωνήματα που ακούγονται από τα παιδιά είναι τα στιγμικά και ρινικά σύμφωνα όπως /p/, /k/, /g/, /t/, /d/, /m/ και /n/. Αργότερα εμφανίζονται τα διαρκή και υγρά φωνήματα, όπως /f/, /v/, /δ/, /θ/, /s/, /z/, /γ/, /χ/, /l/, και /r/. Μερικές φορές ανάμεσα στα αρχικά φωνήματα μπορεί να είναι τα ακρογλωσσικά /d/, /t/, /n/ σε σχέση με τα ουρανικά /g/, /k/. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις παράγονται πρώτα και συχνότερα τα ηχηρά φωνήματα /b/, /g/, /d/, ενώ σε άλλες τα άφωνα /p/, /k/, /t/. (Κάτη, 2000)

Παρόλα αυτά, η εμπειρία πολλών επιστημόνων έχει δείξει ότι υπάρχουν ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές για κάθε περίπτωση και φυσικά εξαρτάται και από την ίδια την γλώσσα που μαθαίνει ένα παιδί. Η γλώσσα στη οποία εκτίθεται ένα άτομο, επηρεάζει την σειρά εμφάνισης και κατάκτησης των φωνημάτων.

Τέλος, η φωνητική ανάπτυξη εξελίσσεται μέχρι την οριστική κατάκτηση όλων των φθόγγων και συμπλεγμάτων σε όλες τις φωνοτακτικά επιτρεπτές θέσεις. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των έξι ετών σε φυσιολογικά επίπεδα. Μέχρι τότε το κάθε παιδί έχει καταφέρει να αναπτύξει το δικό του πλήρες ή σχεδόν πλήρες φωνητικό ρεπερτόριο, αν και αναφέρεται ότι «μεγαλύτερη δραστηριότητα ως προς την κατάκτηση των συμπλεγμάτων παρατηρείται μεταξύ 3,6 μ3 4,6 χρονών». (Πρωτόπαπας, 2003)

2.3 ΤΙ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ Ή ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Η σκέψη πάνω στη γλώσσα αποτελεί μεταγλωσσική λειτουργία, η οποία διαφοροποιείται από τη γλωσσική επιτέλεση μέσω της ομιλίας. Αν γλωσσική ικανότητα ορίζεται ως η σωστή χρήση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα, τότε μεταγλωσσική ικανότητα ορίζεται ως η δυνατότητα ανάλυσης του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούμε. Η μεταγλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας ονομάζεται μεταφωνολογική ικανότητα ή φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική συνειδητότητα. Είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο να αναγνωρίζει τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων με στόχο το σκόπιμο χειρισμό τους.

Βασικό στοιχείο της φωνολογικής ενημερότητας είναι η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε μονάδες που δεν φέρουν κάποιο νόημα. Σύμφωνα με την Sprenger-Charolles (1991), ο όρος φωνολογική ενημερότητα «αποδηλώνει το σύνολο του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατμεί συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες). Παράλληλα ο όρος φωνημική ενημερότητα χαρακτηρίζει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων».

Σύμφωνα με το Lindsay Knoblauch η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντική προκειμένου να αναπτυχθούν σωστές δεξιότητες στην ανάγνωση. Όταν ένα παιδί κατέχει σωστές δεξιότητες φωνολογικής συνειδητότητας, σημαίνει ότι έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται ήχους και λέξεις ή να «παίζει» με τους ήχους και τις λέξεις. Για παράδειγμα ένας δάσκαλος ή λογοθεραπευτής μπορεί να ζητήσει από ένα παιδί να χωρίσει τη λέξη «γάτα» σε

επιμέρους ήχους, οπότε ακούγεται «γ-ά-τ-α». Επομένως, η φωνολογική ενημερότητα είναι η συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν την λέξη και των φωνημάτων, που αποτελούν την συλλαβή.

Τα παιδιά μπορεί να βρίσκονται σε θέση να αρθρώνουν διάφορες λέξεις, αλλά δυσκολεύονται αρκετά να τις επεξεργαστούν σε βαθύτερο επίπεδο. Είναι δύσκολο για εκείνα να αντιληφθούν ότι μια φράση ή πρόταση απαρτίζεται από έναν αριθμό λέξεων. Για αυτό το λόγο δεν καταφέρνουν εύκολα να αναγνωρίσουν τις λέξεις μέσα σε μια πρόταση ή να βρουν τα επιμέρους στοιχεία της, όταν τους ζητηθεί. Λογική συνέχεια των πραγμάτων, εφόσον δεν αναγνωρίζουν τις λέξεις ως σύνολα, είναι να δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα.

Για ένα παιδί αυτό που έχει σημασία είναι το συνολικό νόημα της λέξης και όχι η σειρά αλληλουχίας των ήχων-φωνημάτων. Ένα παιδί τριών ή τεσσάρων ετών κατανοεί την έννοια της λέξης «γάλα», η οποία αναφέρεται διαρκώς από το οικογενειακό του περιβάλλον και αποτελεί μέρος του βασικού του λεξιλογίου. Αδυνατεί όμως να τη χωρίσει στα επιμέρους φωνήματα της, δηλαδή /γ/-/α/-/λ/-/α/, καθώς δεν γνωρίζει τις γλωσσικές μονάδες από τις οποίες αποτελείται.

Η ηλικία, κατά την οποία ένα παιδί αρχίζει να διαχωρίζει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να πειραματίζεται με τις φωνές μέσω γλωσσικών παιχνιδιών, είναι τριών ετών. Αν και υποστηρίζεται ότι τα παιδιά από την ηλικία των 2 ετών ακόμη αναπτύσσουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν αν δύο λέξεις έχουν την ίδια φωνολογική δομή (Chaney, 1992, Lonigan et al, 1998). Παρόλα αυτά έχει τη δυνατότητα να το διαχειρίζεται συνειδητά σε μεγαλύτερη ηλικία (4-5 ετών). «Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να μπορούν να τα χειρίζονται κατά βούληση ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα» (Gombert, 1992). Φυσικά η εκμάθηση χωρισμού των λέξεων σε φωνήματα διαφέρει από παιδί σε παιδί. Για ορισμένα παιδιά μοιάζει ευκολότερος ο χωρισμός των λέξεων πρώτα σε συλλαβές και ύστερα σε φωνήματα. Από την άλλη μεριά, ορισμένα παιδιά εντοπίζουν την τελική συλλαβή μιας λέξης και βρίσκουν λέξεις, οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με αυτή. Έτσι σιγά-σιγά μαθαίνουν να αναλύουν και να συνθέτουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα. Όμοιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται όσον αφορά την φωνημική επίγνωση του παιδιού, καθώς είναι πιο εύκολη η διάκριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης αντί του τελικού.

Τέλος, η ευκολία ή μη διάκρισης ενός φωνήματος εξαρτάται από τον τύπο του φωνήματος, αν πρόκειται για φωνήεν, εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο.

Συγχρόνως η φωνολογική ενημερότητα φανερώνει την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των φωνημάτων (π.χ. το σύμπλεγμα /στ/ αποτελείται από δύο φωνήματα /σ/+/τ/), τον συνειδητό χειρισμό τους μέσα στη λέξη για την δημιουργία νέων λέξεων (π.χ. αλλαγή της θέσης των φωνημάτων /Πάργα-Πράγα/), την αντικατάσταση ενός φωνήματος με κάποιο άλλο (βόδι/ρόδι), την πρόσθεση ή αφαίρεση φωνημάτων (Πόρος/σπόρος, ταύρος, Σταύρος). (Γεωργούντζου, 2010)

Η φωνολογική επίγνωση απαρτίζεται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) «προσδιορίζονται αφενός μεν από την διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Έτσι, η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου μοιάζει να είναι γνωστικά ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου».

A) Φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία. Επίσης, το άτομο έχει την δυνατότητα να αναλύει μια λέξη στα επιμέρους συστατικά της στοιχεία και να τα συνθέτει για την παραγωγή μιας λέξης.

B) Συλλαβική επίγνωση

Η συλλαβική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα, τα οποία μπορεί να αναλύει και να συνθέτει για να σχηματίσει μια αντίστοιχη λέξη.

2.4 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Παρακάτω γίνεται αναφορά για ενδεικτικές δραστηριότητες, που έχουν ως στόχο αρχικά τον έλεγχο του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, αλλά και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων.

Η κάθε μια δραστηριότητα από αυτές γίνεται στον προφορικό λόγο και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι: συλλαβή, ρίμα, φώνημα, αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι δραστηριότητες στο παιδί είναι αυξανόμενης δυσκολίας και η δυσκολία δόμησής τους εξαρτάται από το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού. (Μαγουλά Ε.)

1. ΣΥΛΛΑΒΗ

1) ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ (χωρισμός των λέξεων σε συλλαβές)

Π.χ. πόδι → ____ παγωτό → ____

2) ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ (εύρεση συλλαβής-στόχου μέσα στη λέξη)

Π.χ. κιμάς: φέτα, κιμωλία ή κεράσι: ζουζούνι, καφάσι

3) ΕΥΡΕΣΗ Ή ΑΝΑΚΛΗΣΗ (εύρεση λέξεων με την ίδια συλλαβή-στόχο)

Π.χ. δώρο: _____

4) ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ

α) διάκριση των συλλαβών και στη συνέχεια αντιστροφή της θέσης τους

Π.χ. πά₁ νω₂ ____₂ ____₁ = _____

Ζά ρι: ____ = _____

β) απαλοιφή ή προσθήκη συλλαβής

Π.χ. [χτα]πόδι → _____

μπάλα → τρα_____

γ) αντικατάσταση μιας συλλαβής με μια άλλη

Π.χ. λάδι → ____ δι (πόδι) πόσα → πο ____ (ποτό)

II. ΡΙΜΑ

1) **ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ** (εντοπισμός της ρίμας-στόχου στις λέξεις)

Π.χ. λερώνω: ποτίζω παγώνω

2) **ΕΥΡΕΣΗ** ή **ΑΝΑΚΛΗΣΗ** (εύρεση λέξεων που περιέχουν τη ρίμα-στόχο)

Π.χ. σέλα: κανέλα _____

III. ΦΩΝΗΜΑ

1) **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ** (ευαισθητοποίηση του παιδιού στην απομόνωση του αρχικού φωνήματος)



Π.χ. _____ ολόι

2) **ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ** (εντοπισμός φωνήματος-στόχου στη ίδια θέση μέσα στη λέξη)

Π.χ. ελάφι: αέρας έδαφος ή δάσος: τέλος ρεύμα

3) **ΕΥΡΕΣΗ** ή **ΑΝΑΚΛΗΣΗ** (εύρεση λέξεων που περιέχουν το φώνημα-στόχο)

Π.χ. καλάθι: κουλούρι _____

4) ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ (χωρισμός των λέξεων σε φωνήματα)

Π.χ. φαράσι: _____

5) ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ

α) διάκριση των φωνημάτων και απαλοιφή ή προσθήκη φωνήματος

Π.χ. [σ]όλα: _____ = _____

κούπα: σ _____ = _____

β) αντικατάσταση ενός φωνήματος με ένα άλλο

Π.χ. πάνω : κάτω όσα: όλα

IV. ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ

1) ΤΑΥΤΙΣΗ (ταύτιση ενός φωνήματος με το αντίστοιχο γράφημα)

Π.χ. /ε/ : /ν/, /γ/, /ε/ /ν/ : /α/, /β/, /δ/

2) ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ (χωρισμός των λέξεων σε γραφήματα)

Π.χ. μπάλα: _____

λουλούδι: _____

3) ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ

α) διάκριση γραφημάτων και απαλοιφή ή προσθήκη γραφήματος

Π.χ. [εί]παμε: _____ = _____

ένα: π _____ = _____

β) αντικατάσταση ενός γραφήματος με ένα άλλο

Π.χ. σακάκι → καπάκι άλλο → άλλα

3. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Η φωνολογική διαταραχή περιγράφεται ως δυσκολία, η οποία επιδρά στην αντίληψη, την επεξεργασία και την οργάνωση των ήχων της γλώσσας μέσα σε ένα δομημένο γλωσσικό σύνολο. Το άτομο δεν έχει αναπτύξει πλήρως την ικανότητα αναγνώρισης και διάκρισης των επιμέρους φωνημάτων του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας του.

Το φωνολογικό σύστημα συγκαταλέγεται στο γλωσσικό σύστημα μιας γλώσσας. Μέσω του συστήματος αυτού, οι ήχοι-φθόγγοι δημιουργούν έναν άπειρο αριθμό λέξεων με βάση συγκεκριμένους κανόνες. Το παιδί καθ' όλη την διάρκεια ανάπτυξης του, λαμβάνει ακουστικά τις λέξεις και αναπτύσσει το δικό του φωνολογικό σύστημα. Εν αντιθέσει με τους ενήλικες, το παιδί χρησιμοποιεί συγκεκριμένες διαδικασίες απλοποίησης, καθώς αδυνατεί να προφέρει επακριβώς τις λέξεις που ακούει, λόγω πιθανών νευροφυσιολογικών περιορισμών. (Gietur, 1998)

Οι διαδικασίες απλοποίησης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: 1) τις δομικές διαδικασίες απλοποίησης και 2) τις συστημικές διαδικασίες απλοποίησης. Οι δομικές διαδικασίες είναι οι στρατηγικές απλοποίησης της δομής μιας φωνητικής ακολουθίας (της συλλαβής, της λέξης ή της πρότασης). Αφορούν τη μείωση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών που υπάρχουν ή την απλοποίηση της φωνοτακτικής δομής της ακολουθίας. Στις δομικές διαδικασίες απλοποίησης συμπεριλαμβάνονται τα εξής:

1) Η ΠΤΩΣΗ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Το παιδί απλουστεύει την δομή των πολυσύλλαβων λέξεων παραλείποντας μία ή περισσότερες από τις μη τονιζόμενες συλλαβές. Οι συλλαβές αυτές βρίσκονται κατά κανόνα πριν από την τονιζόμενη συλλαβή. (π.χ. κουτάβι → /taví/)

2) Ο ΑΝΑΔΙΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ

Το παιδί επαναλαμβάνει ολόκληρη ή μέρος της τονισμένης συνήθως συλλαβής. Στον ολικό αναδιπλασιασμό η λέξη «βάζο» μπορεί να γίνει «βάβα», ενώ στον μερικό αναδιπλασιασμό, όπου το παιδί επαναλαμβάνει μέρος της συλλαβής, δηλαδή το σύμφωνο ή το φωνήεν, η λέξη «τώρα» μπορεί να γίνει «τωτα».

3) Η ΠΤΩΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ Ή ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΟΣ ΣΥΜΦΩΝΩΝ

Το παιδί παραλείπει ένα φώνημα ή ένα σύμπλεγμα συμφώνων και απλοποιεί τη φωνοτακτική δομή της λέξης. (π.χ. χάνι → /adi/ ή τρύπα → /ipa/)

4) Η ΠΤΩΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ ΚΛΕΙΣΤΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Το παιδί παραλείπει το τελικό σύμφωνο κλειστής συλλαβής, είτε αυτή βρίσκεται στο τέλος της λέξης με τα σύμφωνα /s/ και /n/ ή μέσα στη λέξη. (π.χ. λαιμός → /lomo/ ή κάρτα → /kata/)

5) Η ΑΡΜΟΝΙΑ ΣΥΜΦΩΝΩΝ

Το παιδί με αυτήν τη διαδικασία προσπαθεί να «εναρμονίσει» τα φωνήματα μιας λέξης, μειώνοντας τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της. Ένα ή περισσότερα φωνήματα μιας λέξης επηρεάζονται από ένα γειτονικό φώνημα, που μπορεί να προηγείται ή να ακολουθεί και αποκτούν ένα ή δύο κοινά χαρακτηριστικά με αυτό το φώνημα ή γίνονται ταυτόσημα. Η εναρμόνιση μπορεί να γίνει τόσο ως προς τον τόπο άρθρωσης (π.χ. φακός → /fatos/), όσο ως προς τον τρόπο άρθρωσης (καπάκι → /kamaki/) και την ηχηρότητα (π.χ. άγγελος → /ajelos/). Στην διαδικασία αυτή δεν παραλείπονται φωνήματα, αλλά αντικαθίστανται από κάποια άλλα.

6) Η ΜΕΤΑΘΕΣΗ-Η ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ

Μετάθεση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί κάνει αμοιβαία μετακίνηση δύο φωνημάτων ή συλλαβών μέσα στη λέξη. Παρατηρείται συνήθως στις πολυσύλλαβες λέξεις. (π.χ. βιβλίο → /vlivio/)

Μετακίνηση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί μεταθέτει ένα φώνημα σε άλλη θέση μέσα στη λέξη απλοποιώντας τη φωνοτακτική δομή της. Παρατηρείται στις λέξεις με κλειστή συλλαβή μέσα στη λέξη και είναι ένα μεταβατικό στάδιο πριν την κατάκτησή της. (π.χ. κάρτα → /krata/)

7) Η ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ

Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται σχεδόν από όλα τα παιδιά. Στα συμπλέγματα με /s/+ κάποιο σύμφωνο παραλείπεται συνήθως το /s/. (π.χ. σχολείο → /xolio/)

8) Η ΕΠΕΝΘΕΣΗ

Το παιδί προσθέτει ένα φώνημα είτε ανάμεσα σε δύο σύμφωνα είτε ανάμεσα σε δύο φωνήεντα ή στο τέλος μια λέξης. (π.χ. σπίτι→ /sipiti/, αερόστατο→/ajerostato/, τρέχουν→ /trexune/) Η προσθήκη τους φωνήματος διευκολύνει το παιδί, καθώς απλουστεύεται η φωνοτακτική δομή της λέξης.

9) Η ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ

Το παιδί αντικαθιστά δύο συνεχόμενα φωνήματα με ένα τρίτο, το οποίο διατηρεί διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και των δύο φωνημάτων (π.χ. σπίτι→ /fiti/). Το φώνημα /f/ έχει κοινό τρόπο άρθρωσης με το /s/, είναι συνεχές και κοινό τόπο άρθρωσης με το /p/, που είναι χειλικό.

Ακολουθούν οι συστημικές διαδικασίες απλοποίησης των φωνημικών αντιθέσεων, οι οποίες περιγράφουν την πορεία οργάνωσης των φωνημικών αντιθέσεων, που πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας φωνημάτων με κοινά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Οι συστημικές διαδικασίες απλοποίησης περιλαμβάνουν:

1) ΤΗΝ ΕΜΠΡΟΣΘΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί αντικαθιστά τα οπίσθια φωνήματα με εμπρόσθια φωνήματα. Συνήθως, το παιδί αντικαθιστά τα υπερωικά /k,g/ με τα οδοντικά /t,d/. (π.χ. κίνα→/tina/)

2) ΤΗΝ ΟΠΙΣΘΟΠΟΙΗΣΗ

Είναι η αντίθετη διαδικασία, όπου το παιδί αντικαθιστά τα εμπρόσθια φωνήματα με τα οπίσθια φωνήματα. (π.χ. δάχτυλο→ /vaxtilo/)

3) ΤΗΝ ΣΤΙΓΜΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί χρησιμοποιεί στη θέση των συνεχών ή προστριβόμενων φωνημάτων τα ομοοργανικά στιγμιαία ή κάποιο άλλο στιγμιαίο με γειτονική θέση. (π.χ. βέλος→ /belos/)

4) ΤΗΝ ΗΧΗΡΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί αντικαθιστά ένα άηχο φώνημα με ένα ηχηρό, το οποίο έχει τον ίδιο τρόπο και τόπο άρθρωσης. (π.χ. κασέτα→ /kaseda/)

5) ΤΗΝ ΑΗΧΟΠΟΙΗΣΗ

Αυτή η διαδικασία είναι η αντίστροφη της προηγούμενης, δηλαδή το παιδί αντικαθιστά ένα ηχηρό φώνημα με ένα άηχο που έχει τον ίδιο τρόπο και τόπο άρθρωσης. (π.χ. μπαλόνι→/paloni/)

Σε περίπτωση που υπάρχει ηχηρό φώνημα ή άηχο αντίστοιχα στο γλωσσικό περιβάλλον, τότε πρόκειται για την δομική διαδικασία της αρμονίας.

6) ΧΕΙΛΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί υιοθετεί μια πιο πρόσθια θέση σε ορισμένα φωνήματα, όπως /θ/→/f/, /δ/→/v/

7) ΦΑΤΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί υιοθετεί μια πιο πρόσθια θέση σε ορισμένα φωνήματα. Όπως /θ/→/s/, /δ/→/z/

8) ΤΑ ΠΡΟΣΤΡΙΒΟΜΕΝΑ

Τα προστρίβόμενα /ts/./dz/ στα πρώτα στάδια οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος του παιδιού στιγμικοποιούνται. (π.χ. κουκούτσι→ /kukuti). Όσο διευρύνεται και ωριμάζει το φωνολογικό σύστημα του παιδιού, η κατάκτηση των φωνημάτων συνήθως περνά από τα ακόλουθα στάδια: /ts/→/t/→/s/→/ts/ και /dz/→/d/→/z/→/dz/.

9) ΤΗΝ ΟΥΡΑΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΧΩΝ

Το παιδί για την κατάκτηση των συνεχών φωνημάτων ακολουθεί τη διαδικασία ουρανικοποίησης, ένα στάδιο που είναι ανάμεσα στη στιγμικοποίηση και στη σωστή πραγμάτωσή τους. (π.χ. ζάρι→ /jari/)

10) ΤΗΝ ΟΥΡΑΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΥΓΡΩΝ

Το παιδί για την κατάκτηση των υγρών φωνημάτων ακολουθεί την διαδικασία ουρανικοποίησης και χρησιμοποιεί το φώνημα /j/ στη σωστή πραγμάτωση τους. (π.χ. καρό→/kajo/)

11) ΤΗΝ ΟΥΔΕΤΕΡΟΠΟΙΗΣΗ

Το παιδί αντικαθιστά ένα φωνήεν με ένα άλλο, συνήθως το φωνήεν /e/ με το /a/. (π.χ. δέκα→ /daka/)

Επίσης, υπάρχουν άλλες διαδικασίες που δεν συγκαταλέγονται σε καμία από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτές οι διαδικασίες ονομάζονται ιδιοσυστημικές μη-αναλύσιμες. Το παιδί δημιουργεί εντελώς καινούργιες, μη υπαρκτές λέξεις (π.χ. γάλα→ /bokus/). Όσο μεγαλώνει το παιδί, οι διαδικασίες αυτές ομαλοποιούνται και εξαλείφονται σταδιακά. (Γεωργούντζου, 2010)

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις όπου οι δυσκολίες εμμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και τότε μπορεί να μιλάμε για κάποιου είδους διαταραχή. Οι διαταραχές του τύπου αυτού μπορεί να χαρακτηριστούν ως φωνημικές, καθώς η δυσκολία εντοπίζεται τόσο στον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιείται ο ήχος όσο και στην διαφορετική υπόσταση που αποκτά μέσα στη λέξη. Επομένως, το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τους ήχους από τους οποίους αποτελείται η κάθε λέξη. Η συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της όμως είναι κομμάτι της φωνολογικής ενημερότητας. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που θα παρουσιάσει φωνολογική διαταραχή ταυτόχρονα θα έχει δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα, καθώς το ένα είναι αλληλένδετο με το άλλο. Επίσης, μια φωνολογική διαταραχή είναι πιθανόν να επηρεάσει τον τρόπο αποθήκευσης και αναπαράστασης των γλωσσολογικών πληροφοριών του ήχου στο νοητικό λεξικό.

Από την άλλη μεριά είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι φωνολογικές διαταραχές μπορεί να επιδρούν αρνητικά στην αναγνώριση των ήχων, αλλά και στην γενικευμένη ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμη δεν είναι γνωστή η αιτία εμφάνισης αυτής της δυσκολίας, καθώς τα περισσότερα παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην ακοή, ενώ έχουν τυπική ανάπτυξη όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική τους συμπεριφορά. Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να επηρεάζεται το γλωσσικό σύστημα του παιδιού στο μεγαλύτερο μέρος του. Το αντιληπτικό και εκφραστικό του λεξιλόγιο δεν είναι κατάλληλο για την ηλικία του και δυσκολεύεται αρκετά στο σημασιολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό επίπεδο.

Σε μερικές αναφορές υπάρχει συσχέτιση της φωνολογικής διαταραχής με κάποιους εξωγενείς παράγοντες, όπως παραδείγματος χάρη οι ωτίτιδες σε μικρή ηλικία, δυσκολίες στην κατανόηση ή διαταραχές στη ροή του λόγου. Βέβαια, οι υποθέσεις αυτές βρίσκονται συνεχώς σε ερευνητικό επίπεδο.

Έντονα υποστηρίζεται η υπόθεση ότι ομάδες που είναι πιθανό να παρουσιάσουν συχνότερα φωνολογικές διαταραχές είναι οι πολυπολιτισμικές. Σε αυτές τις ομάδες συμπεριλαμβάνονται η διγλωσσία, διαφορές στη διάλεκτο ή φυσικές διαφορές της γλώσσας. Ένα παιδί που μαθαίνει την αγγλική γλώσσα ως δεύτερη, υπάρχει πιθανότητα να εμφανίσει διαφορές στην παραγωγή των ήχων, εάν επηρεαστεί από την μητρική του γλώσσα. Παρόλα αυτά τα λάθη αυτά φαίνεται να οφείλονται στις διαφορές των ήχων ανάμεσα στις δύο γλώσσες και όχι σε φωνολογική διαταραχή.

Τέλος, μια άλλη ομάδα που βρίσκεται στη «κόκκινη ζώνη» είναι τα παιδιά με οργανικά προβλήματα. Παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες ή αναπτυξιακή αφασία είναι πιο επιρρεπή και επιβαρύνεται άμεσα το αρθρωτικό και κινητικό τους σύστημα.

3.2 ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Οι ερευνητές Barbara Dodd και Paul McCormack (1998) διεξήγαγαν μία έρευνα από μια ομάδα παιδιών με φωνολογικές διαταραχές. Τα συγκεκριμένα παιδιά βρίσκονταν σε λίστες αναμονής για λογοθεραπεία σε κλινικές και νοσοκομεία του Sidney. Το δείγμα που έλαβαν, αποτελείτο από 33 παιδιά με φωνολογικές διαταραχές και 10 τυπικής ανάπτυξης. Από το σύνολο αυτό των παιδιών τα 31 ήταν αγόρια και τα 12 κορίτσια, με χρονολογική ηλικία 4;6ετών με 5;2ετών. Όλα τα παιδιά είχαν ως μητρική τους γλώσσα την αγγλική και κανένα δεν παρουσίαζε κάποια αισθητηριακή ή νευρογενή διαταραχή. Ύστερα από την ολοκλήρωση της έρευνας, διέκριναν τρεις κατηγορίες φωνολογικών διαταραχών:

A) Επιβράδυνση στη φωνολογική εξέλιξη

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά, τα οποία αναπτύσσονται φυσιολογικά, αλλά η ομιλία τους μοιάζει με παιδιού μικρότερης ηλικίας (καθυστέρηση 6-8μήνες). Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές δεν χρειάζεται θεραπεία, καθώς το κενό καλύπτεται από μόνο του με την πάροδο του χρόνου. Σε περίπτωση όμως που παρατηρηθεί μεγάλη δυσκολία σε κάποιο φωνολογικό επίπεδο και δεν παρουσιάζει πρόοδο για αρκετό χρονικό διάστημα, τότε καλό είναι να γίνεται μια επανεξέταση κάθε τρεις μήνες για πιθανή θεραπεία.

Β) Φωνολογική διαταραχή με σταθερά λάθη

Αυτή η διαταραχή χαρακτηρίζεται από σταθερά λάθη σε φωνολογικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το κάθε φώνημα γίνεται το αντίστοιχο λάθος σταθερά, π.χ. θέλω/τέλω αλλά θάλασσα/σάλασσα. Πρόκειται και στις δύο περιπτώσεις για το ίδιο φώνημα σε διαφορετικό περιβάλλον. Οι ίδιες λέξεις όμως προφέρονται από το παιδί με το ίδιο λάθος οποιαδήποτε στιγμή τις χρησιμοποιεί.

Έχει παρατηρηθεί ότι στα παιδιά με αυτή τη διαταραχή δεν υπάρχουν ανατομικές ανωμαλίες ή άλλη νευρολογικής φύσεως δυσκολία, όπως υποτονία ή σπαστικότητα. Η δυσκολία εμφανίζεται καθαρά στο τρόπο κατάκτησης του φωνολογικού συστήματος της ομιλούμενης γλώσσας του παιδιού.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι ερευνητές διέκριναν ότι τα παιδιά με φωνολογική διαταραχή, υπάρχει πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσκολίες τόσο στη φωνοτακτική δομή της λέξης (CV) όσο στη φωνολογική ενημερότητα (διάκριση λέξεων σε προτάσεις, χωρισμός των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα κλπ).

Γ) Φωνολογική διαταραχή με ασταθή λάθη

Τα παιδιά με αυτού του είδους φωνολογικής διαταραχής παρουσιάζουν κάποια αστάθεια όσον αφορά την εκφορά ορισμένων λέξεων. Αυτό φανερώνει ότι το φωνολογικό σύστημα των παιδιών εξελίσσεται. Σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και αν το παιδί έχει κατακτήσει κάποιο φώνημα, υπάρχει πιθανότητα να εξακολουθεί να ονομάζει κάποιες λέξεις όπως νωρίτερα. Παραδείγματος χάρη, θάμνος, θέλω αλλά σάλασσα. Υπάρχουν επίσης στάδια όπου το παιδί προφέρει σωστά την λέξη μεμονωμένα αλλά όχι μέσα σε πρόταση ή στον αυθόρμητο λόγο, που μεγαλώνει το περιβάλλον. Για την αξιολόγηση της φωνολογικής διαταραχής με ασταθή λάθη, ζητάει ο εξεταστής από το παιδί να επαναλάβει 25 λέξεις, από τρεις φορές την κάθε μια με διάλειμμα 15 λεπτών την κάθε φορά. Αν το παιδί τις προφέρει με ασταθή λάθη στις 10 από αυτές πιθανόν να παρουσιάζει δυσπραξία. (Γεωργούντζου, 2010)

3.3 ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

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

Οι φωνολογικές διαταραχές εμφανίζονται στο 10% του παγκόσμιου πληθυσμού. Για το ποσοστό του 80% των παιδιών που διαγνώστηκαν παγκοσμίως με φωνολογική διαταραχή υπήρξε λογοθεραπευτική παρέμβαση. Συνήθως, το 99% των περιπτώσεων των παιδιών που χρήζουν λογοθεραπευτικής παρέμβασης εμφανίζουν κάποιον τύπο φωνολογικής διαταραχής.

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

3.4 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός εκπόνησης αυτής της έρευνας είναι η σύγκριση της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με φωνολογικές διαταραχές. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η χορήγηση ενός τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (Μέταφων Τεστ) σε ένα δείγμα παιδιών.

Στόχος είναι η διεξαγωγή συμπερασμάτων των φωνολογικών δεξιοτήτων αυτού του δείγματος των παιδιών που επιλέχθηκαν, με κριτήριο δύο ερευνητικά ερωτήματα: 1) αν τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολία στην φωνολογική ενημερότητα και 2) αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Σκορ των δοκιμασιών και υποδοκιμασιών (ρίμα, συλλαβή, φώνημα) ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών.

2.2 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα είναι ένα μέρος του πληθυσμού της ερευνητικής μελέτης, το οποίο επιλέγεται από τον ερευνητή και αντιπροσωπεύει ορισμένα συμπεράσματα του συνολικού πληθυσμού. Μέσω της διερεύνησης αυτής, ο ερευνητής θα είναι σε θέση να γενικεύσει τα αποτελέσματα της μελέτης σε όλο τον πληθυσμό.

Ως δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν 20 παιδιά, από τα οποία τα 10 (Μ.Ο 5;3 ετών) είχαν τυπική ανάπτυξη και τα υπόλοιπα 10 παιδιά (Μ.Ο 5;4ετών) είχαν φωνολογικές διαταραχές. Στα μισά παιδιά από αυτά πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του Μέταφων Τεστ στο κέντρο Λογοθεραπείας και Εργοθεραπείας Νέζου Ιωάννας. Στο σύνολό τους έλαβαν μέρος 9 αγόρια και ένα κορίτσι, εκ των οποίων τα περισσότερα παρακολουθούν λογοθεραπευτικές συνεδρίες άνω του ενός εξαμήνου.

Εν συνεχεία, με την άδεια της κα Κοτρωνάκη Αναστασίας, διευθύντρια του ιδιωτικού παιδικού σταθμού «Μικρούπολη» Μεγάρων, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του ίδιου τεστ στα υπόλοιπα δέκα παιδιά. Στο σύνολό τους συμμετείχαν 5 αγόρια και 5 κορίτσια, ηλικίας 5,1 έως 5,6 ετών.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι κανένα από τα παιδιά του παιδικού σταθμού «Μικρούπολη» δεν παρακολουθούσε κάποια συνεδρία Λογοθεραπείας. Η επιλογή των παιδιών έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Ήταν όλα τα παιδιά ομιλητές της ελληνικής γλώσσας
- Δεν υπήρχαν συνωδά προβλήματα λόγου ή άλλες διαταραχές

2.3 ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας (Μέταφων Τεστ) είναι ένα εργαλείο, το οποίο χορηγείται σε παιδιά που βρίσκονται στη μεταβατική περίοδο από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το συγκεκριμένο τεστ είναι προϊόν μιας ερευνητικής εργασίας, που υλοποιήθηκε από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.

Ως στόχους είχε θέσει να κατασκευάσουν μία αναπτυξιακή κλίμακα μεταφωνολογικών δεξιοτήτων μέσω αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία (3;10-6;6 ετών), να δημιουργήσει ένα διαβαθμισμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας, για την διευκόλυνση της ανάγνωσης και της γραφής και να σχεδιάσουν μια ανιχνευτική δοκιμασία για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (5;0-7;0). Για την ολοκληρωμένη μορφή του τεστ πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές μετρήσεις σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού και ψυχομετρικές αναλύσεις.

Συγκεκριμένα, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το «Αναπτυξιακό», το οποίο έχει διαγνωστικό χαρακτήρα και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3;10-6;6 ετών. Η χορήγησή του είναι πλήρης και περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης. Μέσω της αξιολόγησης αυτής λαμβάνεται μια σειρά πληροφοριών, η οποία βοηθά στις βασικές αρχές σχεδιασμού ενός προγράμματος αντιμετώπισης, με σκοπό την ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης.

Το δεύτερο μέρος στο οποίο βασίστηκε η ερευνητική μας εργασία, ονομάζεται «Ανιχνευτικό». Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα, όπως αναφέρεται και στο όνομά του, και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5;0-7;0 ετών. Η χορήγησή του είναι βραχείας μορφής και περιλαμβάνει 15 κριτήρια αξιολόγησης.

Έχει τη δυνατότητα να «λειτουργήσει» αυτόνομα ως Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς την Φωνολογική Επίγνωση και να εντοπίσει τα παιδιά που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που περιλαμβάνονται στο τεστ χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα. Στην συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκαν μόνο τα κριτήρια της βραχείας μορφής.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΡΙΜΑ

Στην κατηγορία «Ρίμα» περιλαμβάνεται το κριτήριο εντοπισμού χωρίς ένδειξη με λέξη στόχο. Στο κριτήριο αυτό το παιδί καλείται να βρει ανάμεσα σε τρεις λέξεις που θα ακούσει, ποια ακούγεται ίδια στο τέλος με την λέξη που θα ορίσει ο εξεταστής. Για παράδειγμα δινόταν στο παιδί ακουστικά με οπτικό βοήθημα η λέξη «σκάλα» και ρωτήθηκε να βρει ποια από τις παρακάτω λέξεις ακούγεται ίδια στο τέλος με την λέξη «σκάλα»: πόρτα, ζώνη ή μπάλα.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΛΛΑΒΗ

Στη συνέχεια, ακολουθούσε η κατηγορία «Συλλαβή». Αρχικά, το παιδί εξοικειωνόταν με το φωνολογικό τεμάχιο μέσω τριών καρτελών ευαισθητοποίησης για τα κριτήρια Εντοπισμού/Αναγνώρισης. Οι καρτέλες ευαισθητοποίησης δεν βαθμολογούνται. Ο εξεταστής ονόμαζε τις λέξεις και τις χώριζε σε συλλαβές δείχνοντας ταυτόχρονα τις κουκίδες στο κάτω μέρος των εικόνων. Οι κουκίδες αντιστοιχούσαν στον αριθμό των συλλαβών των λέξεων. Ύστερα απομόνωνε την αρχική συλλαβή, δείχνοντάς την στο παιδί ταυτόχρονα έτσι ώστε να εστιαστεί η προσοχή του εκεί. Ονόμαζε τις εικόνες δείχνοντας και τις κουκίδες ταυτόχρονα της κάθε συλλαβής και ζητούσε από το παιδί να εντοπίσει την λέξη που έχει την ίδια αρχική συλλαβή με την λέξη-στόχο.

Τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία εξετάστηκε το παιδί ήταν:

1) Αρχική συλλαβή- Εντοπισμός με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί ερωτήθηκε να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις είχε την ίδια αρχική μορφή με τη λέξη-στόχο. Ο εξεταστής απομόνωνε και έλεγε την εκάστοτε συλλαβή.

Π.χ. καρέκλα, αρχίζει από κα-. Ποια λέξη αρχίζει από κα- όπως καρέκλα; καλύβα, τραπέζι ή ζακέτα

Στο κριτήριο αυτό δεν λαμβάνονταν υπόψη τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη.

2) Αρχική συλλαβή- Εντοπισμός χωρίς συλλαβική ένδειξη με λέξη στόχο

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί ερωτήθηκε να εντοπίσει ξανά ποια από τις τρεις λέξεις έχει την ίδια αρχική συλλαβή με τη λέξη-στόχο, με την διαφορά ότι ο εξεταστής δεν έδινε την αρχική συλλαβή.

Π.χ. αυτή είναι μια μάσκα. Βρες άλλη μια λέξη που να αρχίζει από το ίδιο κομματάκι όπως η μάσκα: παντόφλες, μαχαίρι ή γυαλιά

Ούτε στο κριτήριο αυτό λαμβάνονται υπόψη τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη.

3) Αρχική συλλαβή- Διάκριση διαφορετικού

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και 4 ερωτήματα. Σε μία σειρά τεσσάρων λέξεων το παιδί έπρεπε να διακρίνει εκείνη που δεν αρχίζει από την ίδια συλλαβή.

Π.χ. σύκο, σειρήνα, σιρόπι, χάπια. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρέα , αρχίζουν από το ίδιο κομματάκι, εκτός από μία. Βρες ποια δεν αρχίζει από το ίδιο.

Τυχόν αρθρωτικά λάθη δεν λαμβάνονται υπ' όψιν.

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΛΛΑΒΗ-ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ

Είναι ένα υποσύνολο της κλίμακας Συλλαβής με τρία ομαδοποιημένα κριτήρια αξιολόγησης:

1) Προσθήκη αρχικής συλλαβής

Αποτελείται από δύο παραδείγματα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί καλέστηκε να προσθέσει στην αρχή της λέξης μια συλλαβή δημιουργώντας έτσι μια καινούργια λέξη. Στα παραδείγματα, αλλά και στα ερωτήματα ο εξεταστής οπτικοποιούσε τα φωνολογικά τεμάχια, χρησιμοποιώντας τα καρτελάκια. Το μεγάλο καρτελάκι αντιπροσώπευε την αρχική λέξη, ενώ

το μικρό την συλλαβή που προσθέταμε στην αρχή. Το παιδί είχε την δυνατότητα να χειριστεί τα καρτελάκια βάση του υποδείγματος του εξεταστή.

Π.χ. φέτα. Βάζουμε στην αρχή της λέξης ένα άλλο κομματάκι κου- και φτιάχνουμε μια καινούργια λέξη. Ποια είναι η καινούργια λέξη; (κουφέτα)

Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

2) Απαλοιφή αρχικής συλλαβής

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί ερωτήθηκε να αφαιρέσει από την αρχή μιας λέξης την πρώτη συλλαβή, δημιουργώντας μια καινούργια λέξη.

Π.χ. καμήλα. Βγάζουμε το κομματάκι κα- και φτιάχνουμε μια καινούργια λέξη. Ποια είναι η καινούργια λέξη; (μήλα)

Ο εξεταστής οπτικοποιούσε το φωνολογικό τεμάχιο χρησιμοποιώντας τα καρτελάκια. Τα δύο καρτελάκια ενωμένα αντιπροσώπευαν την αρχική λέξη. Το μικρό καρτελάκι αντιπροσώπευε τη συλλαβή που αφαιρούνταν, ενώ το μεγάλο την καινούργια λέξη. Επίσης, τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

3) Αντικατάσταση αρχικής συλλαβής

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί καλέστηκε να αντικαταστήσει την αρχική συλλαβή δημιουργώντας μια καινούργια λέξη.

Π.χ. ζακέτα. Το μικρό κομματάκι λέει ζα- και το μεγάλο -κετα. Βγάζουμε ζα- βάζουμε μο-, ποια είναι η καινούργια λέξη;

Ο εξεταστής οπτικοποιούσε το φωνολογικό τεμάχιο χρησιμοποιώντας τα καρτελάκια. Παρουσίαζε αρχικά τα καρτελάκια ενωμένα. Αργότερα απέσυρε το μικρό καρτελάκι και το αντικαθιστούσε με ένα άλλο διαφορετικού χρώματος με σκοπό να καταλάβει το παιδί την αλλαγή της αρχικής συλλαβής. Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονται υπ' όψιν.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΦΩΝΗΜΑ

Αρχικά, δόθηκαν στο παιδί τρεις καρτέλες ευαισθητοποίησης, οι οποίες δε βαθμολογούνταν, με στόχο την εξοικείωση του παιδιού στο φωνολογικό τεμάχιο. Ο εξεταστής ονόμαζε μια σειρά από τρεις λέξεις κάθε φορά και τις χώριζε σε φωνήματα δείχνοντας ταυτόχρονα τις κουκίδες στο κάτω μέρος των εικόνων. Οι κουκίδες αντιστοιχούσαν στον αριθμό των φωνημάτων των λέξεων. Ύστερα απομόνωνε το αρχικό φώνημα δείχνοντας ταυτόχρονα την πρώτη μαυρισμένη κουκίδα.

Π.χ. εδώ είναι μια λ ...άμπα, ένα π ...όδι και ένα φ ...ύλλο. Ποια λέξη αρχίζει από /l/;

1) Αρχικό φώνημα- Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη

Αποτελείται από τέσσερα παραδείγματα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί ρωτήθηκε να εντοπίσει τη λέξη που άρχιζε από το φώνημα που ζητούσε ο εξεταστής.

Π.χ. κ... αβούρι, φ ...ωλιά, ζ ... ώνη, π ... ηγάδι. Ποια λέξη αρχίζει από /k/; Το ίδιο ρωτάμε και για τις υπόλοιπες λέξεις με τις αντίστοιχες φωνούλες /f/, /z/, /p/.

Στα παραδείγματα, ο εξεταστής απομονώνει το αρχικό φώνημα. Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

2) Εντοπισμός με φωνημική ένδειξη και λέξη- στόχο

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί καλέστηκε να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις είχε το ίδιο αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο. Ο εξεταστής απομόνωνε και έλεγε το εκάστοτε φώνημα.

Π.χ. παγκάκι. Αυτή η λέξη αρχίζει από /p/. Ποια άλλη λέξη αρχίζει από /p/ όπως παγκάκι: ποτήρι, νύχτα ή φουγάρο;

Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

3) Αρχικό φώνημα- Απομόνωση

Αποτελείται από πέντε παραδείγματα και οχτώ ερωτήματα. Το παιδί ρωτήθηκε να απομονώσει το αρχικό φώνημα των λέξεων.

Π.χ. θ ... ησανυρός. Από ποια φωνούλα αρχίζει;

Λ ... αβύρινθος. Από ποια φωνούλα αρχίζει;

Θεωρείται ότι το παιδί απάντησε σωστά αν εκφέρει μεμονωμένα το αρχικό φώνημα (π.χ. /f/), αν ονόμαζε το αντίστοιχο γράμμα (π.χ. «φι») ή (π.χ. «φου»). Θεωρείται ότι απάντησε λάθος αν πει την αρχική συλλαβή της λέξης, π.χ. από την λέξη «φελλός- φε» . Εδώ λαμβάνονταν υπ' όψιν τα φωνολογικά λάθη.

4) Αρχικό φώνημα- Εντοπισμός χωρίς φωνημική ένδειξη με λέξη-στόχο

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί καλέστηκε να εντοπίσει ποια από τις τρεις λέξεις έχει το ίδιο αρχικό φώνημα με τη λέξη-στόχο. Σε αυτό το κριτήριο ο εξεταστής δεν έδινε το αρχικό φώνημα.

Π.χ. αυτό είναι ένα μαγιό. Βρες μια λέξη που να αρχίζει από την ίδια φωνούλα όπως το μαγιό: πασχαλίτσα, τηλέφωνο, μελιτζάνα

Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

5) Αρχικό φώνημα- Διάκριση διαφορετικού

Αποτελείται από ένα παράδειγμα και τέσσερα ερωτήματα. Σε μια σειρά τεσσάρων λέξεων, το παιδί ρωτήθηκε να διακρίνει ποια δεν αρχίζει από το ίδιο φώνημα.

Π.χ. σουβλάκι, σανίδα, σιντριβάνι, καλάμι. Αυτές οι λέξεις είναι μια παρέα, αρχίζουν από την ίδια φωνούλα, εκτός από μία. Ποια δεν αρχίζει από την ίδια φωνούλα;

Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονται υπ' όψιν.

6) Φώνημα-Κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα

Αποτελείται από τρία παραδείγματα και έξι ερωτήματα που λέει ο εξεταστής. Το παιδί καλέστηκε να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα.

Π.χ. έλεγε ο εξεταστής την λέξη «εδώ» και την χώριζε σε φωνήματα «ε-δ-ώ». Ύστερα την επαναλάμβανε το παιδί.

Στη συνέχεια δίνονταν στο παιδί άλλες λέξεις, τις οποίες έπρεπε να χωρίσει μόνο του. Στα παραδείγματα ο εξεταστής οπτικοποιούσε αντιστοιχίζοντας τα φωνήματα με τα καρτελάκια. Τα παρουσίαζε ενωμένα και τα χώριζε καθώς ανέλυε τη λέξη σε φωνήματα. Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

7) Προσθήκη αρχικού φωνήματος

Αποτελείται από δύο παραδείγματα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί καλέστηκε να προσθέσει στην αρχή μιας λέξης ένα φώνημα δημιουργώντας μια καινούργια λέξη.

Π.χ. θα πω μια λέξη «άσσος». Τώρα θα βάλω στην αρχή τη φωνούλα /δ/. ποια καινούργια λέξη έφτιαξα; (δάσος)

Στα παραδείγματα, καθώς και στα ερωτήματα ο εξεταστής οπτικοποιούσε τα φωνολογικά τεμάχια με τα καρτελάκια. Το μεγάλο καρτελάκι αντιπροσώπευε την αρχική λέξη, ενώ το μικρό το φώνημα που προσθέταμε στην αρχή. Τα δύο καρτελάκια ενωμένα αντιπροσώπευαν τη καινούργια λέξη. Τυχόν αρθρωτικά ή φωνολογικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

8) Απαλοιφή αρχικού φωνήματος

Αποτελείται από δύο παραδείγματα και τέσσερα ερωτήματα. Το παιδί ρωτήθηκε να αφαιρέσει από την αρχή μιας λέξης το πρώτο φώνημα δημιουργώντας μια καινούργια λέξη.

Π.χ. θα πω μια λέξη «σόλα». Θα βγάλω τώρα την φωνούλα /s/ και θα φτιάξω μια καινούργια λέξη. Ποια είναι η καινούργια λέξη; (όλα)

Ο εξεταστής οπτικοποιούσε το φωνολογικό τεμάχιο με τα καρτελάκια τόσο στα παραδείγματα όσο και στα ερωτήματα. Τα δύο καρτελάκια ενωμένα αντιπροσώπευαν την αρχική λέξη. Το μικρό καρτελάκι ήταν το φώνημα που αφαιρούταν και το μεγάλο η καινούργια λέξη. Τυχόν αρθρωτικά λάθη δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν.

Στο Ανιχνευτικό Μέταφων Τεστ παρέχεται η δυνατότητα πρώιμης ανίχνευσης στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και έγκαιρης παρέμβασης για τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού. Στο τέλος κάθε συνεδρίας με καθένα από τα περιστατικά γίνεται πρόταση από τον εξεταστή εάν χρειάζεται παραπομπή σε κάποιο κέντρο Λογοθεραπείας. Όταν μια εξέταση παρουσιάσει οριακά αποτελέσματα, τότε μπορεί να γίνει επαναχορήγηση ύστερα από τρεις μήνες.

2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ

Πριν ακόμα ξεκινήσει η χορήγηση του τεστ, δόθηκε στους γονείς των παιδιών ένα έγγραφο, μέσω του οποίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό της ερευνητικής εργασίας (παράρτημα 1, σελ.58). Επισημάνθηκε ότι η έρευνα δεν θα περιλάμβανε κανένα προσωπικό ή οικογενειακό τους στοιχείο, καθώς η εκπόνηση της έρευνας αυτής είναι καθαρά εκπαιδευτική και μέρος της εργασίας. Ύστερα από την υπογραφή του γονέα στην υπεύθυνη δήλωση, που του δόθηκε μαζί με το παραπάνω έγγραφο, ακολούθησαν οι χορηγήσεις του τεστ σε κάθε παιδί χωριστά.

Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο δωμάτιο του κέντρου Λογοθεραπείας και του παιδικού σταθμού αντίστοιχα, απομονωμένο από εξωτερικά ερεθίσματα. Κατά την διάρκεια αξιολόγησης παρευρισκόταν μόνο το παιδί και ο εξεταστής μέσα στην αίθουσα, με εξαίρεση ελάχιστων περιπτώσεων που παρευρισκόταν και η μητέρα του παιδιού για την ομαλότερη διεκπεραίωση της αξιολόγησης. Η παρουσία του γονιού ωστόσο δεν επηρέαζε την εξέταση, καθώς είχε ειπωθεί στο γονιό ότι δεν επιτρεπόταν η οποιαδήποτε δική του παρέμβαση.

Βασικό ρόλο στην επιτυχή χορήγηση του τεστ διαδραμάτισε η τοποθέτηση των προσώπων. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί καθόταν απέναντι από τον εξεταστή. Ο εξεταστής είχε την δυνατότητα να παρακολουθεί άμεσα τις αντιδράσεις του παιδιού, ενώ παράλληλα υποβοηθούταν από τις οδηγίες που υπήρχαν στη σελίδα μπροστά του. Ανάμεσά τους βρισκόταν ένα τραπέζι το ύψος του οποίου ήταν κατάλληλο για το παιδί και πάνω στο τραπέζι υπήρχε μόνο το βιβλίο εξέτασης και το φύλλο απαντήσεων.

Αρχικά αφιερώθηκε χρόνος ως προς την εξοικείωση του παιδιού με τον εξεταστή. Αναπτύχθηκε ένας διάλογος γύρω από τα ενδιαφέροντα του και τα αγαπημένα του παιχνίδια. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί απέβαλε το άγχος του και σιγά-σιγά δημιουργήθηκε ένα κλίμα ασφάλειας προς εκείνο.

Αφού δημιουργήθηκε ένα κλίμακα εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιού και εξεταστή, ακολούθησε η χορήγηση του τεστ. Κατά την διάρκεια χορήγησης, καταγράφονταν τόσο οι σωστές όσο και οι λανθασμένες απαντήσεις του παιδιού στο φυλλάδιο απαντήσεων. Η διαδικασία αξιολόγησης δεν μαγνητοφωνήθηκε, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις το παιδί έδειχνε την κατάλληλη εικόνα χωρίς να δώσει κάποια λεκτική απάντηση. Όταν το παιδί δεν ήξερε την απάντηση, δεν τη θυμόταν ή δεν απαντούσε καθόλου, καταγράφονταν οι συντομογραφίες «Δ.Ξ.», «Δ.Θ.» ή «Δ.Α.» αντίστοιχα.

Όσον αφορά τη σειρά χορήγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης χορηγήθηκαν ακριβώς με την σειρά που είναι διαμορφωμένα στο τεστ, ώστε να τηρηθεί η ιεραρχία του βαθμού δυσκολίας τους. Ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της κάθε συνεδρίας ήταν περίπου μια ώρα για το κάθε παιδί. Σαφώς γίνονταν μικρά διαλείμματα ενδιάμεσα, όταν ο εξεταστής παρατηρούσε τυχόν σημεία κόπωσης του παιδιού και εφόσον είχε ολοκληρώσει μια κλίμακα ή κάποιο υποσύνολό της.

Στην αρχή κάθε κλίμακας υπάρχουν οι λεγόμενες «Καρτέλες Ευαισθητοποίησης». Σκοπός τους είναι να αρχίσει το παιδί να εξοικειώνεται με το φωνολογικό τεμάχιο, καθώς επίσης να κατανοήσει τη διαδικασία των δοκιμασιών. Τον ίδιο στόχο έχουν και τα παραδείγματα. Προϊδεάζουν το παιδί, το εισάγουν στην ενότητα που έπεται και δεν βαθμολογούνται. Φυσικά, ο εξεταστής καθοδηγούσε το παιδί, όταν δεν είχε κατανοήσει τη διαδικασία, αλλά ακόμα και στις σωστές απαντήσεις γινόταν επιβεβαίωση αυτής σε περίπτωση που η απάντηση δινόταν τυχαία. Οι Καρτέλες Ευαισθητοποίησης βρίσκονται μέσα σε πλαίσιο με γκρι φόντο στο βιβλίο εξέτασης και στο φυλλάδιο απαντήσεων για την ευκολότερη διάκρισή τους.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Προτού τεθεί οποιαδήποτε ερώτηση στο παιδί, ο εξεταστής ονόμαζε υποχρεωτικά τις εικόνες.
- Το παιδί είχε τη δυνατότητα, όπου παρουσιαζόταν εικόνα να δείξει ή να πει την απάντηση.
- Κατά την διατύπωση των ερωτημάτων, όταν ονομάζονταν οι λέξεις, δεν γινόταν απομόνωση ούτε τονισμός της γλωσσολογικής μονάδας, καθώς θεωρείται βοήθεια.
- Τα ερωτήματα στα κριτήρια αξιολόγησης βαθμολογούνταν και χορηγούνταν χωρίς επεξηγήσεις.

- Δεν χρησιμοποιήθηκε το οριστικό ή το αόριστο άρθρο μπροστά από τις λέξεις ή το φωνολογικό τεμάχιο στο οποίο εξεταζόταν, για το λόγο ότι θα δημιουργούσε μία σύγχυση στο παιδί.
- Στα κριτήρια Εύρεσης Λέξεων, ο εξεταστής δεν περίμενε να απαντήσει το παιδί παραπάνω από 1 λεπτό.
- Στα κριτήρια Κατάτμησης των Λέξεων σε Φωνήματα, χρησιμοποιήθηκαν καρτελάκια για βοήθεια μόνο στα παραδείγματα και όχι στα ερωτήματα.
- Στα κριτήρια Συγκερασμού Συλλαβών και Φωνημάτων, η παύση ανάμεσα στα φωνήματα ή τις συλλαβές γινόταν περίπου 1''.

Σε περίπτωση που το παιδί δεν άκουγε την αρχική οδηγία, επιτρεπόταν μία μόνο επανάληψη. Επιπλέον, στα κριτήρια που υπήρχαν εικόνες, η σωστή απάντηση ήταν μόνο μία. Αν το παιδί έδινε παραπάνω από μία απαντήσεις, τότε απαραίτητη ήταν η διευκρίνιση μιας από τις δύο.

Όταν άλλαζε κάποιο κριτήριο και ξεκινούσε κάποιο νέο το παιδί ενημερωνόταν με το λεκτικό μήνυμα «τώρα θα κάνουμε κάτι καινούργιο/διαφορετικό». Υπήρχε διαρκώς ενθάρρυνση, ώστε να ακούει πρώτα τις οδηγίες και να μην απαντάει βιαστικά. Αν απαντούσε πριν ονομάσει ο εξεταστής την εικόνα, τότε το διέκοπτε λέγοντάς του «άκουσε προσεκτικά τις λέξεις».

Ένα στοιχείο που είναι σημαντικό και απαραίτητο είναι ο έπαινος σε αυτές τις δοκιμασίες, για αυτό κάθε προσπάθεια του παιδιού επαινέθηκε εκτός από τις σωστές απαντήσεις του. Το παιδί επιβραβευόταν στο τέλος κάθε κριτηρίου αξιολόγησης, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του. Τέλος, για τα τελευταία πέντε λεπτά γινόταν αντιστροφή ρόλων, όπου το παιδί έκανε τον εξεταστή και ο εξεταστής το παιδί, με σκοπό να αποτυπωθεί στο μυαλό του παιδιού μια ευχάριστη εικόνα ενός παιχνιδιού 'role play' πριν την λήξη της συνεδρίας.

2.5 ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Στο φυλλάδιο απαντήσεων υπήρχε η κάθε δοκιμασία χωριστά με τις σωστές απαντήσεις εγγεγραμμένες πάνω στο φυλλάδιο. Για κάθε σωστή απάντηση του παιδιού κυκλωνόταν 1 μονάδα από τον εξεταστή, ενώ για κάθε λανθασμένη ο αριθμός 0. Στο τέλος κάθε κριτηρίου αξιολόγησης σημειωνόταν το άθροισμα των σωστών απαντήσεων. Υπήρχαν όμως ορισμένα κριτήρια, στα οποία λαμβάνονταν υπόψη τα φωνολογικά λάθη, οπότε ο εξεταστής έπρεπε να είναι σε θέση για να κρίνει πότε θα βαθμολογήσει σωστά και πότε όχι.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της χορήγησης, ο εξεταστής συμπλήρωνε ορισμένες παρατηρήσεις. Επίσης, στο οπισθόφυλλο κάθε φυλλαδίου απαντήσεων υπήρχε ένα φύλλο καταγραφής των αποτελεσμάτων. Στο πάνω μέρος του φύλλου καταγράφονταν τα στοιχεία του παιδιού και της χορήγησης, δηλαδή ονοματεπώνυμο παιδιού, ονοματεπώνυμο εξεταστή, διάρκεια χορήγησης, ημερομηνία αξιολόγησης, ημερομηνία γέννησης του παιδιού και χρονολογική ηλικία του παιδιού. Παρακάτω παρουσιαζόταν ένα συγκεντρωτικός πίνακας βαθμολογίας κριτηρίων αξιολόγησης, στον οποίο καταγράφονταν οι αρχικοί βαθμοί όλων κριτηρίων. Εν συνεχεία, συμπληρωνόταν ο συνολικός βαθμός το ανώτερου του οποίου ήταν ο βαθμός 67. Εν κατακλείδι, σημειωνόταν με βάση το συνολικό βαθμό το προφίλ του παιδιού το οποίο χωριζόταν στα εξής επίπεδα:

ΚΟΚΚΙΝΟ ΠΡΟΦΙΛ	ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΠΡΟΦΙΛ	ΠΡΑΣΙΝΟ ΠΡΟΦΙΛ
0-13	23-27	28-34
14-18		35-45
19-22		46-53
		54-60
		61-67

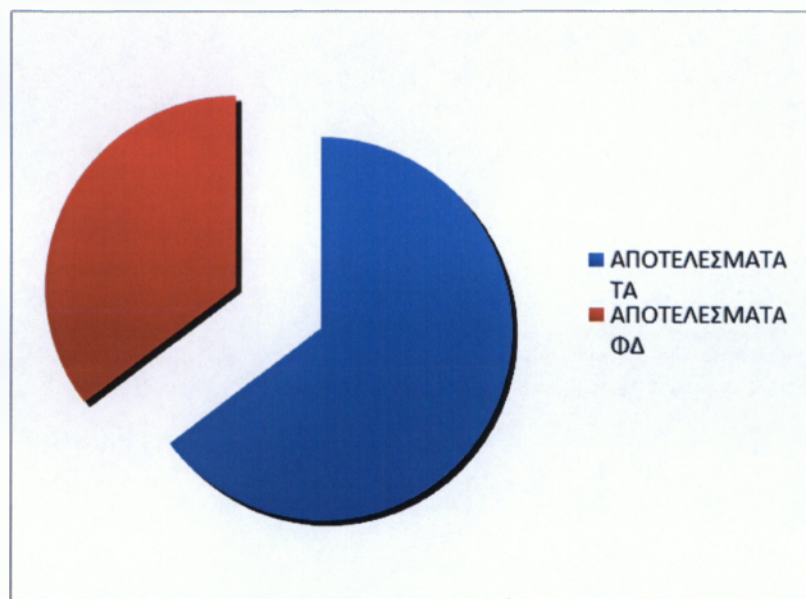
ΠΡΑΣΙΝΟ ΠΡΟΦΙΛ	ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΠΡΟΦΙΛ	ΟΡΙΑΚΑ ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗ
ΚΟΚΚΙΝΟ ΠΡΟΦΙΛ	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

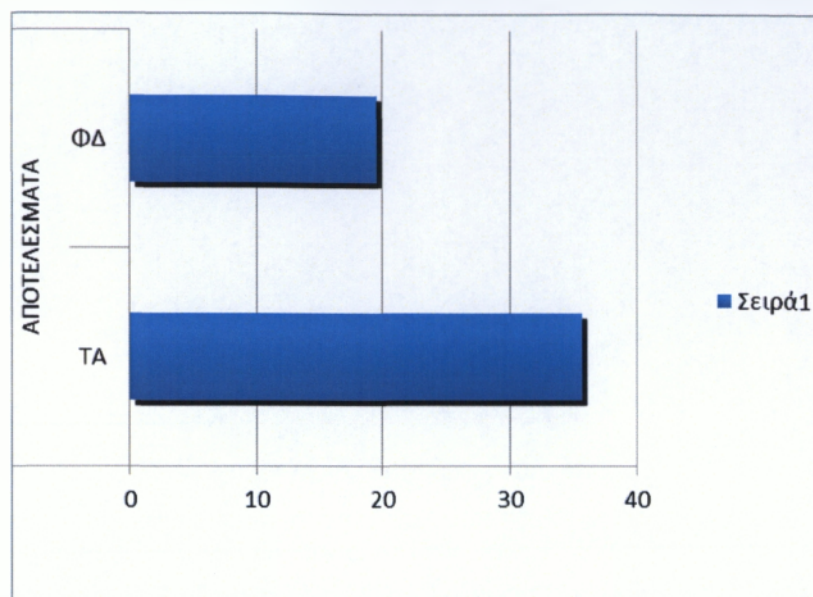
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρακάτω γίνεται αναφορά των αποτελεσμάτων από την χορήγηση του τεστ Μεταγωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας (Μέταφων Τεστ). Συγκεκριμένα αναπαρίστανται γραφικά τα αποτελέσματα κατά μέσο όρο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συγκριτικά με τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές.

Στα συγκεκριμένα γραφήματα (Πίνακας 3.1 & Πίνακας 3.2) φαίνεται πως ο μέσος όρος του σκορ βαθμολόγησης είναι μεγαλύτερος για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ) συγκριτικά με τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές (ΦΔ), καθώς ο μέσος όρος των παιδιών με ΤΑ είναι 35,7, ενώ ο μέσος όρος των παιδιών με ΦΔ είναι 19,5.

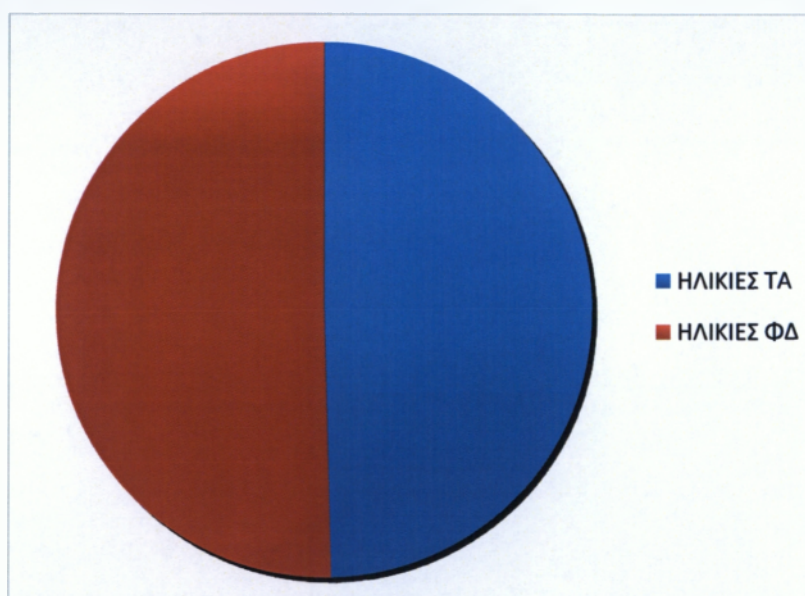


3.1 Πίνακας αποτελεσμάτων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές κατά μέσο όρο.



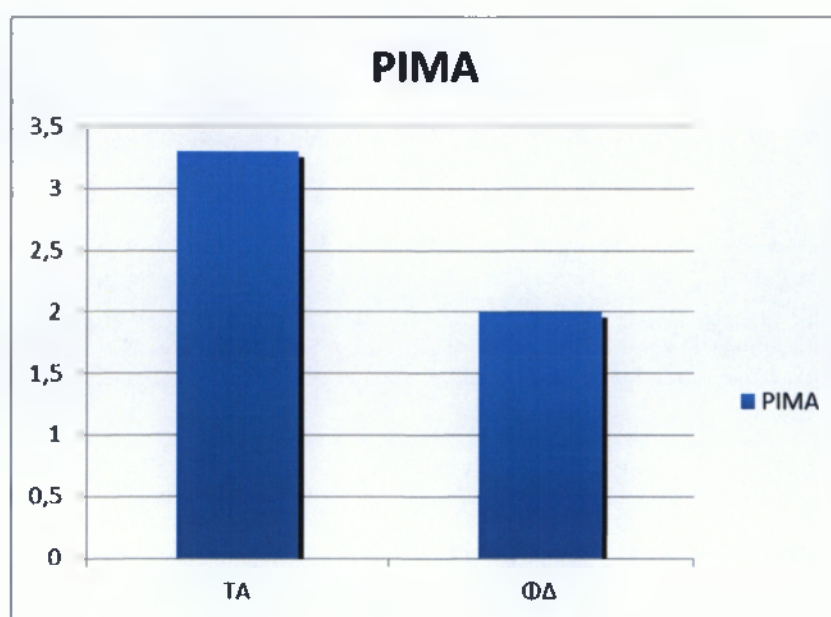
3.2 Πίνακας του μέσου όρου του σκορ βαθμολόγησης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές

Στον Πίνακα 3.3 αναπαρίστανται γραφικά οι μέσοι όροι ηλικίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ) και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές (ΦΔ). Η διαφορά των μέσων όρων ηλικίας τους ήταν ακριβώς ένας μήνας, καθώς ο μέσος όρος ηλικίας για τα παιδιά με ΤΑ ήταν 5;3ετών, ενώ για τα παιδιά με ΦΔ ήταν 5;4 ετών.



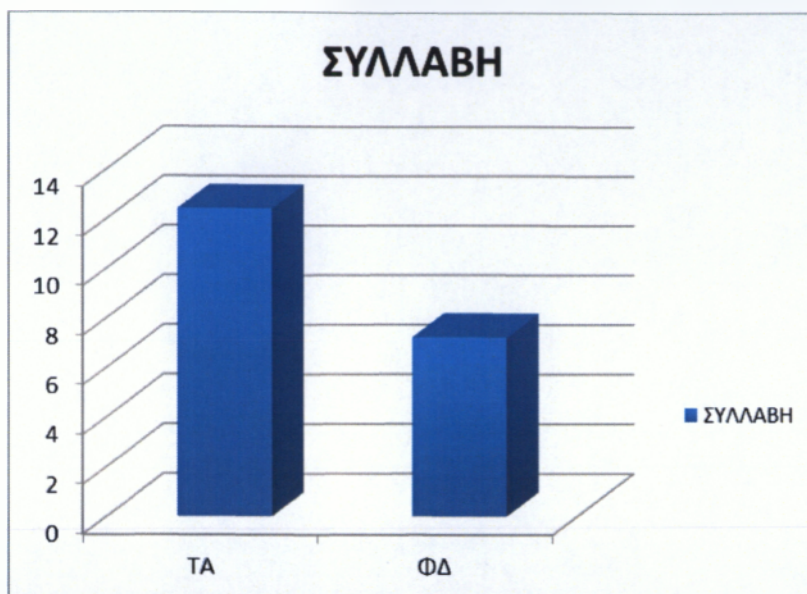
3.3 Πίνακας του μέσου όρου ηλικίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές

Όσον αφορά τους παρακάτω πίνακες δίνονται τα αποτελέσματα κατά μέσο όρο των σκορ βαθμολόγησης ανά κλίμακα Ρίμα, Συλλαβή και Φώνημα. Είναι εμφανής η διαφορά στον Πίνακα 3.4, όπου στην κλίμακα Ρίμα ο Μ.Ο = 3,3 των σκορ βαθμολόγησης για τα παιδιά με ΤΑ είναι αρκετά μεγαλύτερος από των παιδιών με ΦΔ με Μ.Ο = 2.



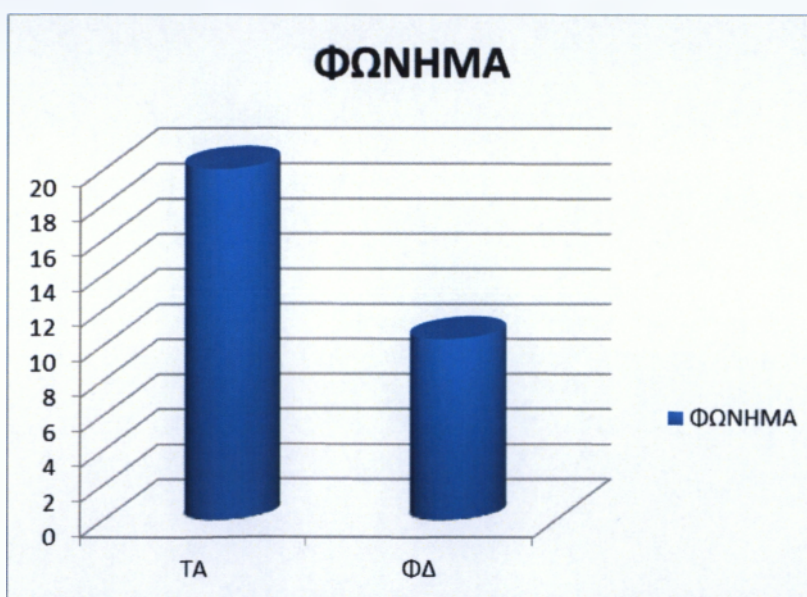
3.4 Πίνακας των σκορ (Μ.Ο.) για την κλίμακα Ρίμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές

Στον Πίνακα 3.5 παρουσιάζονται σε ένα γράφημα δύο στήλες για την κλίμακα Συλλαβή. Οι στήλες αυτές δείχνουν το μέσο όρο των σκορ αποτελεσμάτων για τα παιδιά με ΤΑ και τα παιδιά με ΦΔ. Τα παιδιά με ΤΑ εξακολουθούν να έχουν το μεγαλύτερο Μ.Ο = 12,4 από τα παιδιά με ΦΔ, των οποίων ο Μ.Ο είναι 7,2.



3.5 Πίνακας των σκορ (Μ.Ο) για την κλίμακα Συλλαβή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές

Στο τελευταίο Πίνακα 3.6 φαίνεται η συγκριτική μεγάλη διαφορά που παρουσιάζουν οι μέσοι όροι αποτελεσμάτων για την κλίμακα Φώνημα. Τα παιδιά με ΤΑ κατέχουν μεγαλύτερο Μ.Ο = 20 στη κλίμακα Φώνημα από τα παιδιά με ΦΔ με Μ.Ο. =10,3.



3.6 Πίνακας των σκορ (Μ.Ο.) για την κλίμακα Φώνημα των παιδιών με τυπικά ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές

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

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

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων, η οποία έγινε με το SPSS (IBM SPSS Statistics version 21). Οι μεταβλητές είναι οι εξής:

- Εξαρτημένη Μεταβλητή: α) Το συνολικό αποτέλεσμα Σκορ της δοκιμασίας που χορηγήθηκε στους πληθυσμούς β) Υποδοκιμασία Ρίμα γ) Υποδοκιμασία Συλλαβές δ) Υποδοκιμασία Φωνήματος
- Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Οι ομάδες των παιδιών (Group Τυπικής ανάπτυξης, Group με Φωνολογικές Διαταραχές).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Σκορ της δοκιμασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες;

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

Στον πίνακα 3.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στην εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό σκορ:

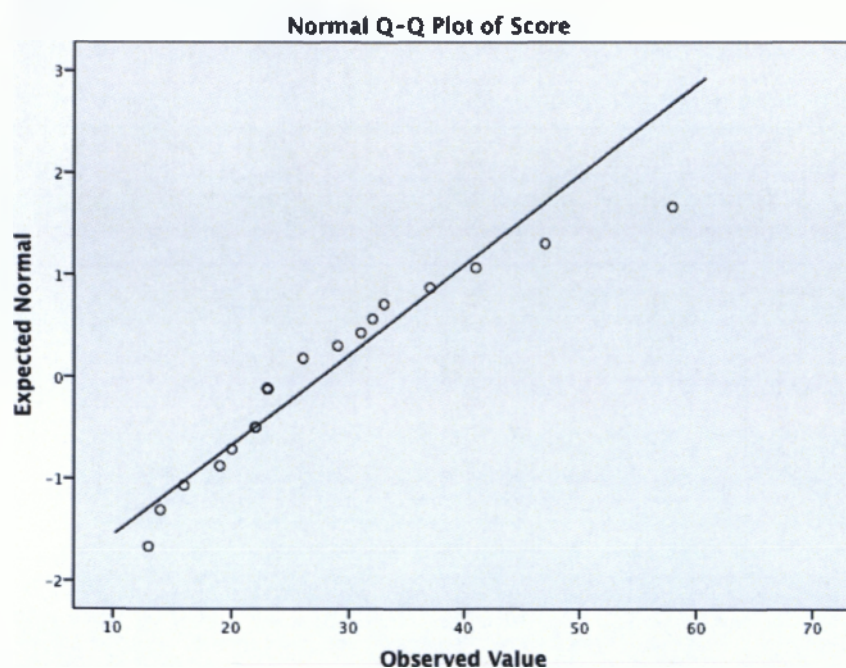
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Score	.207	20	.024	.906	20	.053

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η μεταβλητή Score είναι κανονικά κατανοημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μεγαλύτερη από 0.05 (Sig. = .053).

Στο διάγραμμα 3.8 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.



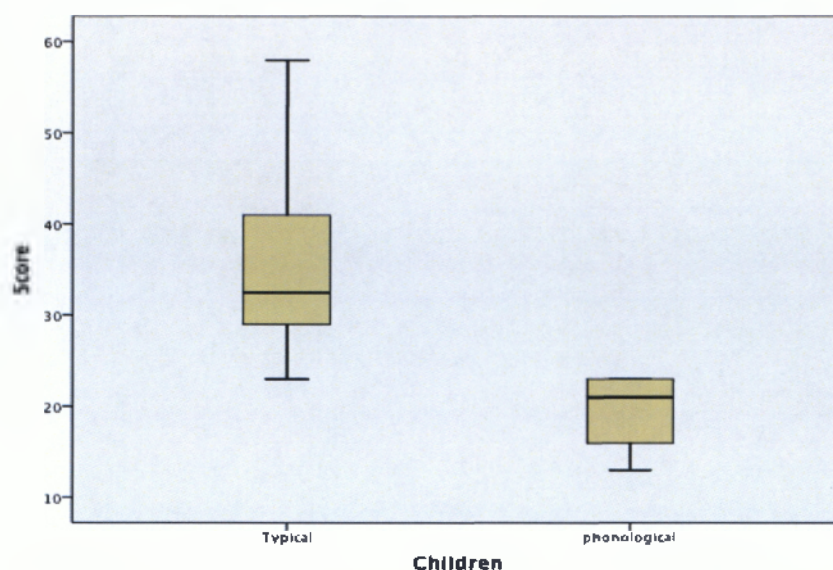
Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 3.9 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις.

Descriptives

	Children	Statistic	Std. Error
Score	Typical	Mean	35.70
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
			Upper Bound
		5% Trimmed Mean	35.17
		Median	32.50
		Variance	110.900
		Std. Deviation	10.531
		Minimum	23
		Maximum	58
		Range	35
		Interquartile Range	14
		Skewness	1.100
		Kurtosis	1.020
	phonological	Mean	19.50
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
			Upper Bound
		5% Trimmed Mean	19.67
		Median	21.00
		Variance	14.944
		Std. Deviation	3.866

	Minimum	13	
	Maximum	23	
	Range	10	
	Interquartile Range	8	
	Skewness	-.779	.687
	Kurtosis	-1.038	1.334

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο συνολικό σκορ του τεστ. Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =35.7, Std. Deviation=12.5) από την ομάδα Φωνολογικές Διαταραχές (Mean =19.5, Std. Deviation=3.8). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 3.10.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο T-test. Στον πίνακα 3.21 (παράρτημα 2, σελ. 60) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στο σκορ μεταξύ των δύο ομάδων (ομάδα 1: τυπική Ανάπτυξη, Ομάδα 2: Παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές) είναι στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαν στατιστικά υψηλότερη επίδοση στο τεστ από ότι τα παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές ($t(20) = 4,567, p < 0,01$).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- ✓ Υπάρχει σημαντική διαφορά στο σκορ των Υποδοκιμασιών της δοκιμασίας (ρίμα, συλλαβές και φωνήματα) ανάμεσα στις δύο ομάδες;

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

Στον πίνακα 3.11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά στις εξαρτημένες μεταβλητές α) Υποδοκιμασία Ρίμα, β) Υποδοκιμασία συλλαβές, γ) Υποδοκιμασία φωνήματα:

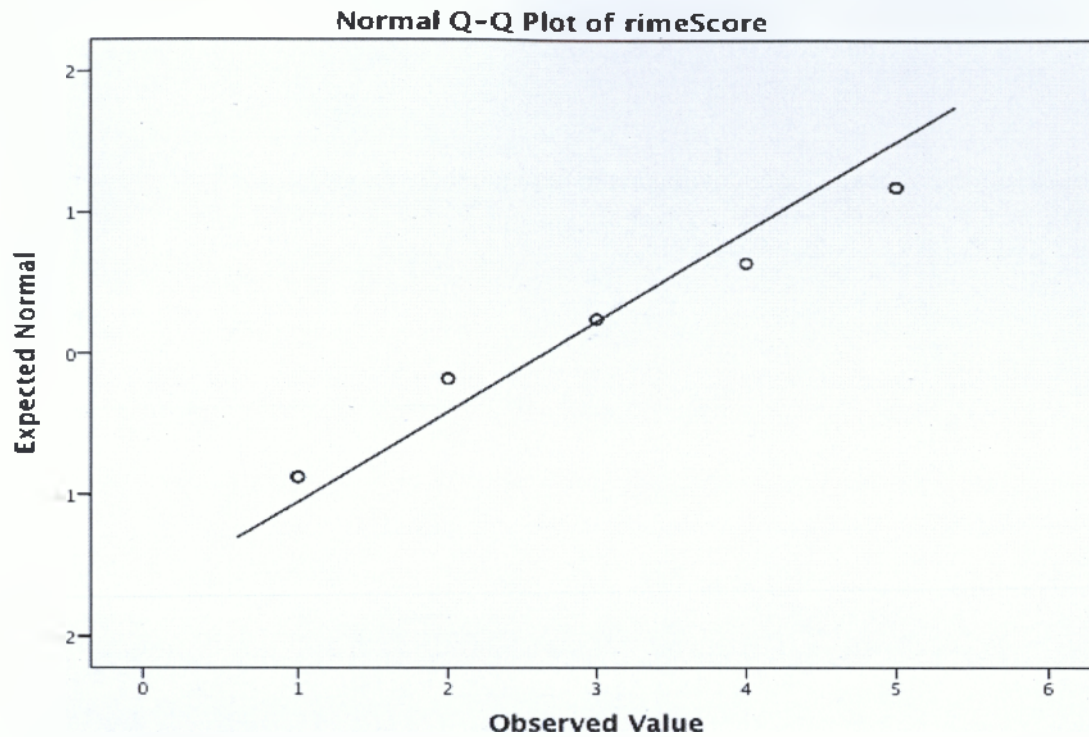
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
rimeScore	.204	20	.029	.845	20	.004
SScore	.181	20	.086	.946	20	.308
PhScore	.165	20	.155	.924	20	.117

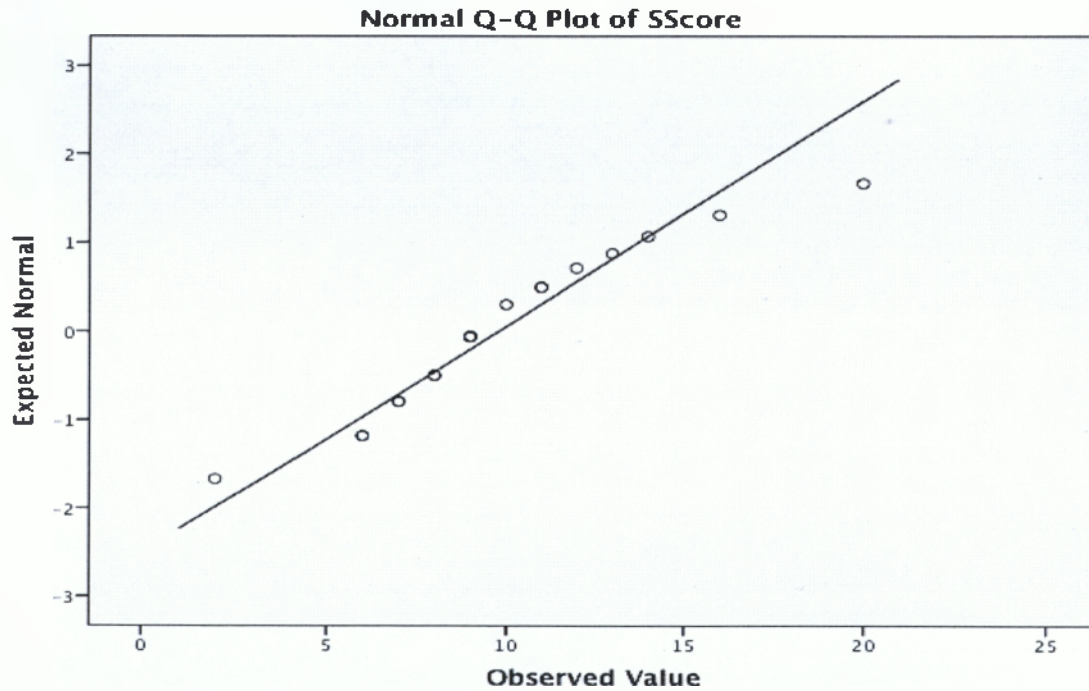
a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μεταβλητές Υποδοκιμασία Συλλαβές και Υποδοκιμασία Φώνημα είναι κανονικά κατανεμημένες διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μεγαλύτερη από 0.05 (Sig. = .308, Sig. = .117). Αντίθετα η μεταβλητή Υποδοκιμασία Ρίμα δεν είναι κανονικά κατανεμημένη διότι η τιμή της Shapiro-Wilk είναι μικρότερη από 0.05 (Sig. = .004).

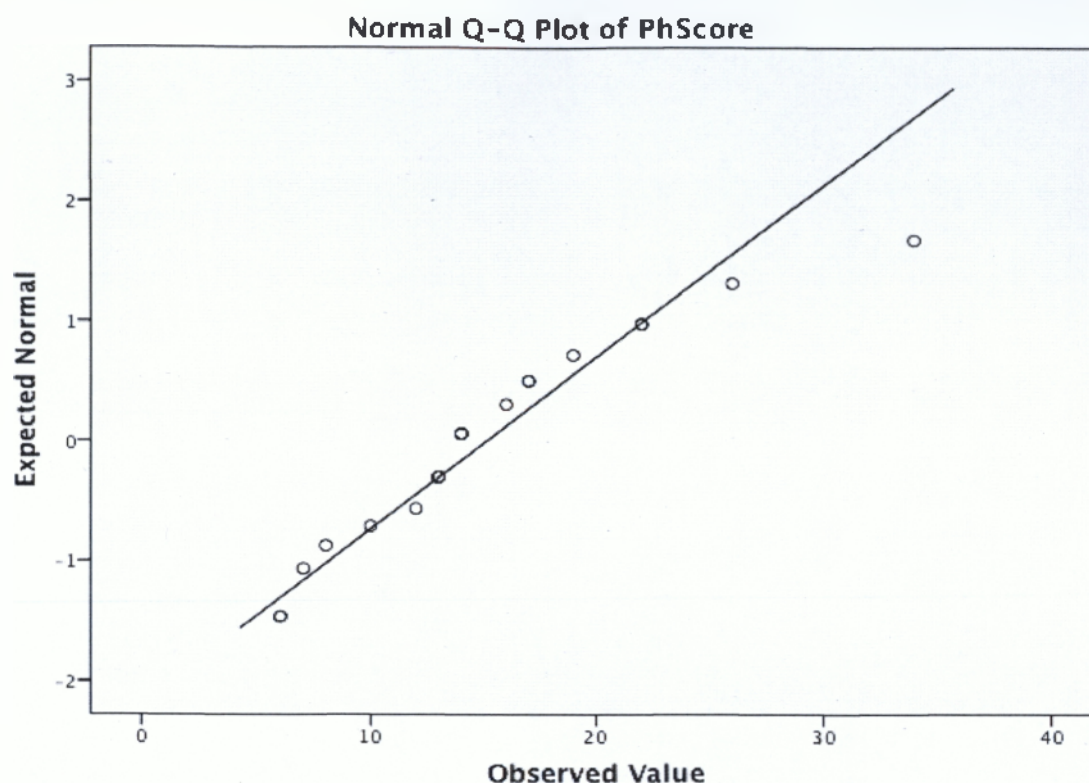
Στα διαγράμματα 3.12, 3.13 και 3.14 συμπεραίνουμε το ίδιο αποτέλεσμα.



3.12 Διάγραμμα κανονικότητας της μεταβλητής Ρίμα



3.13 Διάγραμμα κανονικότητας της μεταβλητής Συλλαβή



3.14 Διάγραμμα κανονικότητας της μεταβλητής Φώνημα.

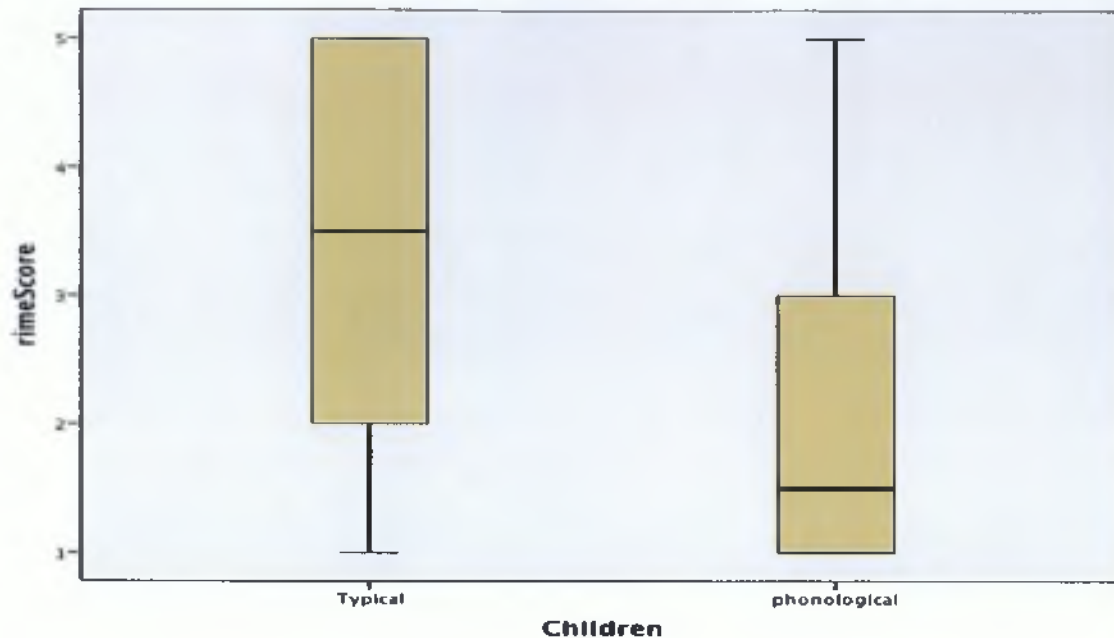
A) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Υποδοκιμασία Ρίμα ανάμεσα στις 2 ομάδες;

Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 3.15 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις στην Υποδοκιμασία Ρίμα.

Descriptives				
	Children		Statistic	Std. Error
e Score	Typical	Mean	3.30	.496
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.18
			Upper Bound	4.42
		5% Trimmed Mean	3.33	
		Median	3.50	

		Variance	2.456	
		Std. Deviation	1.567	
		Minimum	1	
		Maximum	5	
		Range	4	
		Interquartile Range	3	
		Skewness	-.403	.687
		Kurtosis	-1.285	1.334
	phonological	Mean	2.00	.422
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1.05
			Upper Bound	2.95
		5% Trimmed Mean	1.89	
		Median	1.50	
		Variance	1.778	
		Std. Deviation	1.333	
		Minimum	1	
		Maximum	5	
		Range	4	
		Interquartile Range	2	
		Skewness	1.406	.687
		Kurtosis	1.738	1.334

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο σκορ της Υποδοκιμασίας Ρίμα. Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =3.3 Std. Deviation=1.56) από την ομάδα Φωνολογικές Διαταραχές (Mean =2, Std. Deviation=1.3). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 3.16.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο Mann-Whitney Test, διότι αυτή η μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανοημένη. Στον πίνακα 3.16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στην Υποδοκιμασία Ρίμα μεταξύ των δύο ομάδων (ομάδα 1: τυπική Ανάπτυξη, Ομάδα 2: Παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές) δεν είναι στατιστικά σημαντική. ($U=26.5$, $p=0.067$ μεγαλύτερο από 0,01).

Test Statistics^a

	Rime Score
Mann-Whitney U	26.500
Wilcoxon W	81.500
Z	-1.833
Asymp. Sig. (2-tailed)	.067
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.075 ^b

a. Grouping Variable: Children

b. Not corrected for ties.

B) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Υποδοκιμασία Συλλαβή ανάμεσα στις 2 ομάδες;

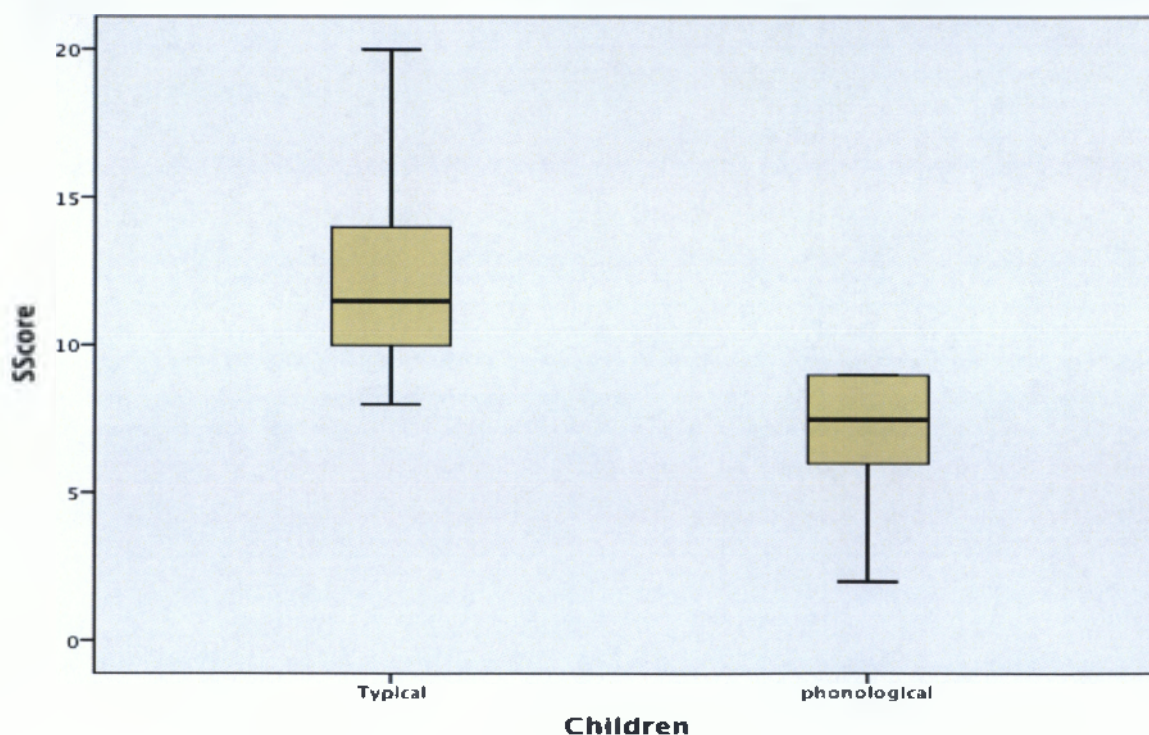
Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 3.17 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις στην Υποδοκιμασία Συλλαβή.

Descriptives

	Children	Statistic	Std. Error
SScore	Mean	12.40	1.127
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	9.85	
	Upper Bound	14.95	
	5% Trimmed Mean	12.22	
	Median	11.50	
	Variance	12.711	
	Typical Std. Deviation	3.565	
	Minimum	8	
	Maximum	20	
	Range	12	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	1.061	.687
	Kurtosis	1.145	1.334
	Mean	7.20	.696
phonological	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	5.63	
	Upper Bound	8.77	
	5% Trimmed Mean	7.39	

Median	7.50	
Variance	4.844	
Std. Deviation	2.201	
Minimum	2	
Maximum	9	
Range	7	
Interquartile Range	3	
Skewness	-1.566	.687
Kurtosis	2.893	1.334

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο σκορ της Υποδοκιμασίας Συλλαβή. Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =12.4 Std. Deviation=3.5) από την ομάδα Φωνολογικές Διαταραχές (Mean =7.2, Std. Deviation=2.2). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 3.18.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο T-test. Στον πίνακα 3.22 (παράρτημα 2, σελ.61) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στο σκορ μεταξύ των δύο ομάδων (ομάδα 1: τυπική Ανάπτυξη, Ομάδα 2: Παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές) είναι στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαν στατιστικά υψηλότερη επίδοση στην Υποδοκιμασία Συλλαβές από ότι τα παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές ($t(20) = 3.925, p < 0,01$).

Γ) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Υποδοκιμασία Φώνημα ανάμεσα στις 2 ομάδες;

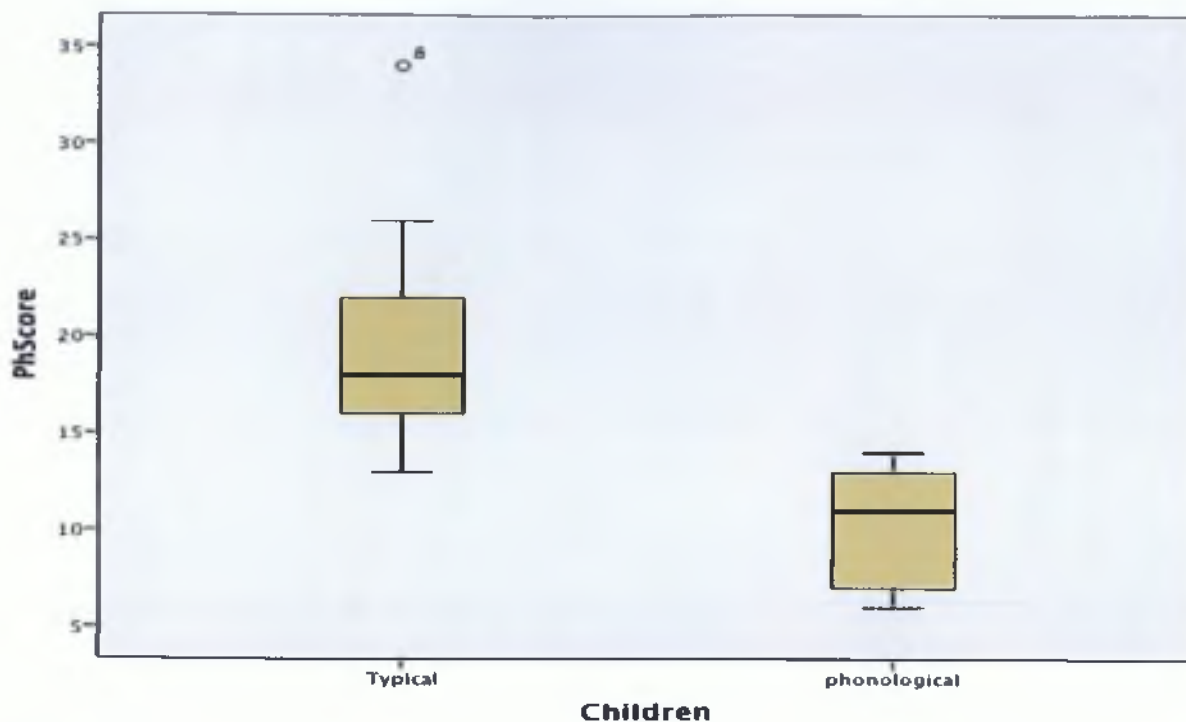
Στο επόμενο βήμα έγινε ανάλυση των δεδομένων. Στον πίνακα 3.19 παραθέτονται αναλυτικά οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις στην Υποδοκιμασία Φώνημα.

Descriptives

	Children	Statistic	Std. Error
hScore Typical	Mean	20.00	2.000
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 15.48	
		Upper Bound 24.52	
	5% Trimmed Mean	19.61	
	Median	18.00	
	Variance	40.000	
	Std. Deviation	6.325	
	Minimum	13	
	Maximum	34	
	Range	21	
	Interquartile Range	8	
	Skewness	1.262	.687

phonological	Kurtosis	1.644	1.334
	Mean	10.30	1.044
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.94
		Upper Bound	12.66
	5% Trimmed Mean	10.33	
	Median	11.00	
	Variance	10.900	
	Std. Deviation	3.302	
	Minimum	6	
	Maximum	14	
	Range	8	
	Interquartile Range	7	
	Skewness	-.238	.687
	Kurtosis	-1.915	1.334

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση των ομάδων στο σκορ της Υποδοκιμασίας Φώνημα. Η Τυπική Ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία (Mean =20, Std. Deviation=6.3) από την ομάδα Φωνολογικές Διαταραχές (Mean =10.3, Std. Deviation=3.3). Το ίδιο συμπεραίνουμε και από το γράφημα 3.20.



Χρειάζεται όμως να επισημανθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ακολούθησε ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο T-test. Στον πίνακα 3.23 (παράρτημα 2, σελ.61) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Από τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στο σκορ μεταξύ των δύο ομάδων (ομάδα 1: τυπική Ανάπτυξη, Ομάδα 2: Παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές) είναι στατιστικά σημαντική. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαν στατιστικά υψηλότερη επίδοση στην Υποδοκιμασία Φώνημα από ότι τα παιδιά με Φωνολογικές διαταραχές ($t(20) = 4,299, p < 0,01$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να μελετηθεί συγκριτικά η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές ηλικίας 5 έως 5,11 ετών.

Το ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί είναι αν υπάρχει σημαντική διαφορά των σκορ στις δοκιμασίες της φωνολογικής ενημερότητας βάση του Μέταφων Τεστ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στις κλίμακες Συλλαβή και Φώνημα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατείχαν υψηλότερη βαθμολογία (Μ.Ο Συλλαβής:12,4 & Μ.Ο. Φωνήματος:20) σε σχέση με τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές (Μ.Ο Συλλαβής:7,2 & Μ.Ο Φωνήματος:10,3). Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσίασαν στις υποδοκιμασίες «Διάκριση Διαφορετικού», «Προσθήκη», «Απαλοιφή» και «Κατάτμηση», καθώς τα περισσότερα από τα παιδιά είτε τυπικής ανάπτυξης είτε με φωνολογικές διαταραχές, συμπλήρωναν την χαμηλότερη βαθμολογία.

Από την άλλη μεριά, δεν υπήρχε μεγάλη απόκλιση στη κλίμακα Ρίμα, καθώς τα σκορ των αποτελεσμάτων είχαν μικρή διαφορά μεταξύ τους. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συμπλήρωναν κατά μέσο όρο: 3,3, ενώ τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές συμπλήρωναν κατά μέσο όρο: 2. Στην υποδοκιμασία Ρίμα, το παιδί έπρεπε να βρει, με οπτικό βοήθημα, ποια από τις τρεις λέξεις ακουγόταν ίδια στο τέλος με την αρχική, άρα σχετιζόταν με την ομοιοκαταληξία των λέξεων. Προφανώς, ήταν πιο εύκολη διαδικασία για τα παιδιά, καθώς νωρίτερα είχαν εξοικειωθεί με την ιδέα μέσω τραγουδιού και ποιημάτων. Τα τραγούδια και τα ποιήματα είναι κάτι πολύ οικείο για εκείνα από πιο νεαρή ηλικία. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στην εύρεση των λέξεων, εφόσον ο εξεταστής υποχρεωτικά ονόμαζε τις εικόνες πριν την απάντηση του παιδιού. Μία μελέτη σύμφωνα με το άρθρο των Lonigan C. J., Burgess S.R. et al. (1998), εξέτασε τη φωνολογική επίγνωση σε 238 παιδιά από οικογένειες μεσαίας τάξης και 118 παιδιά από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Η χρονολογική ηλικία των παιδιών ήταν 2 έως 5 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καθώς μεγάλωναν, εξελισσόταν η φωνολογική επίγνωση και γινόταν πιο «σταθερή». Στις δύο αυτές κοινωνικές τάξεις παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές. Η φωνολογική ενημερότητα στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα (όπως η συλλαβή, το φώνημα) ήταν ουσιαστικά αλληλένδετα σε κάθε ηλικία.

Επίσης, προέβλεψε αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο λέξης για τα μεγαλύτερα παιδιά, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές ικανότητες και τη γραμματική. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να εκτιμηθεί σε νεαρά παιδιά προσχολικής ηλικίας.

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

Στην συνέχεια παραθέτεται η έρευνα ενός άρθρου των Savage R., Blair R. and Rvachew S. (2006). Στην έρευνα αυτή μελετήθηκε η ικανότητα των νέων παιδιών στο κομμάτι της φωνολογικής ενημερότητας, η οποία είναι απαραίτητη είτε για την ανίχνευση, είτε για την άρθρωση ή το διαχωρισμό των συλλαβικών ενοτήτων, που χωρίζουν τη λέξη σε κομμάτια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 70 παιδιά, που δεν ήξεραν να διαβάζουν και 21 παιδιά που βρίσκονταν στο στάδιο της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας. Τα παιδιά που βρίσκονταν σε προαναγνωστικό στάδιο ήταν ικανά να διαχωρίσουν την κεφαλίδα, το βασικό σώμα της λέξης και την κατάληξη της λέξης, παρόλο που οι καταλήξεις σπάνια αρθρώνονταν.

Οι πρώιμοι αναγνώστες μπορούσαν να αρθρώσουν και να ξεχωρίσουν τις καταλήξεις αλλά η αρθρωτική διεργασία ήταν ακόμα περισσότερο ακριβής για την αρχή και το κύριο μέρος

της λέξης. Οι κεφαλίδες και οι καταλήξεις ήταν εξίσου προσιτές στα ανιχνευτικά κομμάτια και αναγνωρίζονταν συχνότερα από ότι η αρχή της λέξης και το κυρίως θέμα τόσο στους μη αναγνώστες όσο και στους αναγνώστες. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως η ανάπτυξη της άρθρωσης για της ενότητες χωρίς κατάληξη δεν μπορούν εύκολα να αντικατοπτρίσουν τις διεργασίες της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας. Αυτό «καταστρέφει» το κομμάτι της φωνολογικής ενημερότητας όσον αφορά το αντιληπτικό και παραγωγικό επίπεδο και δεν υποστηρίζει την άποψη του Goswami. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν άμεσα την επίδραση όλων αυτών στην επιγλωσσική και μεταγλωσσική ανάπτυξη.

Σε μια άλλου είδους έρευνα από άρθρο του Katz R.B. (1986), γίνεται μια μελέτη που αφορά τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατονομασία και σε θέματα που προϋποθέτουν τη κατάκτηση της φωνολογικής διεργασίας ή φωνολογικής ενημερότητας. Ουσιαστικά ερευνάται αν τα προβλήματα αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι αναγνώστες που είχαν χαμηλή αναγνωστική ικανότητα δυσκολεύονταν στη κατονομασία αντικειμένων λόγω φωνολογικών δυσκολιών. Η άποψη αυτή βασίστηκε σε μια διαδικασία κατονομασίας αντικειμένων σε εικόνες από τα παιδιά. Τα παιδιά με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα δεν είχαν την δυνατότητα να κατονομάσουν εύκολα τις εικόνες εν αντιθέσει με τα παιδιά που διάβαζαν καλύτερα. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετώπισαν σε αντικείμενα που δεν χρησιμοποιούμε καθημερινά, αλλά και στις πολυσύλλαβες λέξεις. Επίσης, ακόμα και αν γνώριζαν αποδεδειγμένα το αντικείμενο δεν κατάφερναν να δημιουργήσουν κατηγορίες, οι οποίες θα βασίζονταν στο μήκος του ονομαζόμενου αντικειμένου. Αυτό αποτελεί μια απόδειξη ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι σημαντική για την σωστή ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την υπόθεση ότι οι δυσκολίες των παιδιών με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα περνούν από κοινά στάδια, που είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της κατονομασίας.

Παρόμοια έρευνα με την παραπάνω, διεξήχθη σύμφωνα με το άρθρο των Wimmer H. and Landerl K. et al. (1991). Περιγράφει την μελέτη τριών σπουδαστών πάνω στη φωνημική ενημερότητα σε παιδιά Αυστριακής καταγωγής, πριν και μετά την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η χρονολογική ηλικία των παιδιών ήταν 6-7 ετών και στη πλειονότητά τους δεν γνώριζαν ανάγνωση κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Μελετώντας τη φωνολογική ενημερότητα, με ένα πρόσφατα αναπτυγμένο, απλό και με φυσικά φωνήματα εργαλείο έρευνας, ανακαλύφθηκε ότι αρκετά παιδιά εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στη

φωνολογική ενημερότητα πριν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Από την άλλη μεριά, όταν ξεκίνησαν να διαβάζουν έστω και λίγο, έδωσαν αρκετά υψηλά ποσοστά στη φωνολογική ενημερότητα. Τα ποσοστά άγγιζαν το άριστα δε όταν ανέπτυξαν πλήρως την αναγνωστική τους ικανότητα. Επιπλέον, μέσω ερευνών έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά με υψηλή ικανότητα φωνολογικής ενημερότητας στο ξεκίνημα της πρώτης τάξης παρουσιάζουν σαφώς μια πιο αναπτυγμένη ικανότητα στην ανάγνωση και το συλλαβισμό μέχρι το τέλος της τάξης τους.

Παρόλο που τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με δυσκολίες στην ανάγνωση, εμφανίζουν ελλείψεις στη φωνολογική διαδικασία υπάρχει μια ελάχιστη συμφωνία αναφορικά με την πηγή των δυσκολιών αυτών. Σύμφωνα με το άρθρο του Nitttrouer S., Shune S., Lowenstein J. (2011), παραθέτονται δύο προβλήματα. Αρχικά, ενήλικες και παιδιά ηλικίας 8 ετών με και χωρίς δυσκολίες στη φωνολογική διεργασία και ύστερα παιδιά με αποδεδειγμένα χαμηλότερες επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα σε σύγκριση με παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης στην ανάγνωση, τη προτασιακή ανάκληση και τη φωνολογική ενημερότητα. Στα διαγνωστικά κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν η αναγνώριση των λέξεων και η διάκριση των φωνημικών ικανοτήτων, οι οποίες βασίζονται σε γνωστές και άγνωστες φράσεις. Η χορήγηση των κριτηρίων έγινε σε περιβάλλον με ησυχία και σε περιβάλλον με θόρυβο. Τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές δεν εμφάνιζαν χαμηλότερες επιδόσεις στην ακουστική διάκριση από ότι οι ενήλικες ή τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Αντίθετα παρουσίασαν μια αρκετά αυξημένη δυσκολία στη κατηγορία μη λεκτικών ήχων. Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν ένδειξη ότι τα παιδιά έχουν ελλείμματα σε εκείνη την αίσθηση, η οποία προσλαμβάνει και οργανώνει τις πληροφορίες για τον σχηματισμό μιας συνεκτικής κατηγορίας ήχων, λέξεων, φράσεων και προτάσεων.

4.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

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

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

Σχετικά με τις έρευνες, ίσως να υπάρξουν μερικές οι οποίες παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα από την τη συγκεκριμένη έρευνα. Καλό θα ήταν ο αναγνώστης να έχει υπόψη του πως για τη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε ένα επίσημο αξιολογητικό εργαλείο μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση (Μέταφων Τεστ), ενώ σε άλλες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά αξιολογητικά εργαλεία, κατάλληλα για τη επίτευξη των στόχων που έθεταν οι ερευνητές.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνά αυτή θα μπορούσε να λάβει και άλλες προεκτάσεις. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάστηκε στην φωνολογική ενημερότητα που έχουν κατακτήσει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και την μορφή αυτής στα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί στο μέλλον αν υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά με φωνολογικές διαταραχές, να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως παραδείγματος χάρη δυσλεξία, με περισσότερους συμμετέχοντες. Ήδη, από την αναφορά των ερευνών συμπεραίνουμε ότι η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται άρρηκτα με την αναγνωστική ικανότητα και αργότερα την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Βάση αυτών των δεδομένων, παιδιά με φωνολογικές διαταραχές φαίνεται να βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης κάποιας μορφής μαθησιακής δυσκολίας. Σημαντική θα ήταν η έκβαση μιας έρευνας που να αποδείκνυε ή να καταργούσε αυτή την υπόθεση είτε σε άλλες ηλικίες είτε άλλες διαταραχές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 5
ΕΩΣ 5,11**

Είμαι φοιτήτρια στο τμήμα Λογοθεραπείας ΑΤΕΙ Καλαμάτας και εκπονείται μια έρευνα στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, με θέμα «Σύγκριση φωνολογικής ενημερότητας ανάμεσα σε παιδιά με φωνολογικές διαταραχές και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης». Υπό την κατεύθυνση και εποπτεία της Κουλιέρη Γεωργίας, εργαστηριακή συνεργάτης του τμήματος, θα πραγματοποιηθεί η χορήγηση ενός τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς την φωνολογική επίγνωση (ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ), με σκοπό την διεξαγωγή συμπερασμάτων των φωνολογικών δεξιοτήτων του παιδιού. Προς ενημέρωσή σας θέλω να επισημάνω ότι η έρευνα δεν θα περιέχει κανένα προσωπικό ή οικογενειακό στοιχείο των παιδιών εκτός από το μικρό τους όνομα και την ηλικία τους. Η εκπόνηση αυτής της έρευνας είναι καθαρά εκπαιδευτική και μέρος της πτυχιακής μου εργασίας.

Με εκτίμηση,

η φοιτήτρια Πολυγένη Νατάσα

Ημερομηνία

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Επιτρέπω στον-ην να συμμετάσχει στο τεστ φωνολογικής ενημερότητας, που γίνεται στο πλαίσιο ερευνητικής εργασίας από την τελειόφοιτη του τμήματος Λογοθεραπείας ΑΤΕΙ Καλαμάτας Νατάσα Πολυγένη. Η αξιολόγηση θα λαμβάνει μέρος μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού «Μικρούπολη», παρουσία της διευθύντριας Αναστασίας Κοτρωνάκη και θα διαρκέσει περίπου μία ώρα.

Ο-Η ΔΗΛΩΝ-ΟΥΣΑ

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.21 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΣΚΟΡ

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
score	Equal variances assumed	5.493	.031	4.567	18	.000	16.200	3.547	8.747	23.653
	Equal variances not assumed			4.567	11.382	.001	16.200	3.547	8.424	23.976

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.22 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΣΥΛΛΑΒΗ

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score	Equal variances assumed	1.733	.205	3.925	18	.001	5.200	1.325	2.416	7.984
	Equal variances not assumed			3.925	14.990	.001	5.200	1.325	2.376	8.024

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.23 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΦΩΝΗΜΑ

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PhScore	Equal variances assumed	2.263	.150	4.299	18	.000	9.700	2.256	4.960	14.440
	Equal variances not assumed			4.299	13.566	.001	9.700	2.256	4.847	14.553

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΕΩΡΓΟΥΤΖΟΥ Α., *Φωνολογική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, ΑΤΕΙ Καλαμάτας
- ΓΙΑΝΝΕΤΟΠΟΥΛΟΥ Α.Λ.- ΚΙΡΠΟΤΙΝ Α.Χ., 2008. *Μέταφων Τεστ*. Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας
- ΚΑΜΠΑΝΑΡΟΥ Μ., 2007, *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*, Αθήνα, Εκδόσεις 'ΕΛΛΗΝ'
- ΚΑΤΗ Δ., 1992. *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Οδυσσέας, Αθήνα
- LADEFOGED P., 2007. *Εισαγωγή στη Φωνητική*. Πατάκη, Αθήνα, σ 71-73
- ΛΕΒΑΝΤΗ Ε., ΚΙΡΠΟΤΙΝ Α., ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΗ Ε., ΚΑΜΠΟΥΡΟΓΛΟΥ Μ., Ομάδα Έρευνας, Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 1995, *Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης*, Αθήνα
- ΜΠΑΣΛΗΣ Γ., 2003. *Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί*. Γρηγόρη, Αθήνα
- NESPOR Μ., 1999. *Φωνολογία*. Εκδόσεις Παττάκη, Αθήνα
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ Θ.-Σ., 2003. *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ 30-40
- ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ Α.Χ., 2003. *Σημειώσεις: Εισαγωγή στη Φωνητική*

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, χ.χ. *Η Φωνολογική Επίγνωση*, σ 27-32

http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0170-ABS.pdf

[access 18/07/14]

- ΒΟΥΛΓΑΡΗΣ Δ., χ.χ. *Ικανότητες Φωνολογικής επεξεργασίας*
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3612/1058.pdf>

[access 30/09/14]

- GIERUT J.A., 1998, *Treatment Efficacy: Functional Phonological Disorders in Children*

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

[access 15/11/14]

- IKID- Κέντρα Ειδικής Αγωγής. Όλα όσα θα θέλατε να ξέρετε για την φωνολογική διαταραχή.

<http://www.ikidcenters.com/%CF%8C%CF%83%CE%B1-%CE%B8%CE%B1-%CE%B8%CE%AD%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%B5-%CE%BD%CE%B1-%CE%BE%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%84%CE%B5-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3/>

[access 20/07/14]

- ΙΠΑΙΔΕΙΑ. Τι είναι η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα; (*phonological awareness*)

<http://www.ipaideia.gr/ti-einai-i-fonologiki-epignosi-i-fonologiki-enimerotita-phonological-awareness.htm>

[access 22/07/14]

- HESKETH A., ADAMS C., NIGHTINGALE C., HALL R., 2000, *Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative outcome study*, pp.337-354
<http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/136828200410618>
[Access 18/11/14]
- JUSTICE L.M., KADERAVEK J., BOWLES R., GRIMM K., 2005, *Language Impairment Parent-Child Shared Reading and Phonological Awareness: A Feasibility Study*, pp. 143-156
<http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu/file/view/Language%20Impairment%20Parent%20Child%20Shared%20Reading%20PA.pdf>
[access 18/11/14]
- KATZ R.B., 1986, *Phonological deficiencies in children with reading disability: Evidence from an object- naming task*, pp. 225-257
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027786900168>
[access 17/06/14]
- KNOBELAUCH L., 2008, *What is Phonological Awareness?*, Super Duper Handy Handouts, 172
<http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/172%20Phonological%20Awareness.pdf>
[access 23/07/14]
- LONIGAN C.J., BURGESS S.R., ANTHONY J.L., BARKER T., 1998, *Development of Phonological Sensitivity in 2-to 5- Year-Old Children*, pp.294-311
<http://psycnet.apa.org/journals/edu/90/2/294/>
[access 19/11/14]
- ΜΑΓΟΥΛΑ Ε., ΚΑΠΟΘΑΝΑΣΗ Α., χ.χ, *Διδάσκω Γλώσσα αξιοποιώντας τις Μεταγλωσσικές Ικανότητες*, [access 01/11/14]

- ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ Σ., χ.χ. Φωνολογικές Διαταραχές ,Κέντρο Λογοθεραπείας Δράμας

<file:///E:/%CE%97%CE%9B%CE%95%CE%9A%CE%A4%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%A0%CE%97%CE%93%CE%95%CE%A3%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3/%CE%A6%CF%89%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%87%CE%AD%CF%82.htm>

[access 05/11/14]

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

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

[access 27/06/14]

- ΠΑΛΑΙΟΘΩΔΩΡΟΥ Α.-Θ., 2004, *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στην μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1831/1/Nimertis_Palaiothodorou%28ptde%29.pdf

[access 20/07/14]

- SAVAGE R., BLAIR R., RVACHEW S., 2006, *Rimes are not necessarily favored by prereaders: Evidence from meta- and epilinguistic phonological tasks* ,pp. 183-205

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096506000403>

[access 17/06/14]

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

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/001002779190026Z>

[access 15/06/14]

