



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

***Θέμα : "Φωνολογική Ενημερότητα στην Προσχολική και
Σχολική Ηλικία"***

***ΌΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : ΔΑΦΝΗ ΝΟΥΣΙΟΥ (Α.Μ
16510)***

Επιβλέπων Καθηγητής: Χριστοδουλίδης Παύλος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019

Περιεχόμενα

Πρόλογος	6
Περίληψη	7
Abstract	9
1 ^ο Κεφάλαιο: Βιολογία της Ομιλίας, Γλώσσα & Γλωσσικά Επίπεδα	11
1.1 Η Βιολογία της Ομιλίας: Η Ανατομία & η Φυσιολογία της Παραγωγής Ομιλίας	11
1.2 Η Φυσική της Ομιλίας: Ακουστικής Ομιλίας.....	12
1.3 Γλώσσα	13
1.3.1 Λόγος	16
1.3.2 Επικοινωνία	19
1.4 Γλωσσικά Επίπεδα	21
1.4.1 Φωνητική – Φωνολογία	22
1.4.2 Μορφολογία.....	24
1.4.3 Σύνταξη.....	26
1.4.4 Σημασιολογία	27
1.4.5 Πραγματολογία	31

2 ^ο Κεφάλαιο «Διερευνώντας την Ανάπτυξη Ομιλίας - Γλώσσας και Επικοινωνίας στην Προσχολική & Σχολική Ηλικία»	33
2.1 Η φωνολογική Ενημερότητα στην Προσχολική & Σχολική Ηλικία.....	33
2.2 Στάδια της φωνητικής ανάπτυξης	36
2.3 Φυσιολογική Ανάπτυξη της Ομιλίας.....	38
2.4 Γλωσσική Ανάπτυξη	39
Κεφάλαιο 3 ^ο : Παιδική Παθολογία και Διαταραχές Λόγου	48
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ο ρόλος του λογοθεραπευτή για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.	54
4.1 Αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης	54
4.2 Δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.	60
Επίλογος – Συμπεράσματα	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	74

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου Κύριο Παύλο Χριστοδουλίδη αρχικά για την ευκαιρία που μου πρόσφερε να εκπονήσω την παρούσα πτυχιακή εργασία μαζί του, καθώς και για την σημαντική του καθοδήγηση, με σχόλια και παρατηρήσεις, χωρίς τα οποία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η συγγραφή της εργασίας αυτής. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την αμέριστη συμπαράσταση τους από κάθε άποψη τόσο κατά την διάρκεια της εργασίας αυτής όσο και καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Πρόλογος

Περίληψη

Καθημερινά οι λογοθεραπευτές και οι υπόλοιποι κλινικοί υγείας καλούνται να αξιολογήσουν τους ασθενείς, τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά προκειμένου να σχεδιάσουν μία όσο το δυνατόν πιο κατάλληλη και εστιασμένη στις ανάγκες τους ασθενούς παρέμβαση. Στην ελληνική πραγματικότητα, ο κλινικός υγείας έχει στη διάθεσή του ποικίλα γνωστικά και γλωσσικά εργαλεία με τα οποία μπορεί να έχει μια καθαρή εικόνα, όσον αφορά στις γνωστικές ικανότητες και τα ελλείμματα των παιδιών.

Ο ανθρώπινος προφορικός λόγος ανήκει σε μια γενετική ικανότητα, όπου τον καθιστά διαφορετικά από τα υπόλοιπα πλάσματα επάνω στη γη. Με λίγα λόγια είναι μια εγγενής ικανότητα που σημαίνει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν τους κατάλληλους μηχανισμούς, την κατάλληλη δομή καθώς επίσης και να μαθαίνουν να επικοινωνούν.

Από πολύ μικρή ηλικία, αρχίζει η εκμάθηση του προφορικού λόγου η οποία αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία. Το νεογνό, από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής του, ανταποκρίνεται στο ηχώχρωμα της ομιλίας (ρυθμός και ένταση της φωνής). Σε κάθε γλώσσα υπάρχει και ένα σύνολο από φωνήματα, ήχους, δημιουργώντας τις συλλαβές. Περίπου στην ηλικία των 6 μηνών, το βρέφος, έχει την δυνατότητα να διακρίνει τους ήχους / φωνήματα της γλώσσας που παράγει το ίδιο.

Ο προφορικός λόγος αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την φυσιολογική ανάπτυξη ενός παιδιού, με κύριο στόχο να αναπτύξει διαδικασία μάθησης του παιδιού καθώς επίσης και να το αναπτύξει σωστά, να το κοινωνικοποιεί, και δημιουργεί την διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε συνομήλικους.

Παιδιά με διαταραχές του λόγου - άρθρωσης μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα που εκτείνονται μέχρι την ενήλικη ζωή του. Καθοριστικό παράγοντα, αποτελούν οι κατάλληλες θεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο την αποτελεσματικότητα και την μείωση της διαταραχής του παιδιού. Η έγκαιρη παρέμβαση σε διαταραχές του λόγου, δίνει την ευκαιρία στο παιδί εκτός από την φυσιολογική επίδοση του παιδιού στο σχολείο άλλα και στην ίση δυνατότητα γνώσης και μάθησης του.

Λέξεις Κλειδιά

Επικοινωνία, Γλώσσα, Ομιλία, Φωνολογική Ενημερότητα, Φωνητική & Γλωσσική Ανάπτυξη, Γλωσσικά Επίπεδα.

Abstract

Speech therapists and other health clinics are called upon daily to evaluate patients, both cognitively and linguistically, in order to design as appropriate and focused a patient intervention as possible. In Greek reality, the health clinic has a variety of cognitive and language tools that can provide a clear picture of children's cognitive abilities and deficits.

Human oral speech belongs to a genetic ability, where it makes it different from other creatures on earth. In a nutshell it is an inherent ability which means that all people have the right mechanisms, the right structure as well as learning to communicate.

From a very young age, learning to speak is an evolutionary process. From its earliest days, the newborn responds to the tone of speech (rhythm and volume of speech). In every language there is a set of phonemes, sounds, creating syllables. Around the age of 6 months, the infant is able to distinguish the sounds / phonemes of the language that produces it.

Speech is an important motivator for a child's normal development, with the primary aim of developing the child's learning process as well as developing it properly, socializing it, and building the process of communication between peers.

Children with speech - articular disorders can have problems that extend to adulthood. Appropriate therapeutic approaches aiming at the efficacy and reduction of the disorder of the child are the determining factor. Early intervention in speech disorders gives the child the

opportunity to not only normalize their child's performance at school but also their equal ability to learn.

Keywords: Communication, Language, Speech, Phonological Awareness, Vocal & Linguistic Development, Language Levels.

1^ο Κεφάλαιο: Βιολογία της Ομιλίας, Γλώσσα & Γλωσσικά

Επίπεδα.

1.1 Η Βιολογία της Ομιλίας: Η Ανατομία & η Φυσιολογία της Παραγωγής Ομιλίας

Η ομιλία αποτελεί βασικό προϊόν για την παραγωγή του προφορικού λόγου ο οποίος αποτελείται από ηχητικά σύνολα με κύριο σκοπό την μετακίνηση του μηνύματος από τον ομιλητή προς τον ακροατή. Η συντονισμένη λειτουργία των τριών κινητικών συστημάτων, αναπνευστικού, λαρυγγικού και αρθρωτικού αποτελεί τη βάση για την παραγωγή ηχητικών μηνυμάτων.

Η μεταφορά του εξερχόμενου αέρα από αυτά τα συστήματα, γίνεται δια μέσου της θωρακικής κοιλότητας, της τραχείας, του λάρυγγα, του φάρυγγα καθώς επίσης και της στοματικής ή ρινικής κοιλότητας. Η τροποποίηση με αυτό τον τρόπο της ροής του αέρα συμβάλλει στην κίνηση της γλώσσας, των φωνητικών χορδών, της μαλθακής υπερώας και των χειλιών.

Το αναπνευστικό σύστημα δίνει την απαραίτητη παροχή αέρα για να παραχθεί ο προφορικός λόγος, γεγονός που οδηγεί επίσης στο να παραχθούν πιέσεις και ροές αέρα, καθώς από το λαρυγγικό σύστημα βγαίνει ήχος και ταυτόχρονα υπάρχει παροχή αέρα από τους πνεύμονες και το σύστημα της άρθρωσης.

Σύμφωνα με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, κατανοούμε ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα φαινόμενο ιδιαίτερο που επιδεικνύει αεροδυναμική και απαιτείται να γίνει ο απαραίτητος χειρισμός του αέρα

που αποτελεί παρεπόμενο της λειτουργίας των τριών συστημάτων της ομιλίας. Συγκεφαλαιώνοντας, μια ενδεχόμενη διαταραχή ενός συστήματος έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αλλοιώσεων στην ομιλία (Οκαλίδου, 2008).

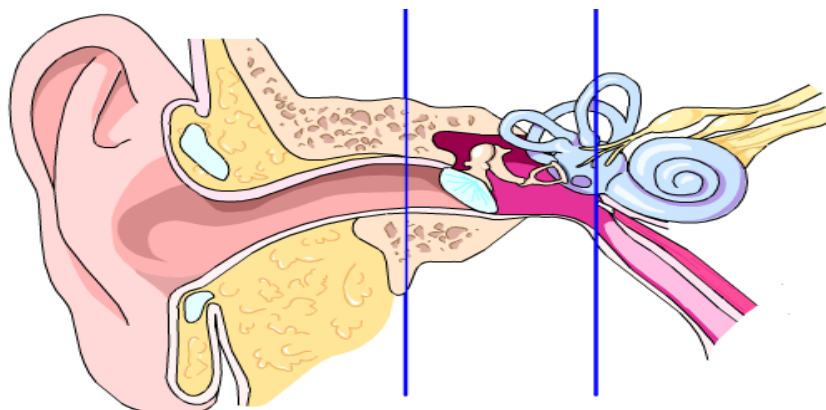
1.2 Η Φυσική της Ομιλίας: Ακουστικής Ομιλίας

Μέσω του έξω ακουστικού πόρου και του πτερυγίου, ο ήχος πλησιάζει στην τυμπανική μεμβράνη και την ταλαντώνει. Στο άνω τμήμα του έσω αυτιού, τα οστάρια μεταφέρουν τις ταλαντώσεις αυτές του τύμπανου στην περιοχή του έσω αυτιού (από την σφύρα στον άκμονα και αυτός με τη σειρά του στον αναβολέα).

Τα ηχητικά κύματα με αυτόν τον τρόπο κατευθύνονται στο έσω αυτί διεγείροντας έτσι τον κοχλία. Ο κοχλίας, είναι μία κοιλότητα του αυτιού με σχήμα σαλιγκαριού, αποτελείται από υγρό και χωρίζεται σε δύο χώρους την τυμπανική κλίμακα και την αιθουσαία κλίμακα.

Το μέσο αυτί μέσω της ωοειδούς θυρίδας από την πλευρά της αιθουσαίας κλίμακας, ο κοχλίας, επικοινωνεί με την τυμπανική κλίμακα. Οι παλμικές κινήσεις της μεμβράνης της θυρίδας καθώς και του αναβολέα καθορίζουν την κίνηση του υγρού, το οποίο διεγείρει τα αισθητήρια κύτταρα της βασικής μεμβράνης (Οκαλίδου, 2008).

Εικόνα 1.2.: Ανατομία του Αυτιού.



Έξω αυτί

- Πτερύγιο
- Έξω ακουστικός πόρος

Μέσο αυτί

- Τύμπανο
- Ακουστικά οστάρια (σφύρα, άκμονας, αναβολέας)
- Ευσταχιανή κοιλότητα

Έσω αυτί

- ωοειδής θυρίδα
- στρογγυλή θυρίδα
- Κοχλίας
- Ημικύκλιοι σωλήνες

1.3 Γλώσσα

Οι ορισμοί της γλώσσας ποικίλουν (Κακριδής-Φερράρι, 2007). Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιους από τους πιο γνωστούς:

❖ Κατά τον Sapir (1921:8) «Η γλώσσα είναι αποκλειστικά ανθρώπινη και μη ενστικτώδης μέθοδος για να μεταδίδουμε ιδέες, συγκινήσεις και επιθυμίες με τη βοήθεια συμβόλων εκουσίως παραγομένων» (Lyons,1995).

❖ Οι Bloch και Trager (1942:5) έγραφαν «Μία γλώσσα είναι ένα σύστημα αυθαίρετων φωνητικών συμβόλων μέσω των οποίων τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους» (Lyons,1995).

❖ Γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα που περιλαμβάνει ήχους και έννοιες που χρησιμοποιούνται από τον άνθρωπο σε κάθε γλωσσική κοινότητα έτσι ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει (Κατή, 2009).

❖ Σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών θεωρητικών, που αναφέρονται σε μύθους και σε θρησκείες πολλών λαών, από τη γλώσσα πηγάζει η ανθρώπινη ζωή και δύναμη (Fromkin et. al.,2008).

Επομένως, στην ερώτηση «Τι είναι γλώσσα;» η διάκριση που υφίσταται καταλήγει σε ένα τρίπτυχο. Αρχικά, ως απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση μπορούμε να αναφέρουμε τη δομή, δηλαδή ότι η γλώσσα συνιστά μια ομάδα από φωνητικά σύμβολα. Η δεύτερη ομάδα απαντήσεων αφορούν την ανάγκη του ατόμου να εκφράσει τις σκέψεις, τις ιδέες και τις επιθυμίες του και ταυτόχρονα να απαντήσει σύμφωνα με τις ανάγκες του για καθημερινή επικοινωνία.

Πολύ συχνά έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει σύγχυση μεταξύ των όρων «γλώσσα», «ομιλία», «λόγος» και «επικοινωνία». Αυτό αποτελεί

απόρροια του γεγονότος ότι ανάμεσα σε αυτούς τους όρους υπάρχει διαμοιρασμός κοινών στοιχείων, παρόλο που διαφοροποιούνται ποιοτικά μεταξύ τους. Για τους λόγους αυτούς παρατίθεται παρακάτω μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ορισμών, ώστε να αποσαφηνιστούν.

Η γλώσσα ορίζεται ως «ένα συμβατικό σύστημα ή ένας κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας για την αντιπροσώπευση εννοιών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων, τα οποία διέπονται από κανόνες. Οι γλώσσες υπάρχουν, επειδή οι ίδιοι οι χρήστες έχουν συμφωνήσει για τους κανόνες και για τα σύμβολα. Νέο λεξιλόγιο καθώς και κανόνες μπορεί να προστεθούν, ενώ άλλες μπορούν να τεθούν σε αχρηστία» (Κατή, 2009:45).

«Ο μοιραζόμενος κώδικας κανόνων και συμβόλων επιτρέπει στους χρήστες να ανταλλάσσουν μεταξύ τους πληροφορίες. Σύμφωνα με την έννοιά του για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, σχέση ή γεγονός, ο χρήστης αποκωδικοποιεί και κωδικοποιεί. Έτσι, η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί έναν μοιραζόμενο παράγοντα νοημάτων μεταξύ ομιλητή και ακροατή» (Κατή, 2009:47).

Ο Saussure με στόχο να αποφύγει την γενικότητα και τη σύγχυση που υπάρχει ανάμεσα στους όρους με τους οποίους γίνεται αναφορά στη γλώσσα προχώρησε στον καθορισμό των εννοιών της γλώσσας, του λόγου και της ομιλίας ως εξής: (Φιλιππάκη, 1992).

Η «γλώσσα» περιγράφει μια πιο γενική εφαρμογή και εστιάζει στο σύνολο των εκφάνσεων της γλώσσας.

Ο «λόγος» αποτελεί το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας κατέχουν από κοινού και τους δίνει τη δυνατότητα να συνεννοούνται μεταξύ τους.

Η «ομιλία» περιλαμβάνει όλα τα γλωσσικά δεδομένα της συμπεριφοράς που εκφράζεται από συγκεκριμένους ομιλητές σε ένα δεδομένο τόπο και χρόνο.

Παρόλο που, η ομιλία διακατέχεται από μια αντικειμενικότερη ύπαρξη, ο λόγος είναι το στοιχείο που χαρακτηρίζεται από την πιο ουσιαστική ύπαρξη και οντότητα και αυτός συγκροτεί το αντικείμενο της γλωσσολογικής ανάλυσης, σύμφωνα με την προσέγγιση του Saussure. Η ομιλία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, είναι πιο συγκυριακή και πιο ελλιπής, συγκριτικά με το λόγο που συγκροτεί ένα λανθάνον σύστημα για τη κάθε γλώσσα και χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα, αυτοτέλεια και σταθερότητα. Η καθημερινή χρήση της ομιλίας λειτουργεί ακριβώς επειδή υποβαστάζεται και καθοδηγείται από τη δομή του λόγου (Φιλιππάκη, 1992).

Η σχέση μεταξύ των όρων γλώσσα, ομιλία και επικοινωνία είναι ως ένα βαθμό ιεραρχική: η ομιλία συνιστά μία εκδήλωση της γλώσσας, ενώ η γλώσσα αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Crystal & Varley, 1998). Ο όρος επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο την ομιλία όσο και τη γλώσσα. Η επικοινωνία ορίζεται ως η εμπρόθετη μεταβίβαση και η πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος μέσω γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών συμπεριφορών, όπως οι χειρονομίες, το βλέμμα, οι εκφράσεις του προσώπου ή η στάση του σώματος.

Κάθε μήνυμα που μεταβιβάζεται, ανεξάρτητα από την πρόθεση του ατόμου, χαρακτηρίζεται ως πληροφοριακό (π.χ. το φτάρνισμα μεταδίδει την πληροφορία ότι το άτομο μπορεί να είναι κρυωμένο). Η γλώσσα είναι ένα από τα μέσα επικοινωνίας και περιλαμβάνει τα ακόλουθα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: (α) αποτελεί συμβολικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, εφόσον από έναν πεπερασμένο αριθμό φωνημάτων παράγεται και κατανοείται άπειρος αριθμός λέξεων, (β) συνιστά τη γνώση αυτού του συμβολικού συστήματος, και (γ) πρόκειται για αφηρημένο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο πραγματώνεται μόνο μέσω της γλωσσικής συμπεριφοράς. Η ομιλία συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού/ακουστικού καναλιού.

1.3.1 Λόγος

Όλοι οι άνθρωποι, ιστορικά και συγχρονικά είναι κάτοχοι του λόγου. Επίσης, όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να διαπιστώνουν τη γλωσσική διαφορά και να συγκρίνουν τις γλώσσες. «Δεν υπάρχει άνθρωπος, όσο πρωτόγονος και αν είναι, που να μην μπορεί να πει: Η γλώσσα αυτών των ανθρώπων είναι (από τη δική μου). Τη μιλώ (ή δεν την μιλώ), την καταλαβαίνω (ή δεν την καταλαβαίνω)».

«Ο λόγος είναι ικανότητα συμβολισμού που συνδέεται με την σκέψη με τρόπο αδιαίρετο, δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη χωρίς το λόγο, αλλά επίσης, και αντίθετα με τους μύθους για τη σχέση της απλής γλώσσας και της σύνθετης νόησης, δεν υπάρχει σκέψη που να μην έχει γλωσσική έκφραση. Αυτά τα δύο πολύ σημαντικά συμπεράσματα είναι γνωστικές κατακτήσεις που δημιούργησαν τομή ανάμεσα στη γλωσσολογία και αυτό που ονομαζόταν γλωσσολογία τον 19ο αιώνα, τότε που οι μελετητές πίστευαν ότι

οι γλώσσες προέρχονται από την προσπάθεια της ανθρωπότητας να περιγράψει τη σκέψη, και αυτονομώντας τη από τον λόγο έδιναν στη σκέψη αλλά και στις γλώσσες ανιστορική και υπερκοινωνική διάσταση.» (Παπαδόπουλος & Παπαποστόλου, 2019: 14, 15).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η γνωστική κατάκτηση, δηλαδή ότι η σκέψη εξαρτάται πλήρως από το λόγο, οδήγησε ορισμένους ερευνητές στο να διατυπώσουν την ερευνητική υπόθεση ότι η γλώσσα ασκεί σημαντική επίδραση στη νόηση και συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωσή της με τέτοιο τρόπο που οι κοινότητες των ανθρώπων που χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά συστήματα λαμβάνονται υπόψη ότι λόγω της γλώσσας διακατέχονται από μια διαφορετική οπτική για τον κόσμο και το φυσικό περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 1987).

Ο Saussure (1916 όπ. αναφ. στη Κατή, 2009: 51) *«καθιέρωσε τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως λόγος-δηλαδή το κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει-και στη γλώσσα ως ομιλία – δηλαδή τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας»*

Ο Chomsky (1965; 1957) κατέληξε στην πρόταση μιας διάκρισης ανάμεσα στους όρους «γλωσσική ικανότητα» (linguistic competence) και «γλωσσική επιτέλεση» (linguistic performance). Ο πρώτος όρος εστιάζει στην περιγραφή μιας διαισθητικής γνώσης της γραμματικής που χαρακτηρίζει το προφίλ του ιδανικού ομιλητή/ακροατή και η οποία συμβάλλει στον καθορισμό της εσωτερικής σύνδεσης μεταξύ του ήχου και του νοήματος κάθε πρότασης.

Η φράση «γλωσσική ικανότητα» που χρησιμοποίησε ο Chomsky και στην συνέχεια άλλοι, για να αναφέρουν τη γνώση μια συγκεκριμένης γλώσσας είναι επίσης αναμενόμενο να τη θεωρεί κανείς ότι άπτεται της ικανότητας ή της ευκολίας κατάκτησης και αξιοποίησης της γλώσσας.

«Μέχρι ενός σημείου, η αποκαλούμενη γλωσσική ικανότητα του Chomsky συμπίπτει, όχι με το γλωσσικό σύστημα αλλά με τη γνώση που έχει ο τυπικός ομιλητής του γλωσσικού συστήματος» (Παπαηλίου, 2005: 62).

Με άλλα λόγια, έναν από τους σημαντικότερους πυρήνες της γλωσσικής λειτουργικότητας συνιστά η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. Ενώ η γλωσσική επιτέλεση/πλήρωση καθίσταται εφικτή με έναν πεπερασμένο αριθμό εκφωνημάτων, το άτομο αναπτύσσει τη δεξιότητα παραγωγής και κατανόησης ενός άπειρου αριθμού προτάσεων. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι η γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει στους κόλπους της και το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Μια άλλη πλευρά της γλωσσικής ικανότητας είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στον φυσικό ομιλητή να προβεί στην κρίση του εάν μια πρόταση είναι γραμματικά ορθή ή όχι (Chomsky, 1965).

«Επίλεκτο αντικείμενο της γλωσσολογίας είναι ο φυσικός λόγος, δηλαδή ο προφορικός λόγος στην καθημερινή ομιλία. Τη σπουδαιότητα της ομιλούμενης γλώσσας, ασύγκριτα μεγαλύτερη από όση έχει το υποκατάστατο της γραφής, έχουν τονίσει μεγάλοι γλωσσολόγοι» (Nasreddine et al., 2005:696). Ο φυσικός, προφορικός λόγος που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της καθημερινής ομιλίας αποτελεί βασικό συστατικό γενικά της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας στο χώρο των νοημάτων και των ιδεών και θεμέλιο της ευφυΐας. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η

καθημερινή και οικεία μορφή των γλωσσών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά πολυσημίας των λεκτικών στοιχείων, που είναι ρευστά και ευμετάβλητα, αλλά και μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλαπλές παραφράσεις (Φραγκουδάκη, 1987).

1.3.2 Επικοινωνία

Μια από τις βασικότερες ανάγκες ύπαρξης που πληροί η γλώσσα είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επικοινωνεί εντός του κοινωνικό-πολιτιστικού και φυσικού περιβάλλοντος. Με την επικοινωνία το άτομο επιτυγχάνει να προσαρμοστεί και να καταφέρει να ισορροπήσει εσωτερικά. Είναι ευνόητο ότι από τη φύση του ο άνθρωπος διαθέτει όλα τα απαραίτητα όργανα και τις δυνατότητες επικοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1987).

Μπορεί να επικοινωνήσει με φωνημικοακουστικό και κιναισθητικό τρόπο, χρησιμοποιώντας και ανταλλάσσοντας ήχους και χειρονομίες, με οπτικοσηματικό τρόπο μέσω της κατανόησης συμβόλων, αλλά και με αλτικοκινητικό και ακουστικό τρόπο, αξιοποιώντας την αφή και την ακοή.

Ο όρος «επικοινωνία» (communication) εμπεριέχει στη σημασία του αφενός την ομιλία όσο και τη γλώσσα. Συν τοις άλλοις, η επικοινωνία αποτελεί ένα τρόπο μεταβίβασης και πρόσληψης κάθε είδους μηνύματος και όχι μόνο αυτών που είναι αυστηρά δομημένα και συμβολικά. Για παράδειγμα, ένα φτάρνισμα μπορεί να μεταβιβάσει το μήνυμα ότι κάποιος είναι κρυωμένος (Crystal & Varley, 2013).

Γενικότερα, υπάρχουν τρεις διαστάσεις στο φαινόμενο της επικοινωνίας. Η πρώτη σχετίζεται με το τρόπο λειτουργίας της επικοινωνίας αναφορικά με το άτομο που επικοινωνεί για να εκφράσει τις δικές του ανάγκες που αφορούν τον ίδιο του τον εαυτό. Ουσιαστικά είναι μια μορφή αυτοκεντρικής λειτουργίας της επικοινωνίας που διαφοροποιείται σε διάφορες μορφές. Ένα παράδειγμα τέτοιας μορφής επικοινωνίας αποτελεί ο εγωκεντρικός λόγος του παιδιού, όπως τον ονόμασε ο Piaget.

Η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας σχετίζεται με το τρόπο που λειτουργεί η επικοινωνία αναφορικά με το περιβάλλον γενικά. Ονομάζεται αλλοκεντρική ή ετεροκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας και μπορεί να διαφοροποιηθεί εξίσου όπως στην προηγούμενη περίπτωση. Η διδασκαλία και η εκπαίδευση περιλαμβάνονται σε αυτή τη δεύτερη διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Η τρίτη διάσταση σχετίζεται με τη σύνδεση και την αλληλεπίδραση των ατόμων που γίνεται κατά τη συνάντηση, τη μέθεξη, την κοινωνία. Πρόκειται για ομοκεντρική ή αλληλοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας που ενδέχεται να διαφοροποιηθεί όπως οι προηγούμενες διαστάσεις. Γενικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αλληλεπίδραση των τριών διαστάσεων γίνεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και περιλαμβάνονται σε κάθε είδος επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ωστόσο, κάθε φορά συναρτώνται με την συγκεκριμένη κάθε φορά κατάσταση όπως και σε σχέση με το βαθμό ανάπτυξής τους (Μπακιρτζής, 2002).

«Επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα- κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών κ.λ.π. Η επικοινωνία που βασίζεται στο όργανο της γλώσσας φαίνεται ωστόσο η πιο αναπτυγμένη μορφή καθώς και χαρακτηριστική του ανθρώπινου όντος και μόνο» (Κατή, 2009:45). Υπάρχει ιεραρχική σχέση μεταξύ των όρων «γλώσσα», «ομιλία» και «επικοινωνία», καθώς η ομιλία αποτελεί μια εκδήλωση της γλώσσας, ενώ με τη σειρά της η γλώσσα συγκροτεί ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Crystal & Varley, 2013).

1.4 Γλωσσικά Επίπεδα

«Η γλώσσα είναι ένας σύνθετος συνδυασμός αρκετών συστημάτων κανόνων, τα οποία μπορούν να χωριστούν σε τρία βασικά συστατικά μέρη: μορφή, περιεχόμενο και χρήση. Η μορφή περιλαμβάνει τη σύνταξη, τη μορφολογία και τη φωνολογία, συστήματα, τα οποία συνδέουν ήχους ή σύμβολα με το νόημα. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει το νόημα ή τη σημασιολογία και η χρήση περιλαμβάνει τη πραγματολογία» (Bloom & Lahey, 1978: 42). (βλέπε εικόνα 1 για μία εικονική αναπαράσταση των τριών συστατικών της γλώσσας).



ΕΙΚΟΝΑ 1: Κάθε γλωσσικό επίπεδο αν και ξεχωριστό συσχετίζεται με τα υπόλοιπα.

Αυτά τα 5 συστήματα κανόνων-σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία και πραγματολογία- είναι τα βασικά συστήματα κανόνων, που χαρακτηρίζουν το γλωσσικό σύστημα. Τα συστήματα αυτά διαφοροποιούνται μεταξύ τους, αλλά δεν παύουν να συσχετίζονται. Η σύνταξη αποτελεί ένα σύστημα κανόνων, που χαρακτηρίζουν τη σειρά των λέξεων σε προτάσεις. Οι μορφολογικοί κανόνες αναφέρονται στη δομή σε λεκτικό επίπεδο. Οι φωνολογικοί κανόνες εστιάζουν στον προσδιορισμό των ήχων που ενδέχεται να εμφανίζονται μαζί και πώς ηχούν. Οι σημασιολογικοί κανόνες αφορούν το νόημα και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των νοηματικών μονάδων. Τέλος, η πραγματολογία περιλαμβάνει όλους τους κανόνες που αξιοποιούνται όταν το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα (Anderson & Shames, 2013).

1.4.1 Φωνητική – Φωνολογία

Η φωνητική εντάσσεται στον κλάδο της γλωσσολογίας που εστιάζει στη μελέτη των φυσικών χαρακτηριστικών των φθόγγων (γλωσσικοί ήχοι) που αξιοποιούνται στο πλαίσιο των φυσικών γλωσσών (Nespor, 1996). Η ταξινόμηση των φθόγγων της ανθρώπινης ομιλίας γίνεται σε τρεις ομάδες σε συνάρτηση με τις φωνητικές τους ιδιότητες. Όλοι οι φθόγγοι αποτελούν είτε σύμφωνα είτε φωνήεντα, και όλα τα σύμφωνα κατατάσσονται σε φρακτικά και αντηχητικά.

Η παραγωγή των συμφώνων γίνεται λόγω του γεγονότος ότι υφίστανται φραγμοί ρεύματος αέρα που περνούν από την φωνητική οδό, και το σημείο του φραγμού συμβάλλει στον καθορισμό της άρθρωσής τους. Αυτό κατατάσσει τα σύμφωνα σε διχειλικά, χειλοδοντικά, φατνιακά, ουρανικά, υπερωικά, σταφυλικά, γλωττιδικά. Σε συνάρτηση με τις αρθρωτικές θέσεις τα σύμφωνα χωρίζονται σε ηχηρά ή άηχα, στοματικά ή ρινικά, μακρά ή βραχέα.

Μπορεί επίσης να είναι κλειστά, τριβόμενα, προστριβόμενα, υγρά ή ημίφωνα. Επίσης, τα φωνήεντα συνιστούν τον πυρήνα των συλλαβών και διαφοροποιούνται σύμφωνα με το τρόπο που τοποθετείται η γλώσσα (υψηλή, μέση ή χαμηλή) και των χειλιών (στρογγυλομένα ή μη στρογγυλομένα) (Fromkin et.al., 2008).

Η φωνολογία συνιστά έναν κλάδο που εντάσσεται στη γραμματική και εστιάζει στους φθόγγους (ήχους), οι οποίοι χρησιμοποιούνται με συστηματικό τρόπο στις φυσικές γλώσσες με στόχο να κοινοποιηθούν οι σημασίες. Με άλλα λόγια, η φωνολογία μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα. Δηλαδή το σύστημα εκείνο που αναπτύσσεται στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου και στα πλαίσια του οποίου καθορίζεται η διαφορά μεταξύ των φθόγγων που διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες (Nespor, 1996).

«Η φωνολογία μιας γλώσσας είναι το σύνολο των κανόνων ή περιορισμών που περιγράφουν τη σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και τις φωνητικές φόρμες (ή παραλλαγές) που παρατηρούμε. Όταν περιγράφουμε αυτές τις συστηματικές παραλλαγές των φθόγγων που παρατηρούνται σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, θέλουμε να δηλώσουμε ότι, κατά κάποιον τρόπο,

αυτές οι παραλλαγές είναι ο ίδιος κατά βάθος ήχος, ο οποίος αλλάζει λόγω του περιβάλλοντος στο οποίο τυχαίνει να βρίσκεται. Αυτός ο «κατά βάθος» ή υποκειμενικός (*underlying*), όπως λέγεται, ήχος είναι η αφηρημένη μονάδα που ονομάζεται φώνημα» (Julayanont et al., 2014: 680).

Κάθε γλώσσα αποτελεί ένα σύνολο συγκεκριμένων ομιλητικών ήχων ή φωνημάτων και συνδυασμών ήχων, οι οποίοι συνιστούν βασικά γνωρίσματα αυτής της γλώσσας. Τα φωνήματα συνιστούν τις μικρότερες μονάδες ομιλητικού ήχου που έχουν νόημα και μπορούν να συνδυαστούν με συγκεκριμένους τρόπους ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση των λέξεων. Οι φωνολογικοί κανόνες χαρακτηρίζουν τον τρόπο κατανομής και την αλληλουχίας των φωνημάτων σε μια άλλη γλώσσα. Οι κανόνες κατανομής εστιάζουν στην περιγραφή των ήχων που μπορούν συνδυαστούν και να εφαρμοστούν σε διάφορες θέσεις της λέξης. Για παράδειγμα, ο ήχος ``νχ``, που υπάρχει στη λέξη άγχος, μπορεί να μην εμφανιστεί στην αρχή μιας λέξης. Οι κανόνες αλληλουχίας προσδιορίζουν ποιοι ήχοι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό. Για παράδειγμα, η λέξη τρένο είναι απόλυτα αποδεκτή στα Ελληνικά, ενώ η λέξη τπένο όχι (Anderson & Shames, 2013).

1.4.2 Μορφολογία

Η μορφολογία συνιστά ένα ακόμα παρακλάδι της γλωσσολογίας που σχετίζεται και εστιάζει σε διάφορες μορφές των λεκτικών συνόλων. «Είναι το τμήμα της γραμματικής σε στενότερη έννοια που εξετάζει όχι μόνο την κλίση των ουσιαστικών, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των ρημάτων, αλλά μελετά και τον τρόπο σχηματισμού νέων λέξεων με τη διαδικασία της παραγωγής και της σύνθεσης» (Σακελλαριάδης, 1997).

Η μορφολογία ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μία ή μικρότερες μονάδες, οι οποίες ονομάζονται μορφήματα. Η μικρότερη μονάδα γραμματικής, ένα μόρφημα είναι αδιαίρετο, χωρίς να παραβιάζεται το νόημα ή να παράγονται μονάδες χωρίς νόημα.

Η μορφολογία δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη μιας γλώσσας να τροποποιήσει το νόημα των λέξεων και να παράγει σημασιολογικές διακρίσεις, όπως αριθμό (σκύλος, σκύλοι), ρηματικό χρόνο (μιλώ, μίλησα) και πρόσωπο (παίζω, παίζουν), να επεκτείνει το νόημα λέξεων (ανακαλύπτω, συγκαλύπτω) και να βρίσκουν την κατηγορία λέξεων (γρήγορος [επίθετο], γρηγοράδα [ουσιαστικό], γρήγορα [επίρρημα]) (Anderson & Shames, 2013; Μότσιου, 2014; Φούφη, 2012).

Όπως επισημαίνουν οι Julayanont και οι συνεργάτες του (2014) *«οι μορφολογικοί κανόνες της γραμματικής επιτρέπουν στους ομιλητές να χρησιμοποιούν και να καταλαβαίνουν τα μορφήματα και τις λέξεις κατά το σχηματισμό και την κατανόηση προτάσεων, και κατά το σχηματισμό και την κατανόηση καινούριων λέξεων.»*

Τα μορφήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τα ελεύθερα και τα δεσμευμένα (Μότσιου, 2014; Φούφη, 2012). Τα ελεύθερα μορφήματα είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ανεξάρτητα, σχηματίζοντας λέξεις ή μέρη λέξεων. Τα δεσμευμένα μορφήματα αποτελούν γραμματικές επισημάνσεις, οι οποίες είναι απαραίτητο να προσκολληθούν σε ελεύθερα μορφήματα. Παραδείγματα περιλαμβάνουν τα α-, -ος, -ακι, -ινος στις λέξεις ασυμβίβαστος, ζεστός, ποντικάκι, πέτρινος κ.ά (Anderson & Shames, 2013).

Σύμφωνα με τον Σακελλαριάδη (1997), η διάκριση των μορφημάτων ακόμη είναι σε λεξικά και σε γραμματικά. Στην κατηγορία των λεξικών μορφημάτων υπάγονται τα θέματα των κλιτών λέξεων και πολλές από τις άκλιτες λέξεις, όπως /δεντρ-/ , /γραφ-/ , /φταν-/ , /παιζ-/ , /πηδ-/ , /λογ-/ , /μην/ , /και/ , /απο/ , /κατα/ κ.ά. (Σακελλαριάδης, 1997).

Από τα λίγα παραδείγματα που αναφέρθηκαν πρωτίτερα καθίσταται έκδηλο ότι το λεξικό μόρφημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελεύθερο ή δεσμευμένο και βοηθούν στην μεταφορά της βασικής, σταθερής και κύριας σημασίας των λέξεων (Μότσιου, 2014; Φούφη, 2012). Τα γραμματικά μορφήματα περιλαμβάνονται στη γραμματική και στην κατηγορία αυτή υπάρχουν κυρίως οι καταλήξεις των κλιτών μερών του λόγου.

Τα μορφήματα κατηγοριοποιούνται ακόμη σε ριζικά ή θεματικά και σε μη ριζικά ή μη θεματικά. Τα ριζικά ή θεματικά μορφήματα εστιάζουν την κύρια σημασία (θέμα/ρίζα) των λέξεων, όπως είναι τα /καλ-/ , /κακ-/ , /δρομ-/ , /πετρ-/ , κ.ά. των λέξεων καλός, κακός, δρόμος, πέτρα αντίστοιχα. Τα μη ριζικά ή μη θεματικά μορφήματα περιγράφονται με το γενικό όρο προσφύματα, τα οποία σχετίζονται με την κύρια ρίζα της λέξης (θέμα), προσδίδοντας μια διαφορετική ερμηνεία στη λέξη που θα δημιουργηθεί (Σακελλαριάδης, 1997).

1.4.3 Σύνταξη

Σύνταξη ονομάζεται το τμήμα της γραμματικής που περιλαμβάνει την αναπαράσταση των γνώσεων του ομιλητή για τις προτάσεις και τη δομή τους. Οι Anderson & Shames επισημαίνουν ότι οι κανόνες της σύνταξης χαρακτηρίζουν τη μορφή ή τη δομή μιας πρότασης και

αποτελούν καθοριστικό στοιχείο της σειράς των λέξεων, της οργάνωσης των προτάσεων, των σχέσεων μεταξύ των λέξεων, των κατηγοριών λέξεων ή τύπων. Μερικές φορές ωστόσο όταν αλλάζει η σειρά των όρων δεν επηρεάζει σημαντικά τη σημασία των προτάσεων (Julayanont et al., 2014; Μότσιου, 2014; Φούφη, 2012).

Στην πλειοψηφία των γλωσσών, κάθε πρόταση απαρτίζεται από μία ακολουθία λέξεων. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι κάθε ακολουθία λέξεων όμως δεν συγκροτεί μία πρόταση. Οι ακολουθίες λέξεων που ακολουθούν τους συντακτικούς κανόνες σχηματίζονται με ορθό τρόπο, ενώ αυτές που δεν τους ακολουθούν είναι μη ορθά σχηματισμένες ή αντιγραμματικές (Fromkin et.al., 2008). Συνεπώς όπως τονίζουν και οι Anderson & Shames η σύνταξη αποτελεί ένα τρόπο ορισμού των συνδυασμών των λέξεων ως προς το ποιοι είναι αποδεκτοί ή όχι.

Κάθε πρόταση ενδέχεται να περιλαμβάνει μια ονοματική φράση και μια ρηματική φράση, οι οποίες ουσιαστικά εμπεριέχουν αντιστοίχως ένα ουσιαστικό και ένα ρήμα. Μέσα σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις, περιλαμβάνονται κατηγορίες λέξεων που είναι συγκεκριμένες. Τέτοιο παράδειγμα είναι το γεγονός ότι τα άρθρα τοποθετούνται πριν από τα ουσιαστικά και τα επιρρήματα αποτελούν προσδιορισμούς των ρημάτων (Anderson & Shames, 2013).

1.4.4 Σημασιολογία

Η σημασιολογία μπορεί να οριστεί με διττό τρόπο. Αποτελεί αφενός ένα τομέα της γλωσσικής επιστήμης που εστιάζει στην εξέταση της σημασιολογικής δομής της/ μίας γλώσσας (γενικότερα έννοια της σημασιολογίας). Αφετέρου συνιστά ένα γραμματικό τομέα, που εστιάζει

στην ανάλυση και στην ερμηνεία εξ ολοκλήρου των προτάσεων βάσει αρχικών καθολικών σημασιολογικών σχημάτων (ειδικότερη έννοια της σημασιολογίας), παράλληλα αξιοποιώντας στοιχεία από το τομέα της μορφοσύνταξης, της φωνητικής και της φωνολογίας.

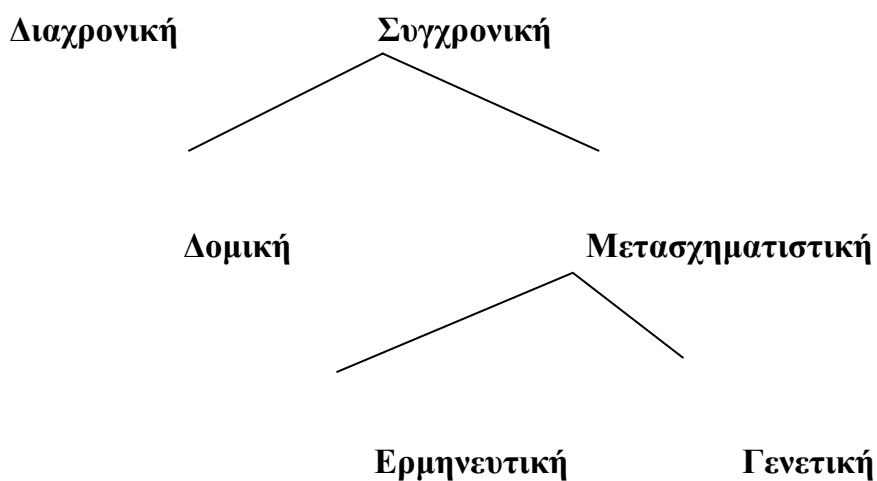
Όπως σε κάθε άλλο κλάδο της γλωσσικής επιστήμης, έτσι και στην σημασιολογία μπορούμε να εξετάσουμε τα φαινόμενα- εν προκειμένω τις σημασίες των λέξεων- κατά δύο τρόπους: συγχρονικώς και διαχρονικώς. Η πρώτη, λοιπόν, διάκριση, που επιβάλλεται από λόγους καθαρώς μεθοδολογικούς, είναι η διάκριση σε διαχρονική σημασιολογία και σε συγχρονική σημασιολογία.

Η συγχρονική σημασιολογία διακρίνεται περαιτέρω σε δομική (structural) και σε μετασχηματιστική (transformational). Οι τάσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στους κόλπους της μετασχηματιστικής γλωσσολογίας και ειδικότερα της μετασχηματιστικής σημασιολογίας την διακρίνουν περαιτέρω σε ερμηνευτική (interpretative) και σε γενετική σημασιολογία (generative).

Η όλη κατηγοριοποίηση της σημασιολογίας διαρθρώνεται σχηματικώς ως εξής:

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ





(Μπαμπινιώτης, 1985)

Η σημασιολογία ασχολείται με την σχέση της γλωσσικής μορφής με αντικείμενα, γεγονότα και σχέσεις, και με λέξεις και συνδυασμούς λέξεων. Κάθε νόημα λέξης περιέχει δύο τμήματα, τα οποία προέρχονται από την έννοια: τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς επιλογής. Τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά χαρακτηρίζουν τη λέξη. Για παράδειγμα, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης εργένης περιλαμβάνουν «άγαμος» και «άνδρας». Οι περιορισμοί επιλογής βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και απαγορεύουν συγκεκριμένους συνδυασμούς λέξεων, ως χωρίς νόημα ή πλεονασμούς. Για παράδειγμα, *η σύζυγος του εργένη* δεν έχει νόημα· *ο άγαμος εργένης* είναι πλεονασμός.

Ακόμη η σημασιολογία ορίζει ότι, όσα περισσότερα χαρακτηριστικά μοιράζονται δύο λέξεις, τόσο περισσότερο μοιάζουν. Οι λέξεις με παρόμοια ή σχεδόν ίδια χαρακτηριστικά είναι συνώνυμες.

Απεναντίας, λέξεις με αντίθετη πολικότητα χαρακτηριστικών, ή αντίθετες σημασίες, είναι αντόνυμες (Anderson & Shames, 2013).

Οι προτάσεις, κατά τη σημασιολογία, αντιπροσωπεύουν μια σημασία μεγαλύτερη από το σύνολο των ξεχωριστών λέξεων, επειδή περιλαμβάνουν τις σχέσεις μεταξύ αυτών των λέξεων, οι οποίες υπερβαίνουν τα ξεχωριστά σύμβολα, που χρησιμοποιούνται.

Πίνακας 1.1 Τομείς του Σημασιολογικού Συστήματος

(Πόρποδας, 1985).

<u>Τομείς του Σημασιολογικού Συστήματος</u>	
A) Η ανάπτυξη του εμπλουτισμού του λεξιλογίου	Ο σταδιακός εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού είναι απαραίτητος για την κατάκτηση της γλωσσικής επικοινωνίας.
B) Η εννοιολογική απόκτηση μίας λέξης.:	Η γλωσσική επικοινωνία των παιδιών και των ενηλίκων διαφέρει, καθώς επίσης και η σημασία των λέξεων που παράγουν είναι διαφορετική.
Γ) Η γνωσιακή απόκτηση ανάμεσα	Η σχέση του εννοιολογικού περιεχομένου βασίζεται στην συνωνυμία, στην η αμοιβαιότητα

<p>στις σχέσεις εννοιών των λέξεων :</p>	<p>καθώς επίσης και στην αντίθεση των λέξεων.</p>
<p>Δ) Η απόκτηση της εννοιολογικής δομής στη δημιουργία των προτάσεων:</p>	<p>Στο σημασιολογικό σύστημα, ο πιο σημαντικός τομέας αποτελεί η έννοια λέξεων (των μεμονωμένων) έχουν ως βασικό στόχο την κατάλληλη δόμηση μιας πρότασης.</p>

1.4.5 Πραγματολογία

Σκοπός του τομέα της πραγματολογίας είναι να ερμηνεύσει τη γλωσσική σημασία του περιεχόμενου. Υπάρχουν δύο είδη περιεχόμενου. Το γλωσσικό περιεχόμενο, δηλαδή ο λόγος που παρουσιάζεται πριν τη φράση ή τη πρόταση που πρόκειται να ερμηνευτεί. Το δεύτερο περιεχόμενο αποτελεί τη γνώση του κόσμου και ονομάζεται περιστασιακό. Εστιάζει στον ομιλητή, στον ακροατή και γενικά σε οποιαδήποτε άλλα πρόσωπα που είναι παρόντα. Ακόμα, εμπεριέχει στοιχεία όπως είναι το φυσικό περιβάλλον, τα θέματα συζήτησης, τις χρονικές στιγμές της ημέρας κτλ.

Σχεδόν όλοι οι εξωγλωσσικοί παράγοντες υπό το πρίσμα των κατάλληλων συνθηκών μπορούν να ασκήσουν σημαντικές επιδράσεις στο τρόπο ερμηνείας της γλώσσας, συνθήκη που αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της πραγματολογίας. Δηλώνει ότι, εάν προσφωνήσουμε έναν άνθρωπο γάιδαρο, δεν εκφράζουμε μια ζωολογική άποψη, αλλά

προσβάλλουμε το συγκεκριμένο άνθρωπο (Julayanont et. al., 2014; Κανάκης, 2007; Ντάλτας, 2005; Bella, 2010).

Οι πραγματολογικοί κανόνες αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό της διαδοχικής οργάνωσης και της συνοχής των συζητήσεων, της επιδιόρθωσης των λαθών, του ρόλου και των προθέσεων. Η οργάνωση και η συνοχή των συζητήσεων εστιάζουν στο τρόπο εναλλαγής των σειρών, ανοίγματος, διατήρησης και κλεισίματος μιας συζήτησης, της εδραίωσης και της διατήρησης ενός θέματος και της δημιουργίας σχετικών συμβολών κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Η επιδιόρθωση περιλαμβάνει την ανταλλαγή ανατροφοδότησης.

Οι δεξιότητες ρόλου εστιάζουν στο να εδραιωθεί και να διατηρηθεί ένας ρόλος και να εναλλαχθούν οι γλωσσολογικοί κώδικες για κάθε ρόλο. Τέλος, οι προθέσεις κωδικοποιούνται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον στόχο του ομιλητή. Ο ομιλητής, ως εκ τούτου, οδηγείται στην επιλογή της κατάλληλης μορφής και του περιεχομένου που θα συμβάλλουν στην αρτιότερη εκπλήρωση των προθέσεων του, βάση των απόψεών του για την επικοινωνιακή κατάσταση (Anderson & Shames, 2013; Κανάκης, 2007; Ντάλτας, 2005; Bella, 2010).

2^ο Κεφάλαιο «Διερευνώντας την Ανάπτυξη Ομιλίας - Γλώσσας και Επικοινωνίας στην Προσχολική & Σχολική Ηλικία»

2.1 Η φωνολογική Ενημερότητα στην Προσχολική & Σχολική Ηλικία

Τα βρέφη, ήδη από την γέννησή τους, εκφέρουν ήχους, όπως είναι το γουργουρητό και το κλάμα, ωστόσο λίγους μήνες μετά ξεκινά το στάδιο του βαβίσματος. Το βάβισμα περιλαμβάνει ακολουθίες συμφώνων και φωνηέντων, οι οποίες σταδιακά εξασθενούν καθώς το παιδί αρχίζει να παράγει τις πρώτες τους λέξεις. Για την σχέση λόγου – βαβίσματος, που παράγεται πολύ αργότερα από το παιδί, έχει μελετηθεί ότι η ποικιλία των ήχων κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου, σταδιακά περιορίζεται με την ενίσχυση από τους γονείς καθώς επίσης και από το κοινωνικό του περιβάλλον (Sattler, 1988).

Σε όλα τα παιδιά η ανάπτυξη του λόγου δεν είναι ίδια. Κάποια παιδιά καθυστερούν να μιλήσουν και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν ήχους και χειρονομίες για να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Ορισμένα παιδιά καθυστερούν σε άλλους τομείς. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί μπορεί να κατανοεί τον προφορικό λόγο έτσι ώστε να ακολουθεί λεκτικά παραγγέλματα, αλλά να έχει δυσκολίες στον προφορικό του λόγο (Sattler, 1988).

Η ανάπτυξη του λόγου – ομιλίας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς δείκτες πρόβλεψης των ακαδημαϊκών επιδόσεων και του νοητικού επιπέδου του παιδιού. Η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να αποτελεί ένδειξη νοητικής καθυστέρησης ή κάποιας διαταραχής των γνωστικών λειτουργιών (Sattler, 1988).

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την φωνολογική ενημερότητα είναι οι εξής:

❖ «Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αποθηκεύσει και να μάθει τα φωνήματα της γλώσσας καθώς επίσης και τους κανόνες για τον συνδυασμό των ήχων ώστε να μπορεί να σχηματίσει λέξεις με νόημα» (Sattler, 1988).

❖ «Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα από τα τρία επίπεδα στα οποία συντελείται η γλωσσική εξέλιξη. Οι άλλοι δύο τομείς είναι της σύνταξης και της σημασιολογίας. Και οι τρεις αλληλεπιδρούν ως εξής: οι φωνολογικές εκφράσεις υπακούουν σε ένα σύστημα κανόνων γραμματικής και συντακτικού με αποτέλεσμα να εξάγονται προτάσεις με καθορισμένο νόημα» (Δράκος, 2003).

❖ «Ως φωνολογική ενημερότητα ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να είναι ικανό να τα χρησιμοποιεί ως γλωσσικές μονάδες για το σχηματισμό λέξεων» (Παντελιάδου, 2000).

Έχει διαπιστωθεί πως τα φωνολογικά ελλείμματα αποτελούν τον βασικό παράγοντα ο οποίος θεωρείται υπεύθυνος για τις διαταραχές μάθησης και επικοινωνίας των παιδιών τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση και στην ομιλία (Sattler, 1988).

Τα στάδια της φωνολογικής εξέλιξης των παιδιών, αναλύονται παρακάτω, όπως αυτά που προέκυψαν από την δοκιμασία της φωνολογικής και της φωνητικής εξέλιξης.

Πίνακας 1.2: Κατάκτηση των Φωνημάτων & Συμπλεγμάτων.

ΗΛΙΚΕΣ	ΦΩΝΗΜΑΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ
2,6 – 3 ετών	μ, π, τ, κ, μπ, γκ	
3 – 3,6 ετών	ν, β, γ, χ, ντ	
3,6 – 4 ετών	φ, σ, ζ, λ	σπ, πλ, κλ, βλ, κν, πν, πχ, νγ
4 – 4,6 ετών	θ, δ	φλ, στ, σκ, ψ, ξ, χτ, τρ, κρ, δγ, ζμ, μν
4,6 – 5 ετών	τς, τζ	σφ, βρ, ντρ, χν, ζγ, φτ
5 – 5,6 ετών		γλ, γρ, στρ
5,6 – 6 ετών	P	δρ, θρ, χτρ

Από τα πέντε συστήματα της γλώσσας, που αναφέρθηκαν παραπάνω, η ανάπτυξη είναι σπάνια γραμμική. Ανά περιόδους ένας συνδυασμός ή μία πλευρά μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο της ανάπτυξης. Επίσης, οι ρυθμοί ανάπτυξης από παιδί σε παιδί ποικίλλουν (Striano, Rochat, & Legestree 2003).

Οι φωνολογικές δεξιότητες είναι η φωνολογική ενημερότητα, η φωνολογική κωδικοποίηση από την εργαζόμενη μνήμη, η φωνολογική πρόσβαση στο αποθηκευμένο λεξιλόγιο και η επανακωδικοποίηση των φωνολογικών πληροφοριών από την μακρόχρονη μνήμη (Lonigan et al., 2000; Whitehurst et al., 2001). Ο Piquard-Kipffer με τους (2013)

συμφώνησαν στην άποψη ότι η φωνολογική μνήμη είναι σημαντικά συνδεδεμένη με όλες τις άλλες δεξιότητες, όπως η αναγνωστική ικανότητα. Για παράδειγμα, πλήθος ερευνών χρησιμοποίησαν τη δοκιμασία «nonword repetition» για την εκτίμηση της φωνολογικής μνήμης για να διαπιστώσουν το αν συνδέεται με την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ του φωνολογικού κυκλώματος και της ικανότητας εκμάθησης νέων λέξεων (Gathercole, Willis, Emslie, & Baddeley, 1992).

Τα παιδιά με υψηλό επίπεδο φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης δημιουργούν φωνολογικές μνημονικές εγγραφές ακριβείς και ανθεκτικές στην εξασθένηση, οι οποίες συνδέονται ευκολότερα με το σημασιολογικό τους αντίστοιχο. Επίσης τα παιδιά που έχουν καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη τείνουν να έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο (Gathercole, Hitch, Service, & Martin, 1999; Adams & Gathercole, 2000). Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των υποσυστημάτων της λεκτικής μνήμης, της ανάπτυξης της γλώσσας και της προφορικής κατανόησης. Συνεπώς γίνεται κατανοητό ότι όλες οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογία επηρεάζουν άρρηκτα όλες τις άλλες γλωσσικές ικανότητες και ενδεχόμενα προβλήματα μπορούν να δημιουργήσουν ελλείμματα και στις άλλες δεξιότητες.

2.2 Στάδια της φωνητικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τους Birjandi & Salmani (2005), οι ήχοι και το ηχητικό σύστημα της γλώσσας μελετάται από ένα νέο κλάδο της γλωσσολογίας, τη φωνολογία, η οποία περιλαμβάνει τη φωνητική και τη φωνολογία. Η διαφορά φωνητικής και φωνολογίας έγκειται στο ότι η

πρώτη αφορά τις φυσικές ιδιότητες των ήχων ενώ η δεύτερη ασχολείται με τη λειτουργία των ήχων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Τα τρία πεδία της φωνητικής είναι η αρθρωτική, η ακουστική και η ακροαστική ακουστική.

Κατά το πρώτο έτος της ζωής του το παιδί περνά μέσα από συγκεκριμένα στάδια για την κατάκτηση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την ταξινόμηση του Oller (1980; 2000) και της Stark (1980; 1986) τα στάδια είναι τα εξής:

- 0-2 μηνών: τους πρώτους δύο μήνες το βρέφος βρίσκεται στο στάδιο της φώνησης, όπου εκτός από το κλάμα που αποτελεί τη βασική φωνητική του έκφραση, παράγει και κάποιους ήχους χαμηλής έντασης που όμως δεν έχουν στοματικό έλεγχο.

- 2-4 μηνών: σε αυτή τη φάση το βρέφος βρίσκεται στο στάδιο της πρώιμης άρθρωσης ή αλλιώς υπερωικό στάδιο, όπου παράγει ήχους που θυμίζουν ουρανικά σύμφωνα. Σε συνδυασμό με τους προηγούμενους ήχους (ημι-φωνήεντα) φαίνεται πως το βρέφος παράγει συλλαβές που αναφέρονται ως ψελλίσματα.

- 4-6 μηνών: σε αυτό το στάδιο της επέκτασης το βρέφος επιδίδεται σε ένα φωνητικό παιχνίδι όπου ανακαλύπτει τη φωνή του και αρχίζει να ελέγχει τον κινητικό μηχανισμό. Έτσι παρατηρούνται τόσο φωνοποιήσεις που μοιάζουν με τους ήχους της ομιλίας όσο και ιδιότυπες.

- 6-9 μηνών: σε αυτό το στάδιο ξεκινά το πρώιμο βάβισμα, όπου παράγονται ήχοι που μοιάζουν με σύμφωνα και φωνήεντα και με έναν ρυθμό και ακουστικά πρότυπα της φυσικής γλώσσας. Οι φωνοποιήσεις αυτές παράγονται σε μια τυχαία ακολουθία συλλαβών.

- 10-12 μηνών: η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ένα ποικιλόμορφο βάβισμα, όπου η ακολουθία συλλαβών δεν έχει την

επαναληψιμότητα της προηγούμενης φάσης (πχ. μπα μπα μπα), αλλά υπάρχει μια ποικιλία συλλαβών (πχ. μπα λα ντα). Στο τέλος αυτής της περιόδου αρχίζουν να εμφανίζονται και οι πρώτες λέξεις (Koch, 2018).

Η μετάβαση από το στάδιο του βαβίσματος στην ομιλία ολοκληρώνεται με τις πρώτες 50 λέξεις και ακολουθεί το ολοφραστικό στάδιο όπου μια λέξη θα πρέπει να είναι αυθόρμητη, να έχει επαναληψιμότητα και να προσεγγίζει φωνητικά το λόγο των ενηλίκων (Πήτα,1998).

2.3 Φυσιολογική Ανάπτυξη της Ομιλίας

Οι φυσιολογικές αναπτυξιακές διαδικασίες που διέπουν τη ζωή ενός παιδιού είναι καίριες και για την φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν εκτός από τη φυσιολογική λειτουργία της ακοής, την ψυχοκινητική ανάπτυξη, την εκπαίδευση της φωνής, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την εδραίωση ενός ασφαλούς δεσμού, την ωρίμανση και τις κατάλληλες περιβαλλοντικές προϋποθέσεις (Δράκος, 1996).

Τρεις είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ομιλία (Eling, 1994). Πρώτον, χρειάζεται η σύλληψη μιας ιδέας μέσω των ερεθισμάτων που αντλούνται από το περιβάλλον μέσω της ακοής. Δεύτερον, χρειάζεται να συνδεθεί η ιδέα με τις λέξεις μέσω της επεξεργασίας των ερεθισμάτων και τρίτος παράγοντας είναι η έκφραση του μηνύματος μέσω των φωνοπλαστικών οργάνων.

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ομιλίας είναι το φύλο, πιθανόν λόγω της διαφορετικής ωρίμανσης των γλωσσικών

οργάνων είτε της κοινωνικής επίδρασης λόγω φύλου, το οικογενειακό περιβάλλον σε συνάρτηση με το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Μυλωνάς, 2010) και το σχολικό περιβάλλον και κυρίως η προνηπιακή και προσχολική εκπαίδευση (Παπαρίζος, 1991).

Η φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας προϋποθέτει και τη φυσιολογική λειτουργία σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας: τη Φωνολογία που σχετίζεται με την ορθή παραγωγή των ήχων της ομιλίας, τη μορφολογία, δηλαδή τα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο προσδίδουν νόημα στις λέξεις, το συντακτικό αναφορικά με τη σύνταξη και τη δομή μιας πρότασης, τη σημασιολογία που αναφέρεται στη σημασία των λέξεων αλλά και στη σημασιολογική σύνδεση των λέξεων και την πραγματολογία που αναφέρεται στις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας.

2.4 Γλωσσική Ανάπτυξη

Η γλωσσική ανάπτυξη χωρίζεται σε δυο στάδια, το προγλωσσικό και το γλωσσικό. Το προγλωσσικό στάδιο διαρκεί περίπου 12 μήνες από την γέννηση ως και το τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής του βρέφους, όπου το ίδιο είναι ικανό να διακρίνει ήχους (Τζουριάδου, 1995) και να παράγει ήχους όπως είδαμε παραπάνω στα στάδια φωνητικής ανάπτυξης των Oller (1980; 2000) και Stark (1980; 1986).

Στο γλωσσικό στάδιο, το οποίο ξεκινά από την αρχή του δεύτερου έτους ως και το έκτο έτος της ζωής του παιδιού, απαντάμε ποικίλες αλλαγές στη γλώσσα. Ως την ολοκλήρωση του δεύτερου έτους το λεξιλόγιο αυξάνεται δραματικά, παρατηρείται γλωσσοπλαστία και η έναρξη χρήσης αντωνυμιών. Το λεξιλόγιο συνεχίζει να αυξάνεται και

αργότερα ωστόσο αναπτύσσεται και η προφορά και άρθρωση των λέξεων. Κρίσιμη ηλικία για την εξέλιξη της άρθρωσης όμως είναι τα πέντε έτη, ενώ η κατανόηση της γλώσσας βρίσκεται ήδη σε πολύ καλό επίπεδο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η σχέση της λειτουργίας του εγκεφάλου και ιδιαίτερα ο δείκτης νοημοσύνης και η γλωσσική ανάπτυξη έχουν μια αμφίδρομη σχέση, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης δημιουργεί δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας (Λεοντίου, Δαμιανού & Κουντούρη, 1989) κι αφετέρου η γλωσσική ανάπτυξη αυξάνει την ανάπτυξη της ευφυΐας (Κάτσιου-Ζαφρανά & Ζαφρανά, 1998).

2.5 Τα Στάδια Ανάπτυξης του Λόγου & της Ομιλίας

Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης της ομιλίας κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη και τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε σταδίου.

Τα βρέφη 0-6 μηνών πρέπει να:

- Παράγουν ήχους ευχαρίστησης
- Αντιδρούν στους ήχους, γυρίζοντας το κεφάλι τους
- Χρησιμοποιούν διαφορετικό κλάμα ανάλογα με τις ανάγκες τους
- Αναγνωρίζουν φωνές και να γελούν όταν τους μιλάνε

- Μιμούνται ήχους
- Παρουσιάζουν ποικιλία στην ηχηρότητα και τον τόνο της φωνής τους
- Χρησιμοποιούν χειρονομίες για να υποδείξουν αυτό που θέλουν

Τα βρέφη 7-12 μηνών πρέπει να:

- Καταλαβαίνουν το όχι και το ναι
- Ανταποκρίνονται στο όνομα τους
- Μιμούνται περισσότερους ήχους
- Βαβίζουν, πρώτες λέξεις
- Έχουν έντονα στοιχεία προσωδίας και επιτονισμού
- Ακούν όταν τους μιλάνε
- Σιγά – σιγά αρχίζουν να αλλάζουν το βάβισμα και να χρησιμοποιούν σκόπιμα την ομιλία
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεις
- Χρησιμοποιούν κυρίως ουσιαστικά
- καταλαβαίνει τις απλές εντολές

Τα βρέφη 8-18 μηνών πρέπει να:

- Ακολουθούν απλές εντολές
- Παράγουν κάποια σύμφωνα
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 3-25 λέξεις ή και περισσότερες
- Χρησιμοποιούν παράλληλα χειρονομίες και φώνηση

Τα παιδιά 19-24 μηνών πρέπει να:

- Έχουν κατανοητή ομιλία και να αρχίζει να μοιάζει σταδιακά με την ομιλία των ενηλίκων
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 50-100 λέξεις ή και περισσότερες
- Έχουν αντιληπτικό λεξιλόγιο πάνω από 300 λέξεις
- Αρχίζουν να χρησιμοποιούν προτάσεις με ουσιαστικά και ρήματα
- Χρησιμοποιούν προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός)
- Απαντούν στην ερώτηση <<τι είναι αυτό;>>
- Ακούν ιστορίες
- Ονομάζουν πέντε μέρη του σώματος και κάποια οικεία αντικείμενα
- Καταλαβαίνουν και ακολουθούν εντολές με δύο μέρη

Τα παιδιά 2-3 ετών πρέπει να:

- Έχουν ομιλία περισσότερο κατανοητή
- Κατανοούν τις έννοιες «όλα» και «πολλά»
- Ζητούν τα αντικείμενα με το όνομα τους
- Προσδιορίζουν διάφορα μέρη του σώματος τους
- Εκφράζουν την ανάγκη τους να πάνε τουαλέτα
- Απαντούν σε απλές ερωτήσεις
- Ακούν ιστορίες και τραγούδια
- Χρησιμοποιούν προτάσεις με 3-4 λέξεις
- Κάνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 2 λέξεις
- Αντιλαμβάνονται 500-900 λέξεις
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 λέξεις ή περισσότερες
- Μιλούν δυνατά
- Κάνουν γραμματικά και συντακτικά λάθη
- Παραλείπουν ή αντικαθιστούν κάποια φωνήματα όταν μιλάνε

Τα παιδιά 3-4 χρονών πρέπει να:

- Ακολουθούν σύνθετες εντολές (2-3 μέρη)
- Καταλαβαίνουν αντίθετες έννοιες
- Απαντούν και κάνουν απλές ερωτήσεις
- Εκφράζουν συναισθήματα
- Χρησιμοποιούν προτάσεις με 4-6 λέξεις
- Καταλαβαίνουν 1200 – 2000 λέξεις
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 800 -1500 λέξεις
- Έχουν καταληπτότητα ομιλίας 80%
- Βελτιώνουν τα συντακτικά και γραμματικά λάθη
- Ψιθυρίζουν
- Χρησιμοποιούν σωστά τον πληθυντικό αριθμό, αντωνυμίες, χρόνους ρημάτων
- Αντιλαμβάνονται τις έννοιες παρελθόν και μέλλον
- Συμμετέχουν σε συζητήσεις

Τα παιδιά που είναι σε ηλικία 4-5 χρονών πρέπει να:

- Καταλαβαίνουν τους αριθμούς μέχρι το 3
- Αναγνωρίζουν μέχρι 3 βασικά χρώματα
- Καταλαβαίνουν τις έννοιες του χώρου
- Καταλαβαίνουν πάνω από 2800 λέξεις
- Έχουν εκφραστικό λεξιλόγιο 900 – 2000 λέξεις
- Χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις 4 -8 λέξεις
- Έχουν σωστή χρήση γραμματικής
- Ακούν μια ιστορία και απαντά σε ερωτήσεις
- Περιγράφουν την μέρα του στο σχολείο
- Αναμεταδίδουν ακριβώς μια ιστορία
- Δίνουν σύνθετες απαντήσεις
- Γνωρίζουν την χρήση αντικειμένων

Τα παιδιά που είναι σε ηλικία **5-6χρονών** πρέπει να:

- Γνωρίζουν και ονομάζουν 6 χρώματα
- Ονομάζουν 3 σχήματα

- Καταλαβαίνουν περίπου 12000 λέξεις
- Αυξάνουν συνεχώς το λεξιλόγιο του
- Συμμετέχουν σε διαλόγους
- Μετρούν αυτοματοποιημένα μέχρι το 30.
- Συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και ακολουθεί τις οδηγίες
- Εκτελούν σύνθετες εντολές με 3 μέρη
- Ονομάζουν τις μέρες της εβδομάδας
- Χρησιμοποιούν κλίσεις και χρόνους ρημάτων (αόριστος, μέλλοντας)
- Αντικαθιστούν ελάχιστα φωνήματα
- Δομούν γραμματικά μια πλήρη πρόταση
- Επικοινωνούν εύκολα με ενήλικες

Κατά την ανάπτυξη, το παιδί κερδίζει αυξανόμενο έλεγχο του μηχανισμού ομιλίας και μπορεί να αρθρώσει και να παράγει πιο αποτελεσματικά τους ήχους. Ωστόσο, εντός του πρώτου έτους, κερδίζει, μεγάλο μέρος του κινητικού ελέγχου, επιταχύνει σταθερότητα, ίδια με αυτή των ενηλίκων, στην μέση παιδική ηλικία (Κατή, 2009).

Χρησιμοποιώντας αυτές τις εικασίες, τα νήπια μαθαίνουν λέξεις και εντείνουν τα νοήματά τους. Για τα νήπια οι περισσότερες λέξεις μαθαίνονται δεκτικά, και έπειτα παράγονται εκφραστικά. Η σχέση παραγωγής-κατανόησης αποτελεί μία δυναμική σχέση. Τα παιδιά οργανώνουν τις πρώτες λέξεις τους βάση νοηματικών ή σημασιολογικών κατηγοριών. Στους πρώτους συνδυασμούς δύο λέξεων, το νόημα σηματοδοτείται από απλά γραμμικά πρότυπα λεκτικής σειράς (Κατή, 2009).

Η βασική αναπτυξιακή έμφαση, κατά την προσχολική περίοδο, επικεντρώνεται κυρίως στην γλωσσική μορφή. Η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη σε όλες τις πλευρές της γλώσσας, σημασιολογία, σύνταξη, μορφολογία, πραγματολογία και φωνολογία. Συγκριτικά με την προσχολική ηλικία, η έμφαση της ανάπτυξης διαφέρει αρκετά από την σχολική ηλικία, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην πραγματολογία και στην σημασιολογία της γλώσσας (Κατή, 2009).

Κεφάλαιο 3^ο: Παιδική Παθολογία και Διαταραχές Λόγου

Οι δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας είναι ιδιαίτερα προφανείς τόσο στους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς και αυτός φαίνεται ότι είναι ένας από τους λόγους που αποτελούν μία από τις πιο συνηθισμένες αφορμές, οι οποίες τους κινητοποιούν να αναζητήσουν βοήθεια από ειδικούς σε κέντρα ψυχικής υγείας. Επιπλέον, οι δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας έχουν άμεσες επιπτώσεις σε ποικίλους τομείς της ακαδημαϊκής και κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών (Kakouros et, al. 1996; Norbury και συν., 2013).

Ειδικότερα, προκαλούν συχνά έντονες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως εκνευρισμούς, αντιδραστική συμπεριφορά και μείωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης, εξαιτίας των συχνών αποτυχημένων προσπαθειών για επικοινωνία με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους), κοινωνική απομόνωση και προβλήματα στην κατάκτηση των σχολικών γνώσεων. Έχει διαπιστωθεί πως παιδιά με ιστορικό προβλημάτων γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία, έχουν πολύ αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Agaritou & Andreou, 2008).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γλωσσικές διαταραχές οφείλονται σε διαγνωσμένα ιατρικά αίτια, όπως τα προβλήματα ακοής, οι γενετικές ανωμαλίες, η επιληψία, η εγκεφαλική παράλυση, οι νευρομυϊκές παθήσεις, οι ανατομικές ανωμαλίες στη ρινοφαρυγγική κοιλότητα ή οι τραυματισμοί (Norbury και συν., 2013). Από την άλλη πλευρά, πολύ συχνά στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη χωρίς όμως εμφανή ιατρική αιτία, η διάγνωση που δίνεται από

τους ειδικούς ταυτίζεται με την περιγραφή του ίδιου του προβλήματος. Μία τέτοιου είδους διάγνωση, ωστόσο, μπορεί να είναι παραπλανητική δεδομένου ότι είναι πλέον διαπιστωμένο από πληθώρα ερευνών και κλινικών παρατηρήσεων ότι οι δυσκολίες την ανάπτυξη της γλώσσας δεν αποτελούν αυτοτελείς διαταραχές αλλά συμπτώματα άλλων σοβαρών αναπτυξιακών διαταραχών όπως η ΔΕΠ-Υ και οι ΔΑΔ (Bishop, 2000; Conti-Ramsden et al., 2006; Durkin et al., 2009; Norbury και συν., 2013; Webster et al., 2006; 2005).

Οι γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια αρκετά συνηθισμένη δυσκολία που συναντούν τα παιδιά κατά την διάρκεια της πρώιμης ηλικιακής τους ανάπτυξης. Πρόκειται για γλωσσικές διαταραχές οι οποίες σχετίζονται με αναπτυξιακούς παράγοντες που ουσιαστικά εμποδίζουν την ανάπτυξη του λόγου όπως συμβαίνει σε τυπικές περιπτώσεις παιδιών, που αναπτύσσουν τον λόγο κατά τα γλωσσολογικά και επιστημονικά πρωτόκολλα που ισχύουν. Οι παράγοντες που οδηγούν στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές είναι αρκετοί και συνδέονται τόσο με γενετικούς όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Dautenhahn & Billard, 2002). Οι γενετικοί παράγοντες ενδεχομένως να συνδέονται με παθήσεις που εμποδίζουν την ανάπτυξη του λόγου ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά την ανάπτυξη των γλωσσικών διαταραχών, σχετίζονται με το περιβάλλον του παιδιού το οποίο μπορεί να βοηθήσει ή να αναστείλει την ανάπτυξη των γλωσσικών διαταραχών.

Η εύρεση τρόπων ριζικής αντιμετώπισης των γλωσσικών διαταραχών είναι κεντρικό ζητούμενο για να μπορέσουν να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς, δηλαδή το

περιβάλλον του παιδιού, που γενικά είναι σαφές ότι επηρεάζεται αρκετά από το γεγονός ότι το παιδί δεν μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005).

Ένα παιδί που βρίσκεται στην ηλικία των δύο έως τεσσάρων ετών θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, να αντιλαμβάνεται ένα μεγάλο αριθμό λέξεων που χρησιμοποιεί ένας ενήλικας –μέχρι τα τέσσερα χρόνια- και να μπορεί να συμμετέχει σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας ρήματα και λέξεις με σωστό συντακτικό και γραμματική –στα τέσσερα χρόνια. Ανάλογα με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής διαταραχής υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των γλωσσικών διαταραχών, αλλά με γενικά κοινές κατευθυντήριες γραμμές.

Είναι γενικά σαφές ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη της γλωσσικής διαταραχής όταν ένα παιδί παρατηρείται με γλωσσικές διαταραχές λόγω του αυτισμού κι όταν οι γλωσσικές διαταραχές οφείλονται σε ελλειμματικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό όμως, υπάρχει μια γενική κοινή κατεύθυνση η οποία αφορά στο γενικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών διαταραχών, που δίνεται ο γενικός τρόπος και υπάρχουν περιθώρια εξειδίκευσης ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού (Κυδωνιάτου, Ανδριώτου, & Δροσίνου, 2014).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο πρώιμης λογοθεραπευτικής παρέμβασης σε παιδιά ηλικίας από 2 έως τεσσάρων ετών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, δεδομένου ότι αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο αυτό έχουν καταλήξει στο

συμπέρασμα ότι το παιχνίδι και ο απευθυνόμενος λόγος επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην αντιμετώπιση των διαταραχών ομιλίας.

Οι έρευνες αυτές έχουν την βάση τους στις κλασσικές θεωρήσεις για το παιχνίδι, που ουσιαστικά συνηγορούν στην άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο έκφρασης αλλά και ανάπτυξης του παιδιού (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Τα παιδιά, επειδή ακριβώς παίζουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους προσπαθούν μέσα από αυτό να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές και διανοητικές τους ανάγκες, επικοινωνώντας με διάφορους τρόπους μέσα από το παιχνίδι.

Επίσης το παιχνίδι φέρνει σε επαφή το παιδί με το υλικό και κοινωνικό του περιβάλλον, μετασχηματίζοντας επί τοις ουσίαις την πραγματικότητα, γιατί το παιδί μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον στο παιχνίδι καταφέρει να αναγνωρίσει την πραγματικότητα και να προσαρμοστεί ανάλογα. Πάντως καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας του παιχνιδιού, ένα παιδί επικοινωνεί γλωσσικά ιδίως στην ηλικία των δύο έως τεσσάρων ετών, κυρίως επειδή έχει αυξημένο ενδιαφέρον για παιχνίδι και θέλει μέσα στο πλαίσιο αυτό να επικοινωνήσει.

Στην περίπτωση των γλωσσικών διαταραχών, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα κεντρικό εργαλείο για την επίτευξη του απευθυνόμενου λόγου, ο οποίος ενισχύει σημαντικά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Δροσίνου, 2003). Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί το περιβάλλον, οι παράγοντες που οδήγησαν στην γλωσσική διαταραχή καθώς επίσης και η ηλικία του παιδιού είναι οι παράγοντες που ελέγχονται για την εφαρμογή της παρέμβασης.

Η Πρώιμη Παρέμβαση η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που είναι σε μια φάση επικινδυνότητας ή έχουν ήδη αναπτύξει αναπτυξιακά προβλήματα, αποτελεί ένα σύνολο υπηρεσιών υποστήριξης τόσο στο παιδί όσο και στην οικογένεια του το οποίο το βοηθά να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα όταν βρίσκεται στο νηπιαγωγείο (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005). Είναι όμως σημαντικό να μπορούν οι παρεμβάσεις αυτές να εφαρμόζονται σε μικρότερη ηλικία, δηλαδή και στην ηλικία των δυο έως τεσσάρων ετών προκειμένου να γίνει καλύτερη θεραπεία του ζητήματος που αντιμετωπίζει το παιδί (Feldman, 2004).

Άλλωστε η πρώιμη παρέμβαση είναι ένα σύνολο διαδικασιών που διενεργούνται από την στιγμή του εντοπισμού του προβλήματος μέχρι και την ένταξή του στην εκπαίδευση. Στην ηλικία των 2 έως 4 ετών το παιχνίδι, αποτελεί το βασικό εργαλείο για να μπορεί ο λόγος να είναι απευθυνόμενος και να υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία με το παιδί και έτσι η παρέμβαση είναι αναγκαίο να βασίζεται στο παιχνίδι (Lerner, Lowenthal, & Egan, 2008).

Ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να σχεδιαστεί η παρέμβαση είναι αναγκαίο να βασίζεται σε κλίμακα, η οποία έχει αναπτύξει τα στάδια του παιχνιδιού με ψυχομετρικά εργαλεία. Τα στάδια αυτά από τα 2 έως 4 έτη είναι τρία, όπου μέχρι τα δυο έτη το παιχνίδι είναι μοναχικό, από τα 2,5 μέχρι τα 3 έτη είναι παράλληλο και από τα 3 έως τα 4 έτη είναι συνεταιριστικό (Westby, 2000). Στη βάση αυτή, οι παρεμβάσεις είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στην ηλικία του παιδιού δεδομένου ότι δεν μπορούν σε όλες τις φάσεις να αντιδράσουν με τον ίδιο τρόπο.

Σύμφωνα με την ανάλυση που γενικά προηγήθηκε, θα πρέπει να επισημανθεί ότι είναι κρίσιμο να διενεργηθούν μελέτες οι οποίες να έχουν ως βάση την πρόωμη παρέμβαση για παιδιά ηλικίας από 2 έως 4 ετών χωρίς να υπάρχει η πεπατημένη ότι η παρέμβαση θα πρέπει να γίνει στο νηπιαγωγείο, να επισημαίνονται οι παράγοντες που οδήγησαν στην διαταραχή και σύμφωνα με αυτούς να σχεδιάζεται το παιχνίδι και στην συνέχεια να αναλύονται όλες οι προτεινόμενες μέθοδοι ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού (Hromek, Roffey, & Hromek, 2009).

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η παρέμβαση θα πρέπει να σχεδιάζεται με βάση το παιχνίδι και την δυνατότητα που δίνει για απευθυνόμενο λόγο (Δροσίνου, 2009), μπορούν να συντελέσουν στην προσθήκη σημαντικής γνώσης στο πεδίο της αντιμετώπισης των γλωσσικών διαταραχών παιδιών ηλικίας από 2 έως 4 ετών με βάση την παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού. Βέβαια θα πρέπει τέλος να επισημανθεί ότι οι παράγοντες που έχουν οδηγήσει στην γλωσσική διαταραχή είναι αυτοί που θα πρέπει να εξεταστούν σε πρώτη φάση για να μπορέσει στην συνέχεια να εφαρμοστεί η οποιαδήποτε παρέμβαση.

Κεφάλαιο 4^ο: Ο ρόλος του λογοθεραπευτή για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.

4.1 Αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που φοιτούν στα σχολεία και χρήζουν άμεσης ειδικής εκπαιδευτικής και θεραπευτικής προσέγγισης και αντιμετώπισης διότι μπορεί να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία με την έννοια ότι οι μαθητές θα αδυνατούν να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα. Η πρόωμη διάγνωση των δυσκολιών αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης. Την ευθύνη για τη σωστή διάγνωση και αντιμετώπιση επωμίζονται εξίσου όσοι ασχολούνται με την αγωγή των παιδιών, ενώ σημαντική αναδεικνύεται και η ύπαρξη διεπιστημονικής συνεργασίας και υποστηρικτικής ομάδας ειδικών (Κολτσίδα, Δεληγιάννης, 2011).

Σημαντικό ρόλο σε όλο αυτό το οικοδόμημα παίζει η αξιολόγηση που προσδίδει έτσι μία αναλυτική εικόνα του μαθητή για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αναφέρεται ειδικότερα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, όσο και στα μαθησιακά χαρακτηριστικά του. Επίσης μέσα από όσα αναγράφει ο εκπαιδευτικός ή ο ειδικός επαγγελματίας στην αξιολόγηση γίνεται κατανοητή η ποιότητα και το είδος εκπαίδευσης που έχει προσλάβει μέχρι τώρα ο μαθητής τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η μάθηση, τις ενέργειες στις οποίες έχει προβεί το σχολείο, μέχρι τώρα, με ποιο τρόπο ο μαθητής με τον οποίο αντιμετωπίζει τη μάθηση, τις ενέργειες οι οποίες έχει προβεί το σχολείο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, τα πρόσωπα του άμεσου

περιβάλλοντος, αλλά και την προθυμία να προσφέρουν υποστήριξη (Κολτσίδα, Δεληγιάννης, 2011).

Μέσα από την αξιολόγηση εντοπίζονται γνωστικά ελλείμματα του μαθητή, το τι γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει, αλλά και είναι διαφωτιστική για τον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής και τη δομή των γνώσεών του. Η γνώση που απορρέει από την διαδικασία της αξιολόγησης βοηθάει τους σημαντικούς κοινωνικούς δρώντες, δασκάλους, γονείς και όσους εμπλέκονται με την αξιολόγηση και την εκπαίδευση του μαθητή, ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών.

Ο λογοθεραπευτής θα πρέπει μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς και της επίδοσης του μαθητή, μέσω των ψυχολογικών κριτηρίων και τεστ, με την παρακολούθηση της καθημερινής σχολικής εργασίας, βάσει των συνεντεύξεων με τους γονείς και τον ίδιο το μαθητή, να σκιαγραφήσει τη μαθησιακή πορεία του μαθητή και να συντάξει το πλάνο παρέμβασης (Μιχαηλίδης, 2009). Όλα τα παραπάνω, συνδυαστικά με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα του δώσουν ένα ολοκληρωμένο κλινικό προφίλ του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη του μαθητή (Στασινός, 2003 α,β).

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να αξιοποιηθεί πληθώρα τρόπων και υλικών, τα οποία δεν απαιτούν πολύπλοκες κατασκευές. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν απλά τεστ με στόχο να αξιολογηθεί η φωνολογική επίγνωση (Πόρποδας 2002; Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006). Ανάλογα με το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να

διακριθούν είτε σε συλλαβικές είτε σε φωνημικές. Επίσης η διάκριση των δραστηριοτήτων βασίζεται στο βαθμό σαφήνειας που παρουσιάζει η δομή της γλώσσας και για αυτό το λόγο υπάρχει διάκριση σε επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές.

Για παράδειγμα στις επιγλωσσικές ασκήσεις ο ειδικός καλεί το μαθητή να δώσει απαντήσεις στο αν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν, αν διαφέρουν σε κάποια τμήματα τους ή αν μοιάζουν μεταξύ τους. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία αυτή των μετά γλωσσικών ασκήσεων Ζητείται από το μαθητή η σύνθεση, κατάτμηση ή απαλοιφή τμημάτων μιας λέξης ή ψευδολεξείς. Παραδείγματα αυτών των μετρήσεων παρουσιάζονται ακολούθως (Πόρποδας, 2002). Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι παραπάνω μετρήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως ασκήσεις για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του μαθητή στη φωνολογική επίγνωση όπως παρουσιάζονται στο δεύτερο υποκεφάλαιο (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Επιγλωσσικές δραστηριότητες

Ομοιοκαταληξία

Στην άσκηση αυτή ο μαθητής πρέπει να κρίνει, αν μία λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μία άλλη από τις δύο που ακούει. Για παράδειγμα ο μαθητής ακούει τη λέξη ρόδα και στη συνέχεια τις λέξεις μόδα και πόδι. Καλείται να απαντήσει ότι οι λέξεις ρόδα και μόδα έχουν ίδια κατάληξη.

Αναγνώριση διαφορετικών λέξεων

Στη δραστηριότητα αυτή ο μαθητής ακούει τρεις λέξεις εκ των οποίων οι δύο μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνηματος, π.χ. γάλα γάτα μέλι ή λα-φά-σι κλπ.). Ο μαθητής πρέπει να κρίνει ποιες από τις λέξεις αυτές μοιάζουν και να τις προφέρει.

Αναγνώριση ομοιότητας

Ο μαθητής ακούει δύο λέξεις, π.χ. δέκα-δέμα ή μέλι-γάλα κλπ.) και πρέπει να κρίνει αν οι λέξεις αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο ή αν έχουν ένα τμήμα, το οποίο ακούγεται το ίδιο. Όπως και στην αναγνώριση των διαφορετικών λέξεων στην προηγούμενη κατηγορία, έτσι και δοκιμασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε επίπεδο συλλαβής είτε σε επίπεδο φωνήματος.

Μεταλωσσικές δραστηριότητες

Κατάτμηση

Στη δοκιμασία αυτή ο μαθητής καλείται να ακούσει μία λέξη και να την «τεμαχίσει» στα δομικά στοιχεία της, σε συλλαβές (συλλαβική επίγνωση) και σε φωνήματα (φωνημική επίγνωση). Για παράδειγμα ξεκινώντας από τις δυσύλλαβες λέξεις με απλή δομή (σύμφωνο - φωνήεν- σύμφωνο- φωνήεν ή ΣΦΣΦ) και έναν ικανοποιητικό αριθμό παραδειγμάτων και ασκήσεων, ζητείται από τον μαθητή να χωρίσει τις λέξεις στις συλλαβές τους, π.χ. γάλα, γά+λα κλπ.). Στη συνέχεια αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών σε τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες, ενώ διατηρείται η δομή σύμφωνο -φωνήεν- σύμφωνο- φωνήεν, η οποία έπειτα μπορεί να αλλάξει και να παρουσιαστεί σε πιο συνθέτες μορφές. Για αυτή την περίπτωση κατάτμησης σε φωνήματα, η αφετηρία θα είναι

πρώτα οι λέξεις με δομή σύμφωνο - φωνήεν – σύμφωνο, αλλά με μικρότερο ρυθμό φωνημάτων. Έτσι μπορεί κανείς να ξεκινήσει από λέξεις με δύο φωνήματα και στη συνέχεια να αυξήσει τον αριθμό των φωνημάτων σε τρία (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Σύνθεση

Η δοκιμασία αυτή είναι ουσιαστικά αντιστροφή της κατάτμησης, όπου δίνονται στον μαθητή συλλαβές ή φωνήματα με ρυθμό (μία συλλαβή ή φώνημα ανά δευτερόλεπτο) και του ζητείται να προφέρει τη λέξη που συνθέτουν τα στοιχεία αυτά (συλλαβές ή φωνήματα).

Απαιτείται γενικά προσοχή στο ρυθμό με τον οποίο δίνονται οι συλλαβές και τα φωνήματα στο μαθητή, ώστε να μην γίνεται είτε πολύ γρήγορα είτε πολύ αργά. Στην άσκηση ισχύουν όλα όσα αναφέρθηκαν και στην προηγούμενη δραστηριότητα για παράδειγμα δίνοντας με τον κατάλληλο ρυθμό τις συλλαβές «γα» και «λα», ζητείται από το μαθητή να πει τη λέξη «γάλα» και από τις συλλαβές «πε», «πό», «νι», να πει τη λέξη πεπόνι. Το αντίστοιχο παράδειγμα σε φωνημικό επίπεδο έχει και ως εξής «τ-α», σου δίνουν τη λέξη «τα» και «τ-ο-ν» σου δίνουν τη λέξη «τον» (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Η απαλοιφή ως δοκιμασία είναι πιο σύνθετη τόσο από την κατάτμηση όσο και από τη σύνθεση. Ο μαθητής ακούει τη λέξη και πρέπει να τη διακρίνει στις συλλαβές ή στα φωνήματα της, να αφαιρέσει ένα τμήμα και να προφέρει την υπόλοιπη λέξη. Αυτό σημαίνει μεγαλύτερη γνωστική επιβάρυνση ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Τα τμήματα που μπορούν να αφαιρεθούν είναι δυνατόν να βρίσκονται στην αρχή στη μέση ή στο τέλος μιας λέξης. Ισχύουν και πάλι όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως για τις άλλες ασκήσεις μεταγλωσσικής επίγνωσης. Για παράδειγμα λέγεται στο μαθητή ότι θα ακούσει μία λέξη από την οποία πρέπει να αφαιρέσει μία συλλαβή. Θα σου πω μία λέξη, «τόπι». Πες τη λέξη. Τώρα κόψε/ αφάιρεσε /βγάλε το «το». Τι θα μείνει; Κατά παρόμοιο τρόπο επαναλαμβάνεται η άσκηση με αφαίρεση της μεσαίας συλλαβής και της τελικής συλλαβής (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

4.2 Δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη βελτίωση των μαθητών με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι τα λόγια του που εκφράζει προφορικά, απαρτίζονται από φωνολογικές μονάδες, αλλά και στην καλλιέργεια της δεξιότητας διάκρισης τους μέσα στις λέξεις (Gombert, 1992).

Όταν το παιδί συνειδητοποιεί ότι η λέξη αποτελείται από μικρότερα μέρη, τα φωνήματα, λέγεται απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή των λέξεων, ή αλλιώς φωνολογική επίγνωση (phonological awareness) (Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Πόρποδας, 2005; O'Connor, 2011; Hatcher, 2006; Denton, 2012; McKean & Beck, 2011; Πσντελιάδου, 2011; Τάφα, 2011; Πόρποδας, 2002; Γιαννικοπούλου, 2003). Στο επόμενο επίπεδο το παιδί καθίσταται ικανό να γραφεί και να διαβάζει. Οι ακόλουθες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Οι παρεμβάσεις θα γίνονται σε ατομικές συνεδρίες. Η διάρκεια των παρεμβάσεων θα είναι 20 λεπτών και θα γίνονται με συχνότητα 1 φορά ανά εβδομάδα. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί έχει επιλεγεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του μαθητή.

Η πρώτη δραστηριότητα που επιλέχθηκε για την ενδυνάμωση της φωνολογικής επίγνωσης σε ένα πρώτο επίπεδο είναι η μέθοδος Elkonin (1973 όπως αναφέρεται στο Κωτούλας, 2008) εστιάζει στην αισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων. Οι δραστηριότητες

που βασίζονται σε αυτή τη μέθοδο, δηλαδή στοχεύουν στο να ευαισθητοποιηθεί το παιδί σχετικά με τη φωνημική δομή των λέξεων και τους βοηθά στη μείωση λαθών στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία. Ο λογοθεραπευτής δείχνει στο παιδί μία κάρτα στην οποία απεικονίζεται ένα αντικείμενο. Στην από κάτω πλευρά υπάρχουν τετραγωνάκια ένα για κάθε φώνημα. Ζητείται από το μαθητή να εκφέρει τα φωνήματα της λέξης και για καθένα από αυτά να τοποθετεί στο συγκεκριμένο τετράγωνο ένα καπάκι.

Η δεύτερη δραστηριότητα είναι οι κάρτες αστραπή (Flashcards). Στη μία πλευρά αναγράφεται το γράμμα και στην άλλη ένα αντικείμενο που το όνομά του αρχίζει από αυτό το γράμμα. Ο λογοθεραπευτής δείχνει στο παιδί το φώνημα /σ/. Ζητά από το παιδί να το διαβάσει. Αν το παιδί δυσκολευτεί η εκπαιδευτικός γυρνάει αστραπιαία την κάρτα μπρος πίσω ανακαλύπτοντας το σαλιγκάρι που βρίσκεται από πίσω. Ο μαθητής θα πρέπει να φέρει στο νου του το όνομα και στη συνέχεια να ξεχωρίσει το αρχικό φώνημα και να εκφέρει το όνομα του αντικειμένου που είδε. Έτσι θα μπορέσει τελικά να αναγνωρίσει και το φώνημα.

Επίσης, ο λογοθεραπευτής θα μπορούσε να αξιοποιήσει τα ακουστικά παιχνίδια. Δίνει στο παιδί δέκα ζευγάρια λέξεων. Το παιδί πρέπει ακούγοντας τα να εντοπίσει αν υπάρχει ίδιο φώνημα ή όχι, δηλαδή το ίδιο άκουσμα.

τα-λα ΝΑΙ

πε-πο ΝΑΙ

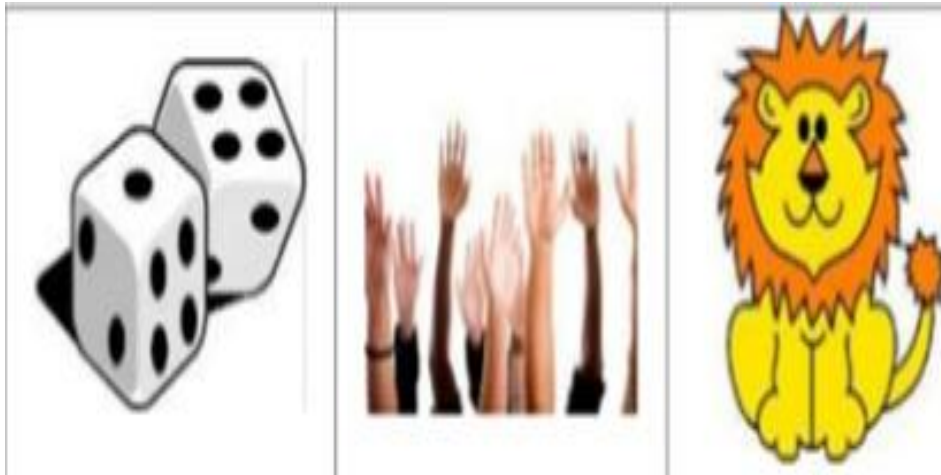
κο-χε ΟΧΙ

χι-χε ΝΑΙ

κο-πε ΟΧΙ

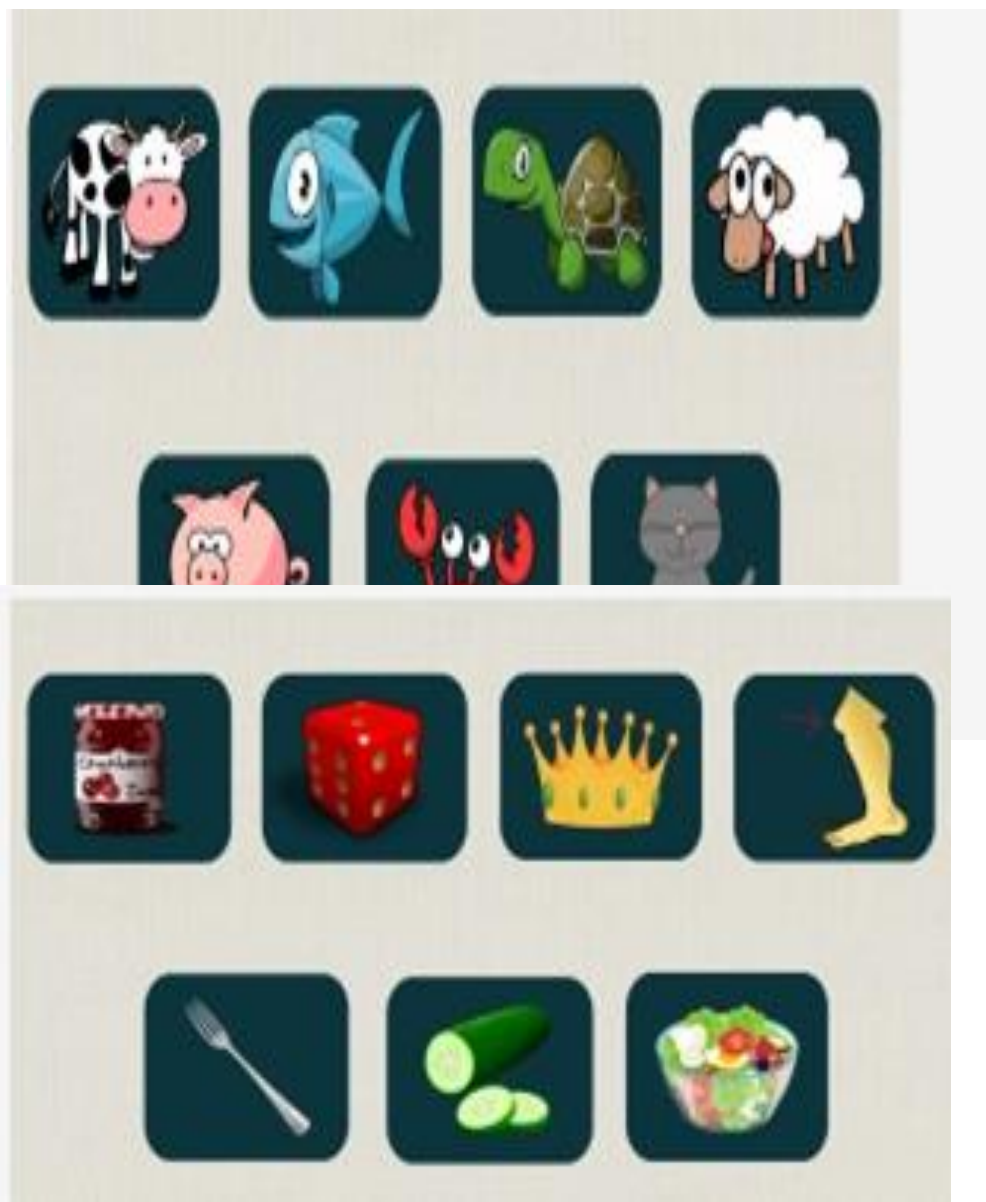
Μια ακόμα παραλλαγή της δραστηριότητας, θα περιλάμβανε τριάδες καρτών που δείχνουν 3 διαφορετικά πράγματα-λέξεις. Το παιδί πρέπει να βρει ποια τελευταία συλλαβή από τις τρεις λέξεις που δίνονται δεν ταιριάζει με τη τελευταία συλλαβή των άλλων δύο.

- Τι δείχνουν οι εικόνες; Ζάρια-χέρια-λιοντάρια
- Το παιδί πρέπει να πει ότι το λιοντάρι δεν τελειώνει με τον ίδιο τρόπο όπως οι άλλες λέξεις;



Ακόμα, μπορεί να αξιοποιήσει ποιήματα και ρίμες. Για παράδειγμα, Υπάρχει μία καρτέλα με επτά ζώα και άλλη μία καρτέλα με επτά εικόνες. Κάθε μία από τις εικόνες ομοιοκαταληκτεί μ' ένα από τα επτά ζώακια. Ζητάμε από το παιδί να βρει ποια εικόνα από την πρώτη ομάδα κάνει

ομοιοκαταληξία με εικόνα από τη δεύτερη. Η αγελάδα ομοιοκαταληκτεί με τη μαρμελάδα, το ψάρι με το ζάρι, η χελώνα με την κορώνα, το πρόβατο με το γόνατο, το γουρούνι με το πιρούνι, το καβούρι με το αγγούρι και η γάτα με τη σαλάτα.



Επίσης, μπορεί να δοθεί στο παιδί να διαβάσει το παρακάτω ποιηματάκι. Στη συνέχεια του ζητείται να υπογραμμίσει τις ομοιοκαταληξίες.

Φόρεσα ένα ροζ ταγέρ

Τρέχοντας μπήκα στο τρακτέρ

Κοίταξα το ρολόι

Είδα την ώρα

Ωχ έχω αργήσει

Η κυρία Μαρία θα γκαρίζει

Πηγαίνοντας στον Ψηλορείτη

Πέρασα το ρυάκι

Ωχ δίψασα, να πω λίγο νεράκι;

Φτάνοντας στην κορυφή

Η Μαρία μου δώσε μακαρόνια με τυρί

Άρπαξα το πιρούνι και

τα έφαγα σαν αστραπή

Κοιτάχτηκα στον καθρέφτη,

Πω πω πω τι χοντρή.

Για την ανάλυση προτάσεων σε λέξεις, ο λογοθεραπευτής προτρέπει το παιδί να χτυπήσει παλαμάκια για κάθε λέξη που βλέπει μέσα στην πρόταση. Στη συνέχεια του ζητείται να τραβήξει γραμμές που να χωρίζονται μεταξύ τους με κενό. Κάθε γραμμή αντιστοιχεί σε μία λέξη της πρότασης.

Παράδειγμα 1: Η μαμά είναι όμορφη.



Παράδειγμα 2:



Για την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, δίνεται μία λέξη στο παιδί και μερικά τουβλάκια. Στη συνέχεια του ζητείται να χωρίσει τις λέξεις σε συλλαβές και στη συνέχεια να τοποθετήσει μπροστά του τουβλάκια διαφορετικού χρώματος (διαφορετικό χρώμα για διαφορετική συλλαβή). Το κάθε τουβλάκι θα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή.

Παράδειγμα 1:



Παράδειγμα 2:



Για την αναγνώριση αρχικού/τελικού φωνήματος με την απομόνωση και την επανασύνδεση, παίζουμε μαζί με το παιδί με τις λέξεις

ή με άλλες λέξεις αφαιρώντας, προσθέτοντας ή αλλάζοντας συλλαβές ή ήχους. Κάνουμε στο παιδί τις παρακάτω ερωτήσεις:

Παράδειγμα 1:

«Τι θα μείνει από το χταπόδι άμα χάσει το χτα; (Το πόδι)»

«Τι θα γίνει το μύδι αν κερδίσει ένα κρε; (Κρεμμύδι)»

«Τι θα γίνει το καζάνι αν χάσει το κα και κερδίσει το λα; (Λαζάνι)»

«Τι θα γίνουν τα κάστρα αν χάσουν την πρώτη φωνούλα; (άστρα)»

«Τι θα γίνει το παλάτι αν χάσει την πρώτη φωνούλα;»

κρε +



χτα +



Παράδειγμα 2:

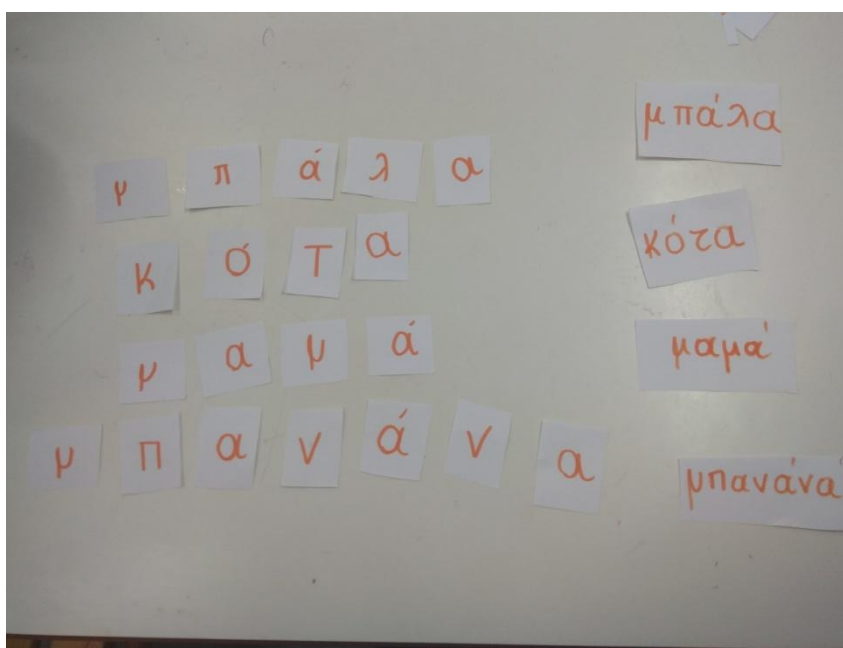
«Αν βγάλω το /κ/ από την κότα τι έχω;»

«Αν βγάλω το /μπ/ από το μπανάνα τι θα μείνει;»

«Αν βγάλω το /μ/ από το μήλο τι θα μείνει;»

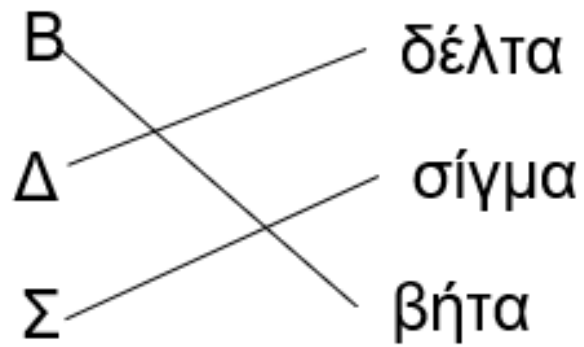
Για την ανάλυση και τη σύνθεση φωνημάτων, στη συνέχεια της δραστηριότητας με την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές στην τελευταία άσκηση το παιδί καλείται να αναφέρει σε πρώτο στάδιο τις συλλαβές (πα-πί) και σε δεύτερο στάδιο τους ήχους (π-α-π-ί) από τους οποίους αποτελούνται συγκεκριμένες λέξεις. Δίνονται στο παιδί κάποιες λέξεις και

στη συνέχεια θα πρέπει να αντιστοιχίσει και να βάλει στη σωστή σειρά τα φωνήματα.



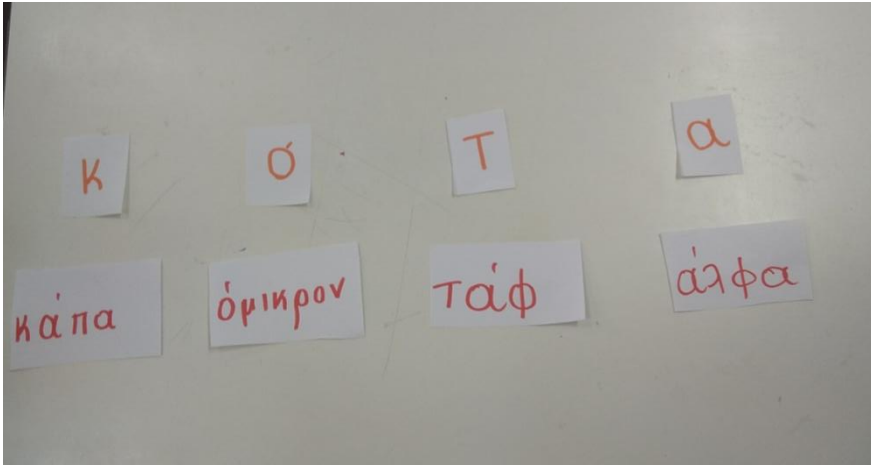
Δίνεται στο παιδί μια άσκηση στην οποία θα πρέπει να ενώσει το γράμμα με το όνομά του. Για παράδειγμα, υπάρχουν δύο ομάδες από χαρτάκια στην πρώτη υπάρχουν γραμμένα τα γράμματα β, σ, δ. Στην άλλη ομάδα είναι γραμμένες οι λέξεις σίγμα, βήτα και δέλτα. Το παιδί πρέπει να ταιριάζει το σωστό φώνημα με το σωστό γράμμα.

Παράδειγμα 1:



Παράδειγμα 2:

Δίνεται στο παιδί μία λέξη /κότα/ και η ονομασία των γραμμάτων.
Το παιδί θα πρέπει να αντιστοιχίσει το φώνημα με το όνομα του
γράμματος.



Επίλογος – Συμπεράσματα

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία, όπου προαπαιτείται μία σειρά από αλληλεπιδράσεις στο άτομο κατά την αναπτυξιακή του πορεία. Η ομαλή ανάπτυξη των ικανοτήτων στο άτομο σημαίνει ότι αυτή η “αλληλεπίδραση” είναι λειτουργική. Παρόλα αυτά, η δυσλειτουργία στον προφορικό λόγο, είναι μία ένδειξη ότι η αλληλεπίδραση αυτή παρουσιάζει κάποιες διαταραχές.

Ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι, ένα ποσοστό παιδιών κατά την προσχολική ηλικία καθυστερεί στην εξέλιξη της ομιλίας, χωρίς να υπάρχει οργανική διαταραχή. Τα κλινικά χαρακτηριστικά είναι δυσνόητα. Το πρόβλημα βασίζεται κυρίως σε μια κεντρική δυσκολία στην επεξεργασία, στην αντίληψη καθώς επίσης και στην οργάνωση των ήχων σε λέξεις στο φωνολογικό σύστημα του παιδιού. Αυτές οι δυσκολίες εντάσσονται στην ομάδα των διαταραχών άρθρωσης – φώνησης.

Η διαταραχή του προφορικού λόγου οφείλεται κυρίως σε αλλοίωση των φθόγγων, κατά την διαδικασία άρθρωσης ή σε δυσκολία εκφοράς των φθόγγων τα οποία αποτελούν τη λέξη. Με βάση αυτών που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι αναγκαία η μελέτη των διαταραχών αυτών να γίνεται μέσω μιας διεπιστημονικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, για διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης, η αξιολόγηση από λογοθεραπευτή καθώς και οι θεραπευτικές προσεγγίσεις μπορούν να γίνουν μόνο μέσα από μια διεπιστημονική θεώρηση του ατόμου καθώς επίσης και από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116.

Agapitou, P., & Andreou, G. (2008). Language deficits in ADHD preschoolers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 39-49.

Anderson, N. & Shames, G. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης.

Bella, S. (2010). Εισαγωγή στην Πραγματολογία: Γνωστικές και κοι-νωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης. *Journal of Modern Greek Studies*, 28(1), 168-170.

Birjandi, P., & Salmani-Nodoushan, M. A. (2005). *An introduction to phonetics*. Zabankadeh Publications

Bishop, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *Language Learning Journal*, 22(1), 58-62.

Bloom L. and Lahey M. (1978) *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.. 1965. Aspects of the theory of syntax. *Cambridge, Mass.: MIT Press.*(1981) *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht:

Foris.(1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding. LI Monographs, 6, 1-52.*

Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Conti- Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(6), 621-628.*

Crystal, D., & Varley, R. (2013). *Introduction to language pathology*. John Wiley & Sons.

Dautenhahn, K., & Billard, A. (2002). Games Children with Autism Can Play with Robota, a Humanoid Robotic Doll. Στο L. P. Keates S., *Universal Access and Assistive Technology*. London: Springer.

Denton C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities, 45(3), 232-43.*

Durkin, K., Conti- Ramsden, G., Walker, A., & Simkin, Z. (2009). Educational and interpersonal uses of home computers by adolescents with and without specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 27(1), 197-217.*

Eling, P. (Ed.). (1994). *Reader in the history of aphasia: From Franz Gall to Norman Geschwind (Vol. 4)*. John Benjamins Publishing.

Feldman, .. (2004). *Early Intervention: the essential readings*. London: Blackwell Reading .

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2008). The meanings of language. *An introduction to language. 6th edn. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers*, 158-203.

Gathercole, S. E., Service, E., Hitch, G. J., Adams, A. M., & Martin, A. J. (1999). Phonological short- term memory and vocabulary development: further evidence on the nature of the relationship. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 13(1), 65-77.

Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 28(5), 887.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

Hatcher, P.J. (2006). Phonological awareness and reading intervention. In Snowling, M.J. & Stackhouse (Eds.) *Dyslexia, Speech and language: A practioner's handbook*. London: Whurr publishers.

Hromek, R., Roffey, S., & Hromek, R. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.

Julayanont, P., Brousseau, M., Chertkow, H., Phillips, N., & Nasreddine, Z. S. (2014). Montreal Cognitive Assessment Memory Index Score (MoCA- MIS) as a Predictor of Conversion from Mild Cognitive Impairment to Alzheimer's Disease. *Journal of the American Geriatrics Society*, 62(4), 679-684.

Kakouros, E., Tzima-Tsitsika, E., Tsitsika, A., & Balourdos, D. (1996). Children referred to a diagnostic–consulting center with special reference to specific learning disorder. *World Pediatrics and Child Care*, 6, 44-49.

Koch, C. L. (2018). *Clinical Management of Speech Sound Disorders*. Jones & Bartlett Learning.

Lerner, J., Lowenthal, B., & Egan, R. (2008). Prechool children with special needs. Boston: Allyn & Bacon.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.

Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

McCune, L. (1992) First words: A dynamic systems view. In C.A. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon(Eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Parkton, MD: York Press.

McKeown, M.G. & Beck, I.L. (2011). Making vocabulary interventions

engaging and effective. In O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (Eds.) *Handbook of Reading Interventions*. New York, NY: The Guilford Press.

Miller, G.(1995) *Γλώσσα και ομιλία* (μετάφραση: Ετμεκτζόγλου Ι., Διακίδου, Ι., Παπαδημητρίου, Ε.), (επιμέλεια: Βοσνιάδου, Σ.) Αθήνα Gutenberg.

Nasreddine, Z. S., Phillips, N. A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., & Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(4), 695-699.

Nespor, M. (1996). *Φωνολογία*. Προσαρμογή στην Ελληνική Γλώσσα Αγγελική Ράλλη και Marina Nespor. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Norbury, C. F., Tomblin, J. B., Bishop, D. V. M. (2013). Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη θεωρία στην πράξη (Μτφρ. Μ. Κουλεντιανού, Επιμ. Α. Ράλλη - Ο. Παληκαρά). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.

O'Connor, R. (2011). Phoneme Awareness and the Alphabetic Principle. In O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (Eds.) *Handbook of Reading interventions*. New York, NY: The Guilford Press.

Piquard-Kipffer, A., & Sprenger-Charolles, L. (2013). Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8). *L'Année psychologique*, 113(4), 491-521.

Sattler S.M. (1988). *Assesment of children* (3rd ed.). San Diego, C.A. Jerome Sattler. New York.

Striano, T., Rochat, P., & Legerstee, M. (2003). The role of modelling and request type on symbolic comprehension of objects and gestures in young children. *Journal of child language*, 30(1), 27-45.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. Cambridge,MA: Harvard University Press.

Webster, R. I., Erdos, C., & Evans, K. (2006). The clinical spectrum of developmental language impairment in school-aged children: Language, cognitive, and motor findings. *Pediatrics*, 118(5), 1541–1549

Webster, R. I., Majnemer, A., Platt, R. W., & Shevell, M. I. (2005). Motor function at school age in children with a pre-school diagnosis of developmental language impairment. *Journal of Pediatrics*, 146(1), 80–85.

Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. Στο A. S. K Gitlin-Weiner, *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Ε. Ταμουρίδου (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού και*

Προσχολική Εκπαίδευση: Συμπεριφορές, Χειρισμοί, Δημιουργικές Λύσεις (σελ. 10-18). Θεσσαλονίκη: Βιβλιοκίνηση.

Δράκος, Γ. (1996) *Ζητούμενα- ζητήματα*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Δροσίνου, Μ. (2003). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή., 31(8), 2-21.

Δροσίνου, Μ. (2009). *Παιδιά μικρής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού: Η μετάβαση από τις υπηρεσίες πρώιμης Παρέμβασης στο νηπιαγωγείο*. Ρέθυμνο: Ελεύθερη ανακοίνωση σε συνέδριο.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, .. (2005). *Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές Απόψεις και συστάσεις*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*.

Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην πραγματολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Κατή, Δ. . (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας

Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. & Ζαφρανά, Κ. (1998). Νευρολογία και προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 4, Ιουλίου- Αύγουστος, 188-191.

Κολτσίδα, Π. Δεληγιάννης, Ν. (2011). Ο σημαντικός ρόλος της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην αξιολόγηση μαθητών μαθησιακές δυσκολίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 51, 44-54.

Κυδωνιάτου, Ε., Ανδριώτου, Σ., & Δροσίνου, Μ. (2014). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*(17), 182-198.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης στο Σ. Παντελιάδου, Φ. Αντωνίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος, 32-34.

Λεοντίου, Ν., Δαμιανού, Α. & Κουντούρη, Φ. (1989). *Διδάσκω τη γλώσσα μου*. Λευκωσία.

Μότσιου, Ε. (2014). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας. *Θεσσαλονίκη: University StudioPress*.

Μπακιρτζής, Κ. 2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μυλωνάς, Α. (2010). *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.

Ντάλτας, Π. (2005). *Πραγματολογία και επικοινωνία*. Περικλής Ντάλτας., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νταντίνος Παπαδόπουλος, Χ., & Παπαποστόλου, Σ. (2019). *Δημιουργία δοκιμασίας αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων ενηλίκων: μια θεωρητική προσέγγιση*.

Οκαλίδου, Α.(2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαηλίου Φ.Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπαρίζος, Χ. (1991). Γλωσσική ανάπτυξη και γλωσσική παιδεία. *Τα εκπαιδευτικά*, 24, 23-29.

Πήτα, Ρ.(1998) Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηγηρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (Επιμ.) (2005). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σακελλαριάδης, Α. Γ. (1997). *Μια βιτγκενστα-ινική ανάγνωση των σοφιστικών απόψεων για τη γλώσσα*.

Στασινός, Δ. (2003α). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003β). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*.

Τάφα Ε., (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Nefeli.

Φούφη, Β. (2012). *Μορφολογική, σημασιολογική και συντακτική περιγραφή των πολυλεκτικών σύνθετων μονάδων με τη μορφή επίθετο και ουσιαστικό: προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας).

Φραγκουδάκη Άννα (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.