

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία με Θέμα:

*Κατασκευή υλικού παρέμβασης για παιδιά με μαθησιακές
δυσκολίες και κινητικές αναπηρίες, βασισμένες στο μοντέλο της
Λεξιλογικής Αναπαράστασης για την ανάπτυξη του λόγου.*



Σπουδάστρια: Σακκά Χριστίνα

A.M. (666)

Επιβλέπων: κ. Κωνσταντίνος Δρόσος

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2009

Πρόλογος

« Τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου»

L. Wittgenstein

Προχωρώντας ένα βήμα πάρα πέρα, και έχοντας κατά νού, τον ορισμός της Bussman, η οποία ερμηνεύει την έννοια της γλώσσας, ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για την διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και την μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα, τότε διαπιστώνουμε ότι η λειτουργία της γλώσσας δεν είναι μόνο ένα μέσο γενίκευσης, αλλά είναι ταυτόχρονα και η πηγή της σκέψης, η οποία παρέχει στον άνθρωπο ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας.

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, η γλώσσα προήλθε από τον αγώνα του ανθρώπου για επιβίωση, ενώ κατά άλλους από τη λογική φύση του ανθρώπου και την ανάγκη του για επικοινωνία. Χαρακτηριστικά, ο S. Freud είπε: «ο πολιτισμός του ανθρώπινου γένους άρχισε από εκείνη τη χρονική περίοδο που άνθρωπος αντί της πέτρας, εκτόξευσε λεκτική κατάρα εις βάρος του συνανθρώπου του». Ο Γ. Δράκος (1996), δημοσίευσε αινιγματικά ότι «η ζωή του ανθρώπου, εάν δεν υπήρχε ο λόγος, θα είχε μετατραπεί σε «Πύργο της Βαβέλ».

Ωστόσο, τα χρόνια που διανύουμε καθώς και παλαιότερα έγιναν πολλές επιστημονικές προσπάθειες με τη δημιουργία διαφόρων βοηθητικών παρεμβατικών προγραμμάτων σε παγκόσμια κλίμακα που ασχολήθηκαν με το θέμα της αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών και δυσλειτουργιών που εμφανίζονται κατά την οργάνωση και χρήση τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής επικοινωνίας.

Στόχος μας στην μελέτη αυτή, είναι η δημιουργία ενός πολυμορφικού εργαλείου σε έντυπη μορφή, το οποίο οργανώθηκε και σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει μια νέα δυναμική κατεύθυνση στην πρακτική αντιμετώπιση των εκδηλώσεων της προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς, βασισμένο στο μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης. Αφού αξιολογήσαμε τις υπάρχουσες πληροφορίες και τα δεδομένα όσον αφορά τα παρεμβατικά και υποστηρικτικά μοντέλα, καταλήξαμε στην δημιουργία ενός υλικού που δεν συμβαδίζει με την

ανάπτυξη της τεχνογνωσίας των οπτικοακουστικών μέσων και πολυμέσων ως υποστηρικτικά, διδακτικά και θεραπευτικά εργαλεία, και καταλήξαμε στην δημιουργία ενός υποστηρικτικού υλικού σε απλή χειρονακτική έντυπη μορφή, έχοντας κατά νου, να είναι πρακτικό και προσιτό κατά την εφαρμογή του και να παρέχει όσο το δυνατό περισσότερα ερεθίσματα στο παιδί.

Εστιάζοντας επίσης στην σκιαγράφιση των αναγκών των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και κινητικές αναπηρίες, σταθεροποιήσαμε την στοχοθεσία και την μεθοδολογία των πρακτικών εφαρμογών του υλικού παρέμβασης, προσαρμόζοντας την όψη και την οργάνωση του υλικού στις απαιτούμενες ανάγκες.

Για το λόγο αυτό, καθώς και για λόγους δεοντολογικής αρχής, αποφασίσαμε να διατηρήσουμε σε γενικές γραμμές το συνολικό πλάνο παρέμβασης που ακολουθείται στον κλάδο της Λογοπαθολογίας, τροποποιώντας το, όπου κρινόταν απαραίτητο και διαμορφώνοντάς το, με τέτοιο τρόπο ώστε πάνω από όλα να είναι ευέλικτο και ευχάριστο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η εικονογράφηση του υλικού έγινε χειρονακτικά με σκοπό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού που σχεδιάστηκε.

Περίληψη

Η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως επίπονη και απαιτητική διεργασία, η οποία απαιτεί την παρώθηση και τα κίνητρα. Η δραστηριότητα στην οποία πρόκειται να εμπλακεί το άτομο, θα πρέπει να του δίνει ερεθίσματα που να κινητοποιούν την περιέργεια του και να εκλαμβάνονται από το ίδιο ως πρόκληση. Συνεπώς, η μαθησιακή και γλωσσική υποστήριξη ενός ατόμου που εκδηλώνει χαρακτηριστικά «προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς» κατά την επαφή του με το γλωσσικό υλικό (ανάγνωση και γραφή) απαιτεί συγχρονισμένη, ευέλικτη και πολυεπίπεδη παρέμβαση.

Κύριος στόχος της εργασίας αυτής είναι η κατασκευή ενός υλικού, που θα καλύπτει αυτή την ανάγκη για συντονισμένη και ολοκληρωμένη παρέμβαση, θα λειτουργεί υπό την μορφή παιχνιδιού και θα δημιουργεί νέες δυναμικές στο μαθησιακό μοντέλο διδασκαλίας και υποστήριξης με απλούς και κατανοητούς τρόπους.

Σκοπός του έντυπου υλικού, είναι να πραγματώσει ένα οργανωμένο πρόγραμμα το οποίο θα είναι βασισμένο στο μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης, και που θα καλύπτει τους τομείς της γραφοκινητικότητας και της κατάκτησης του γραφικού χώρου (ορθογραφική αναπαράσταση), της Φωνολογικής αναπαράστασης και του αρθρωτικού προγράμματος της λέξης, της γραμματικής αναπαράστασης και τέλος της σημασιολογικής αναπαράστασης.

Με ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους, λειτουργικότητα, πολυμορφικότητα και ευελιξία στην παρουσίαση του υλικού, στοχεύουμε στην επαύξηση της προσπάθειας και την υποβοήθηση σε πολλαπλά επίπεδα.

Το γλωσσικό υλικό και η εικονογράφηση είναι ειδικά μελετημένα έτσι ώστε να διατηρούν μια σαφή ιεράρχηση του υλικού, να δομούν έναν κώδικα κλιμακωτής δυσκολίας, αλλά κυρίως να είναι προσιτά στο παιδί.

Εντελώς ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι το υλικό αυτό έχει δυνατότητες βελτίωσης και δημιουργίας ενός λογισμικού προγράμματος που θα είναι βασισμένο στην αρχική έντυπη μορφή και που θα εκμεταλλεύεται τις νέες τεχνολογικές ευκαιρίες.

Λέξεις κλειδιά (Key Words): Ψυχοκινητικότητα, Λεξιλογική Αναπαράσταση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Κινητικές Αναπηρίες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο : Η Αναπτυξιακή Πορεία της Γλωσσικής Λειτουργίας

- 1.1 Η Γλώσσα είναι κατάκτηση μόνο του ανθρώπου
- 1.2 Ορισμοί και Επιστημονικές Προσεγγίσεις
- 1.3 Γλωσσική Ανάπτυξη (Εισαγωγή – Θεωρητική Επισκόπηση)
 - 1.3.1 Γλωσσική Ανάπτυξη (Η Αναπτυξιακή Πορεία της Μάθησης)
- 1.4 Πώς αποκτά και μαθαίνει το παιδί τη Γλώσσα του; (Θεωρητικά Πλαίσια)

Κεφάλαιο 2^ο : Η Ψυχοκινητική Ανάπτυξη και Εξέλιξη

- 2.1 Ιστορική Επισκόπηση και Ορολογία
- 2.2 Η Ψυχοκινητική Εξέλιξη (Εξελικτικά στάδια)
- 2.3 Βασικά στοιχεία της Ψυχοκινητικότητας (ανάλυση)
 - 2.3.1 Διαφορά ανάμεσα στον όρο της Αμφιπλευρικότητας και στη Γνώση «αριστερά – δεξιά»
- 2.4 Οι Ψυχοκινητικές δραστηριότητες και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση του παιδιού (Μεθοδολογική προσέγγιση στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου)

Κεφάλαιο 3^ο : Οι Δεξιότητες της Ανάγνωσης και της Γραφής

- 3.1 Η αλληλοσυμπληρωνόμενες διαδικασίες της Μάθησης κα της Ανάπτυξης (Ορισμοί και Επιστημονικές Προσεγγίσεις)
 - 3.1.2 Τα είδη της Μάθησης και η Μνημονική Λειτουργία
- 3.2 Τα στάδια της Πνευματικής Ανάπτυξης
- 3.3 Η δεξιότητα της Ανάγνωσης και της Γραφής (Θεωρητικοί Προβληματισμοί)

- 3.3.1 Η Διδασκαλία της Γραφής και της Ανάγνωσης
- 3.3.2 Τι είναι όμως η Ανάγνωση; (Φάσεις εκμάθησης της Ανάγνωσης)
- 3.3.3 Ο Συνδυασμός Γραφής και Ανάγνωσης
- 3.3.4 Η διαδικασία του Γραπτού Λόγου και η Ανάπτυξη της Ορθογραφίας
- 3.4 Αξιολόγηση Ανάγνωσης και Γραφής / Ορθογραφία
- 3.5 Διαταραχές Γραφής

Κεφάλαιο 4^ο : Συνοπτική Ανάλυση στο Φάσμα των Μαθησιακών Δυσκολιών

- 4.1 Η Διαδικασία της Μάθησης και η Απόκτηση της Γνώσης
- 4.2 Ορισμός και Επιστημονικές Προσεγγίσεις
- 4.3 Η Διαδικασία της Διαγνωστικής Εκτίμησης
- 4.4 Η Διαδικασία της Παρέμβασης
 - 4.4.1 Μέθοδοι Ενίσχυσης της Φωνολογικής Επίγνωσης
 - 4.4.2 Μέθοδοι Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης και Ευχέρειας
 - 4.4.3 Μέθοδοι Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Κατανόησης
 - 4.4.4 Ενίσχυση του Γραπτού Λόγου
- 4.5 Διαχωρισμός των όρων «Σχολικές Δυσκολίες» – «Μαθησιακές Δυσκολίες»
- 4.6 Βοηθητικά Παρεμβατικά Προγράμματα στοχευόμενα για την Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών
 - 4.6.1 Η Ψυχοκοινωνική Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών
- 4.7 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες κάτω από το πρίσμα της Ειδικής Παιδαγωγικής
- 4.8 Η κατάταξη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Κεφάλαιο 5^ο : Η Κινητική Ανάπτυξη του παιδιού και οι Κινητικές Αναπηρίες

- 5.1 Τα στάδια της Κινητικής Ανάπτυξης (τα κύρια Αντανακλαστικά των νεογέννητων)
- 5.1.2 Σταθμοί Ανάπτυξης στην απόκτηση της όρθιας στάσης και της βάδισης (Ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας)
- 5.1.3 Σταθμοί Ανάπτυξης στο σκόπιμο πιάσιμο των αντικειμένων (Ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας)
- 5.2 Γνωστική Ανάπτυξη – Η λειτουργία των αισθήσεων του νεογέννητου
- 5.2.1 Κλίμακες Αξιολόγησης του νεογέννητου
- 5.3 Ποίοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των Κινητικών Δεξιοτήτων
- 5.4 Η διαδικασία Αξιολόγησης των ατόμων με Κινητικές Αναπηρίες
- 5.5 Κινητικές Αναπηρίες που παρουσιάζουν διαταραχές της Ομιλίας, του Λόγου και της Επικοινωνίας
- 5.5.1 Προβλήματα συναφή με Κινητικές Δυσκολίες που επηρεάζουν την Επικοινωνία
- 5.5.2 Χαρακτηριστικά Ομιλίας, Λόγου και Επικοινωνίας σε παιδιά με Κινητικές Αναπηρίες / Τρόποι παρέμβασης για την ανάπτυξη της ομιλίας (Εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας - Υποστηρικτική Τεχνολογία – Διαμόρφωση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων – Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία)
- 5.5.3 Διευκολυντικές Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της Ανάγνωσης και της Γραφής στα άτομα με Κινητικές Αναπηρίες

B. Πρακτικό μέρος

Κεφάλαιο 6^ο : Παρουσίαση έντυπου παρεμβατικού υλικού βασισμένο στο μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης

- 6.1 Το μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης
- 6.2 Στρατηγικές Επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα παιδιά με καθυστέρηση στη

6.3 Η χρηστικότητα του έντυπου υλικού

Συμπεράσματα

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

1. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων του έντυπου υλικού βήμα – βήμα
2. Πίνακας 2^ο: Στάδια Γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή της
3. Πίνακας 3^ο: Θεωρίες Προσέγγισης του Γραπτού Λόγου (κύρια σημεία αντιπαράθεσης)
4. Πίνακας 4^ο: Περιγραφική ανάλυση των υπο-τεστ ITPA (Levine κα. 1972)
5. Τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας του βρέφους
6. Σταθμοί ανάπτυξης στο σκόπιο πιάσιμο των αντικειμένων

Εισαγωγή

Η Λεκτική Επικοινωνία γίνεται κατορθωτή μέσω ενός κώδικα, αυτόν της γλωσσικής δεξιότητας. Με αυτόν προσδιορίζονται, χαρακτηρίζονται, περιγράφονται τα αντικείμενα, τα συναισθήματα, οι έννοιες, οι ιδέες και οι καταστάσεις. Αποτελεί χαρακτηριστικό προϊόν της κουλτούρας κάθε κοινωνίας και το εκφραστικότερο στοιχείο της νοοτροπίας της. Η ύπαρξη της γλώσσας, αποτελεί την ουσία της ύπαρξης της κοινωνικής συγκρότησης, αλλά και ακόμη παραπέρα τον βασικό μηχανισμό της σκέψης (Τσιναρέλης, 2004).

Πρωτοπόρος της άποψης αυτής, ο Piaget, υποστηρίζει την προτεραιότητα της σκέψης στην αλληλεπίδρασή της με τη γλώσσα, χωρίς εντούτοις να παραγνωρίζει το σημαντικό της ρόλο, όμως το σπουδαιότερο, είναι ότι εισάγει στο όλο επιστημονικό πεδίο την σημασία των αισθησιοκινητικών ενεργειών του παιδιού, όπου κατά τον ίδιο εσωτερικοποιούνται, γίνονται νοητικές παραστάσεις και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών.

Για τον Chomsky, η γλώσσα είναι ο καθρέφτης του νου, γιατί ακριβώς εκφράζει τον ανθρώπινο λόγο. Τοιουτοτρόπως αν και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο της ανθρώπινης επικοινωνίας, δεν είναι το μοναδικό, και όπως διαφαίνεται το κάθε ένα επιτελεί στην ανάπτυξη άλλων επιμέρους λειτουργιών. Η ομιλία και η κατανόηση του προφορικού λόγου συντελείται με ενίσχυση από το φωνητικό – ακουστικό κανάλι, ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) επιτελείται μέσα από το ακουστικό-φωνητικό κανάλι, το απτικό κανάλι που περιλαμβάνει χειρονομίες και η απόκτηση πληρέστερων ενισχυτικών πληροφοριών πραγματοποιείται από το οσφραντικό και το γευστικό κανάλι επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978) η γλώσσα διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις, το περιεχόμενο, τη μορφή και τη χρήση, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Συνεπώς, η γλώσσα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ο συνδυασμός ορισμένης μορφής, με ορισμένη σημασία. Και αν επιχειρούσε κανείς να προσδιορίσει τα μέρη της γλώσσας, θα διέκρινε αυτό της δομικής οργάνωσης και αυτό του περιεχομένου, εντάσσοντας στο πρώτο τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη γραμματική και το συντακτικό, ενώ στο δεύτερο τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Όλες αυτές οι διαδικασίες βασίζονται σε τεχνικές κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης και η εκμάθησή τους καταλήγει σε αντίστοιχες δεξιότητες, που με τη σειρά τους επιμερίζονται σε ακόμα πιο ειδικές, ανάλογα με το είδος και τη χρήση του λόγου.

Αν καταπιαστούμε από την υπόθεση ότι η γλώσσα αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά της στοιχεία, το Φωνολογικό, το Συντακτικό και το Σημασιολογικό, δεν παύει όμως να ακολουθεί τη συνολική βιοψυχική τους ανάπτυξη και να αντιστοιχεί πλήρως με τη σχέση τους στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον.

Σε κάθε διαδικασία μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες γνωστικές ή εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, τα άτομα φιλτράρουν, επεξεργάζονται και οργανώνουν τα ερεθίσματα που δέχονται, με αποτέλεσμα να είναι επιλεκτικά ως προς το τι και το πώς θα μάθουν. Με βάση την άποψη αυτή, αντιλαμβανόμαστε ότι η μάθηση δεν είναι μόνο η προσθήκη γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, αλλά και ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση των ήδη κατεχομένων γνώσεων, ώστε να μπορεί το άτομο να κατανοεί τα νέα κάθε φορά δεδομένα. Είναι επίσης γνωστό, ότι η όλη ανάπτυξη του ατόμου, χαρακτηρίζεται από μια στενή σχέση ανάμεσα στην κινητική λειτουργία, στην διανοητική και την συναισθηματική ανάπτυξη, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από την όλη ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας, η οποία έχει ως στόχο να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κινητικότητα, στη νόηση και στο συναίσθημα και να ευνοήσει με μια τεχνική τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού.

Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι μαθαίνουνε 10% από ότι διαβάζουμε, 20% από ότι ακούμε, 30% από ότι βλέπουμε, 50% από ότι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ότι συζητούμε, 80% από ότι βιώνουμε προσωπικά και 95% από ότι διδάσκουμε σε κάποιον άλλο (Ekwall & Shanker, 1988). Επομένως, η μαθησιακή ετοιμότητα του ατόμου δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητές του, αλλά αντανakλά τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και στη συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα.

Η μελέτη και η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στο πως ένα παιδί εκτελεί ένα έργο, και πρόσφατα οι έρευνες αποδεικνύουν ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηρίζονται από κάποια ουσιώδη ανεπάρκεια στις βασικές γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, οι θεωρίες που προσανατολίζονται στις διαδικασίες αυτές δεν μπορούν να ερμηνεύσουν γιατί η διαταραχή περιορίζεται αποκλειστικά ή κυρίως στη μάθηση. Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τις συμμεταβλητές μάθησης, όπως αντίθετα συμβαίνει σε επίπεδο επίδοσης. Συνεπώς η εκδήλωση της

προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς, αποτελεί μια υπαρκτή πραγματικότητα, η οποία όμως δεν μπορεί να ερμηνευτεί επαρκώς σύμφωνα με τα υπάρχοντα μοντέλα.

Συνεπώς, θεωρείται αναγκαία η δημιουργία και η εφαρμογή σχετικών προτάσεων που θα ξεφεύγουν από το επίπεδο των υποθέσεων και των θεωρητικών καταστάσεων και θα ευνοούν την ενίσχυση του φυσικού τρόπου μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα, και κατ' επέκταση να αξιοποιούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γλώσσα μέσα στην κοινωνία. Μία τέτοια πρόταση, προϋποθέτει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θα προβλέπει και θα υποδεικνύει τρόπους για την δημιουργία μέσα στην τάξη καταστάσεων ανάλογων με αυτές που βιώνουμε στη καθημερινή ζωή και όπου τα άτομα θα αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν (Αθανασίου, 1998).

Ο στόχος είναι να αναδειχθεί το ιδιαίτερο στοιχείο του κάθε μαθητή και να ενισχυθεί το κίνητρο και ο ζήλος για κάθε είδος και μορφή γλώσσας, προφορικής και γραπτής, και να επέλθει τριβή με τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, υπό τις αβίαστες συνθήκες του παιχνιδιού (Βουγιούκας, 1994). Ο Στερ, επισημαίνει τη μεγάλη αξία του παιχνιδιού, λέγοντας ότι «όποιος δεν κατανοήσει και δεν δεχθεί το παιδικό παιχνίδι σαν ουσιαστικό, σαν σοβαρό μέρος της παιδικής ζωής γενικά, δεν θα μπορέσει να προσφέρει στο παιδί τις δυνατότητες για να κατακτήσει τη ζωή».

Η ουσιαστική στόχευση αυτής της εργασίας, είναι να δημιουργήσει ένα υλικό βασισμένο στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, σε έντυπη μορφή, σχεδιασμένο και κατασκευασμένο με απλό και κατανοητό τρόπο, και θα προσφέρει στο παιδί μαθησιακή και ψυχολογική ενίσχυση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ

1.1 Η Γλώσσα είναι κατάκτηση μόνο του ανθρώπου

Η δημιουργία και η χρήση της γλώσσας ανάγονται στις πρώτες προσπάθειες του ανθρώπου να δημιουργήσει ομαδική ζωή. Σύμφωνα με εμπεριστατωμένες μελέτες σχετικά με τη γλώσσα, γίνονται αναφορές σε διάφορα στοιχεία, που φωτίζουν σημεία της εξελικτικής πορείας της γλώσσας. Έτσι μνημονεύονται οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, παιδαγωγικοί, περιβαλλοντικοί και εν γένει πολιτιστικοί παράγοντες που ορίζουν τις διαστάσεις αυτού του ζητήματος.

Η γλώσσα, η χαρακτηριστικότερη μορφή επικοινωνίας, είναι αυτή που αναπτύσσουν μεταξύ τους όλα τα έμβια όντα και η ιδιομορφία της συνίσταται στις εξειδικευμένες επικοινωνιακές μορφές που έχουν αναπτύξει τόσο μεταξύ τους, όσο και με το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, η γλώσσα προήλθε από τον αγώνα του ανθρώπου για επιβίωση, ενώ κατά άλλους από τη λογική φύση του ανθρώπου και την ανάγκη του για επικοινωνία. Συνεπώς, η γλώσσα είναι ένα συλλογικό δημιούργημα, αποτέλεσμα δημιουργίας της ίδιας της κοινωνίας.

Οι σύγχρονοι μελετητές της γλώσσας, υποστηρίζουν ότι η γλώσσα είναι μια αποκλειστικά ανθρώπινη ικανότητα, ένα βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό ανάμεσα στα ζώα. Ωστόσο, αν και η γλώσσα έχει ως απώτερο στόχο την επικοινωνία, έρευνες ενίσχυσαν την άποψη, ότι η ικανότητα επικοινωνίας δεν είναι αποκλειστικά ικανότητα και δυνατότητα του ανθρώπου, καθώς υποστήριζαν ότι και τα ζώα επικοινωνούν μεταξύ τους. Η επικοινωνία τους καθίσταται δυνατή μέσω φωνητικών, κινητικών και οσφρητικών σημαδιών, μέσω των οποίων προσπαθούν να μεταδώσουν το μήνυμα στα ομοειδή. Στις περιπτώσεις όμως αυτές των ζώων δεν μπορούμε να μιλάμε για γλώσσα, παρά μόνο για επικοινωνία. Συνεπώς συμπεραίνουμε, ότι η γλώσσα είναι κατάκτηση μόνο του ανθρώπου και συχνά ο βαθμός της γλωσσικής κατάκτησης καθορίζει το επίπεδο της κανονικότητας του ατόμου σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον του.

Τι είναι όμως αυτό που κάνει, εμάς τους ανθρώπους, ένα ιδιαίτερο είδος; η πολυπλοκότητα της γλώσσας μας; Οι στρατηγικές μας κατά την επίλυση προβλημάτων;... Κατά κάποια πολύ βαθιά έννοια, η γλώσσα και ορισμένες πτυχές της ικανότητας του ανθρώπου να επιλύει

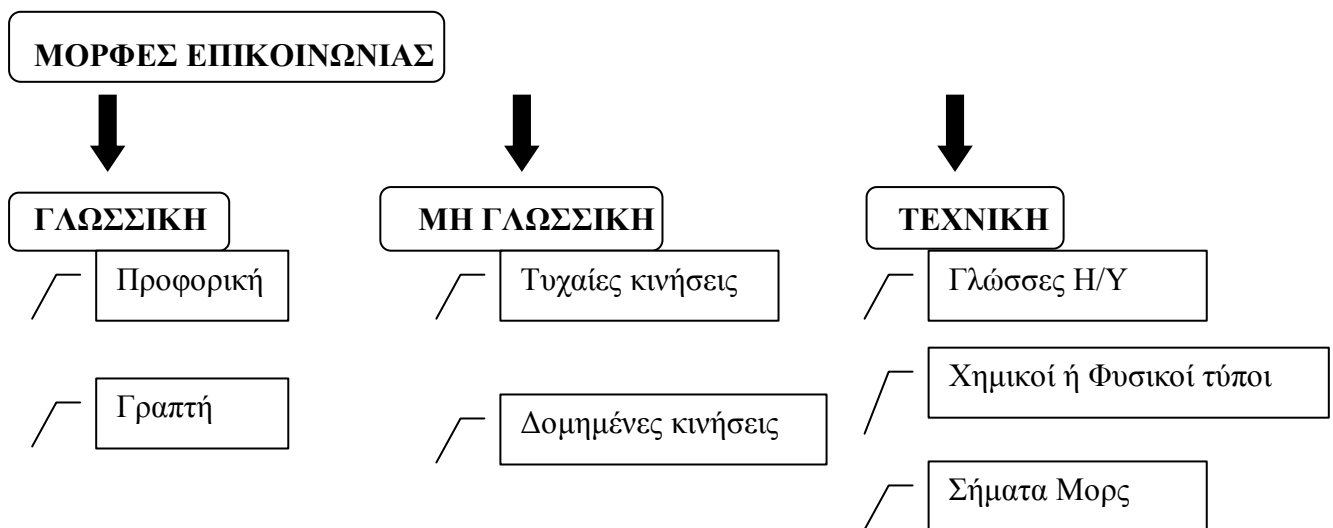
προβλήματα δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο πολύπλοκες από τη συμπεριφορά άλλων έμβιων ειδών (A. Karmiloff – Smith (1992): «Πέρα από τη Σπονδυλωτή Διάνοια», σ.63). Οι αράχνες υφαίνουν πολύπλοκους ιστούς, τα μυρμήγκια αλληλεπιδρούν σε πολύπλοκες αποικίες, οι χιμπατζήδες έχουν πολύπλοκες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, και οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πολύπλοκη γλώσσα. Μερικοί άνθρωποι μάλιστα αποκτούν γλωσσική ευχέρεια παρότι δεν είναι ικανοί να επιλύσουν ορισμένα προβλήματα που οι χιμπατζήδες, παρότι στερούνται γλωσσικής ικανότητας, μπορούν να επιλύσουν. Άρα δεν είναι η έλλειψη γενικών δεξιοτήτων προς επίλυση προβλημάτων αυτό που εμποδίζει τους χιμπατζήδες να αποκτήσουν τη γλώσσα. Κάτι σχετικό με την ικανότητα απόκτησης της γλώσσας πρέπει να είναι εμφύτως καθορισμένο στους ανθρώπους.

Η περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας και η ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου να παράγει έναρθρο λόγο άνοιξε το δρόμο για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Μέσω της γλώσσας κληρονομούμε τον πολιτισμό των προγόνων μας. Η συσσωρευμένη γνώση δεν χάνεται πια από γενιά σε γενιά, αλλά μεταφέρεται στους απογόνους και τους πολιτισμικούς κληρονόμους μας, αρχικά μέσα από τον προφορικό και στη συνέχεια μέσα από τον γραπτό λόγο (P. Mitchell (2002): «Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία», σ.153).

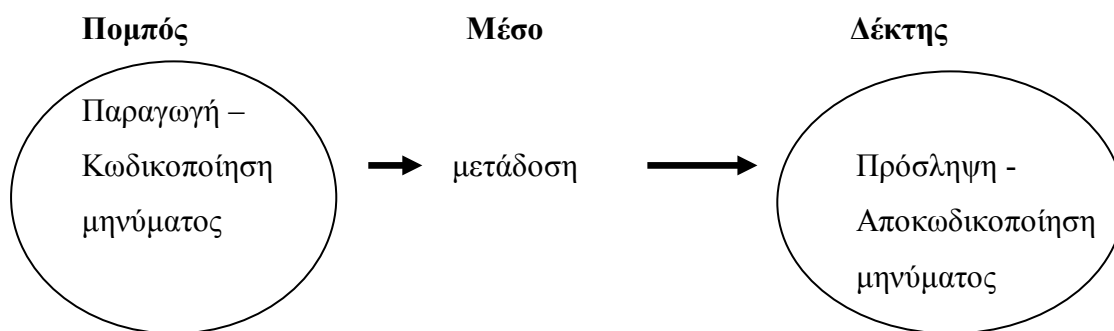
Η Λεκτική επικοινωνία γίνεται κατορθωτή μέσω ενός κώδικα. Μ' αυτόν προσδιορίζονται, χαρακτηρίζονται, περιγράφονται τα αντικείμενα, τα συναισθήματα, οι έννοιες, οι ιδέες και οι καταστάσεις. Αποτελεί χαρακτηριστικό προϊόν της κουλτούρας κάθε κοινωνίας και το εκφραστικότερο στοιχείο της νοοτροπίας της. Η ύπαρξη της γλώσσας αποτελεί την ουσία της ύπαρξης της κοινωνικής συγκρότησης, αλλά και ακόμη παραπέρα τον βασικό μηχανισμό της σκέψης (Γ.Σ. Τσιναρέλης (2004): «Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία», σ. 7).

Για τον N.Chomsky, η γλώσσα είναι ο καθρέπτης του νου, γιατί ακριβώς εκφράζει τον ανθρώπινο λόγο. Συνεπώς μπορεί να πει κανείς ότι η διαλεκτική προσέγγιση της γλώσσας σημαίνει την έμμεση προσέγγιση του λόγου, άρα της ανθρώπινης νόησης.

Οι άνθρωποι ως μέλη του συνολικού οικοσυστήματος έχουν αναπτύξει εξελικτικά τη δική τους μορφή επικοινωνίας η οποία διακρίνεται σε τρεις τύπους, μπορεί να είναι λεκτική, μη λεκτική ή/και τεχνική (Γ.Σ. Τσιναρέλης (2004): «Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία», σ. 7).



Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978) η επικοινωνία συντελείται μέσω ενός γλωσσικού συστήματος και μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς.



Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η παραγωγή – η μετάδοση – και η πρόσληψη γίνεται μέσω ενός γλωσσικού συστήματος, ενώ η παραγωγή – η μετάδοση – και η πρόσληψη γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς.

Φυλογενετικά οι άνθρωποι αποκατέστησαν την επικοινωνία τους προφορικά, αρχικά κινητικά και μετά φωνητικά. Η γραπτή αναπαράσταση πραγματοποιήθηκε αργότερα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται οντογενετικά από τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας από το παιδί, το οποίο πρώτα μιλά και στη συνέχεια μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει. Υπάρχει όμως μια χαρακτηριστική διαφορά ανάμεσα στις εκφάνσεις της γλώσσας (γραπτή και προφορική), που είναι εμφανέστατη κατά τη μάθηση. Ενώ όλα τα παιδιά, με την υπόθεση ότι δεν έχουν κάποια μειονεξία, μαθαίνουν φυσικά και εύκολα την ομιλία, ενώ μερικά δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στη γραφή, η διαφορά πιθανώς να οφείλεται στο ότι ο ομιλητής εκφράζει πάντα τον εαυτό του και ότι τον αφορά, ενώ στη γραφή και την ανάγνωση προχωρά από το

φυσικό και αβίαστο τρόπο σ' έναν οπτικοκινητικά διαμορφωμένο τρόπο που τον περιορίζει από την άποψη της έκφρασης ή της φυσικής αντίληψης της έκφρασης κάποιου άλλου (Γ.Σ. Τσιναρέλης (2004): «Γλώσσα και επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία», σ.13). Η βάση της εκμάθησης της γλώσσας είναι λειτουργική. Τα παιδιά μαθαίνουν την γλώσσα, στην ουσία μαθαίνοντας πώς να σηματοδοτούν κάτι γλωσσικά και φυσικά να το εννοούν.

Η γλώσσα αν και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο της ανθρώπινης επικοινωνίας, ωστόσο δεν είναι το μοναδικό, καθώς υπάρχουν πέντε τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων: το φωνητικό – ακουστικό κανάλι στο οποίο βασίζεται η ομιλία και η κατανόηση του προφορικού λόγου, το οπτικό – ακουστικό – φωνητικό κανάλι το οποίο αποτελεί την βάση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή), το απτικό κανάλι που περιλαμβάνει χειρονομίες κα., το οσφραντικό και το γευστικό κανάλι επικοινωνίας (τα δύο τελευταία θεωρούνται μάλλον ως ενισχυτικοί στην απόκτηση πληρέστερων πληροφοριών, ενώ τα δύο πρώτα αποτελούν τη βάση της γλωσσικής επικοινωνίας (Πόρποδας, 1996, Τόμος 2).

Εν κατακλείδι ο S. Freud είπε: « ο πολιτισμός του ανθρώπινου γένους άρχισε από εκείνη τη χρονική περίοδο που ο άνθρωπος αντί της πέτρας, εκτόξευσε λεκτική κατάρα εις βάρος του συνανθρώπου του». Η ζωή του ανθρώπου, εάν δεν υπήρχε ο λόγος, θα είχε μετατραπεί σε «Πύργο της Βαβέλ» (Γ. Δράκος (1996): « Παιδαγωγική διαδικασία και δράση – Αγωγή / Ειδική Αγωγή λόγου και ομιλίας», σ.48).

1.2 Ορισμοί και Επιστημονικές προσεγγίσεις

Ορίζοντας την λειτουργία της γλώσσας, θα έλεγε κανείς ότι είναι « η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να εξωτερικεύει ανάγκες έκφρασης, συναλλαγής ή επικοινωνίας με τη βοήθεια ενός συνόλου κωδικοποιημένων συμβόλων μέσα από το γραπτό ή το προφορικό λόγο» (Γ. Ζερβός (χ): «Γλώσσα – Προβλήματα Λόγου», σ.1). Η γλώσσα είναι ένα σύνολο οπτικοακουστικών ή οπτικών συμβόλων ή σημείων, με τη βοήθεια των οποίων ανακοινώνουμε νοηματικά περιεχόμενα, τα οποία με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητά από άτομα που χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα, το ίδιο σύστημα συμβόλων. Δηλαδή η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημάτων που αποτελεί μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, μέσο νόησης και έκφρασης. Με τη βοήθεια της γλώσσας πραγματοποιείται η γνώση του κόσμου και στη γλώσσα αντικειμενοποιείται η αυτοσυνείδηση της προσωπικότητας του ατόμου.

Μέσω της γλώσσας αποκτούμε γνώση του κόσμου και αυτοσυνειδησία, γνώση της πνευματικότητάς μας. Σύμφωνα με τον Walter Benjamin, η γλωσσική ουσία των πραγμάτων είναι η γλώσσα τους, δηλαδή η γλωσσική ουσία του ανθρώπου είναι η γλώσσα του. Συνεπώς, η άσκηση του λόγου στηρίζεται σε μια ικανότητα που κατέχουμε από την φύση, ενώ η γλώσσα είναι κάτι το αποκτημένο.

Τι είναι όμως η γλώσσα; Σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι δύσκολο να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, καθώς ο ορισμός της γλώσσας μπορεί να ποικίλλει αναλόγως με την οπτική υπό την οποία κάθε φορά την εξετάζουμε. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τη γλώσσα παρουσιάζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της, έτσι όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από τον Hockett:

- Για να υπάρχει γλωσσική επικοινωνία είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση ενός φωνητικού – ακουστικού καναλιού
- Η ικανότητα της μετάδοσης και του εντοπισμού του ήχου βασίζεται στους νόμους της φυσικής του ήχου
- Η φωνητική παραγωγή κατά την ομιλία έχει στιγμιαία διάρκεια
- Η γλώσσα έχει ανταλλακτικό χαρακτήρα, ιδιότητα η οποία φαίνεται από την ικανότητα του ομιλητή να αναπαράγει φωνολογικά κάθε γλωσσικό μήνυμα που έχει κατανοήσει

- Ιδιότητα της γλώσσας είναι η πλήρης ανατροφοδότηση
- Η γλώσσα εξυπηρετεί έναν σκοπό, την διεξαγωγή της γλωσσικής επικοινωνίας
- Η διεξαγωγή της γλωσσικής επικοινωνίας επιτυγχάνεται χάρη στο σημασιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας
- Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας αναφέρεται στον ιδιαίτερο ρόλο που έχει το κάθε γλωσσικό στοιχείο
- Η χωρο-χρονική ανατοποθέτηση αναφέρεται στην ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας να μεταφέρει πληροφορίες, όχι μόνο σύγχρονες, αλλά και ετεροχρονισμένες
- Κύριο χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο δημιουργικός της χαρακτήρας, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να χρησιμοποιεί τα στοιχεία της γλώσσας που πιθανόν αγνοεί έως μία ορισμένη χρονική στιγμή, αλλά και να γίνεται κατανοητός από τους συνανθρώπους του

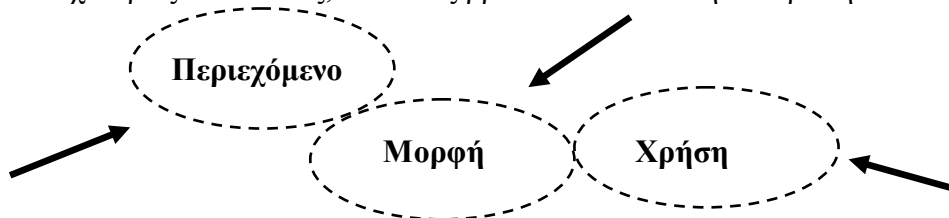
Στη διαδικασία του περάσματος από τα ζώα-προγόνους στον άνθρωπο, όταν εμφανίστηκε η εργασία με την καθαυτό της έννοια και σε σύνδεση με την κατασκευή εργαλείων, αρχίζει να διαμορφώνεται ένα δεύτερο σύστημα σήμανσης, το σύστημα της ομιλίας. Ο Hegel διέκρινε πρώτος τη γλώσσα σε **λόγο** και **ομιλία** (Δράκος, 1999).

«Γλώσσα είναι ο λόγος και η ομιλία: το εσωτερικό, γενικό σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας (ο λόγος) και η συγκεκριμένη από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας πραγμάτωσή του (η ομιλία)» (Γ. Μπαμπινιώτης (1998): «Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία» σ.19). Η αντιδιαστολή των όρων αυτών γίνεται κατανοητή από την εξής διάκριση: ο λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, που είναι ουσιαστικά η ασυνείδητη γνώση του συστήματος επικοινωνίας, ενώ η ομιλία είναι η εξωτερική πλευρά της γλώσσας, δηλαδή η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας. Για παράδειγμα ένα άτομο το οποίο για διάφορους λόγους που σχετίζονται με ψυχικό τραύμα, χάνει την ικανότητα να ομιλεί, δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι χάνει τη γνώση του λόγου ή την ικανότητα να γράφει. Επομένως οι ήχοι, από μέσο έκφρασης των συγκινήσεων, γίνονται βαθμιαία μέσο σήμανσης των πραγμάτων, των ιδιοτήτων και των σχέσεων τους, αρχίζουν να εκτελούν λειτουργίες συνειδητής επικοινωνίας και ανακοίνωσης. Διαμορφώνεται μια σχετικά σταθερή σύνδεση ανάμεσα στην παράσταση που έχει ο άνθρωπος για το

αντικείμενο από τη μια, και τα αισθήματα του μηχανισμού της ομιλίας με την ακουστική μορφή που παίρνει ο ήχος, από την άλλη. Από τα στοιχειώδη άναρθρα ηχητικά πλέγματα οι πρωτόγονοι άνθρωποι, στο βαθμό που γινόταν πιο σύνθετη η διαδικασία των κοινωνικών σχέσεων και της συνείδησης, περνούσαν βαθμιαία σε όλο και πιο σύνθετα γενικευμένα ηχητικά πλέγματα.

Ο F. De Saussure διαχωρίζει μεταξύ της ομιλίας και της γλώσσας. Υποστηρίζει ότι η ομιλία είναι η ατομική πλευρά του λόγου που σε αυτήν περιλαμβάνεται και η φώνηση. Συνεπώς, η μελέτη της ομιλίας είναι ψυχοφυσική, ενώ από την άλλη η γλώσσα είναι κοινωνική και δεν είναι εξαρτημένη από την ατομικότητα του ανθρώπου. Πως ορίζεται όμως ο λόγος; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα θα πρέπει αρχικά να θεωρήσουμε το λόγο με την αρχαιοελληνική του σημασία, δηλαδή ως λογική και ενδιάθετο λόγο, αλλά και ως έναρθρη ομιλία, δηλαδή ως γλώσσα. Έτσι ο λόγος είναι το μέσο το οποίο οι άνθρωποι ανακοινώνουν τη σκέψη τους και χάρη στον οποίο προοδεύει η σκέψη και συνδέονται νόηση και προσωπικότητα. Όμως ο λόγος είναι και ένα εργαλείο της σκέψης και μέσο επικοινωνίας, ένα ουσιαστικό στοιχείο της αμοιβαίας κατανόησης, μέσω του οποίου η σκέψη εκφράζεται και αναπτύσσεται.

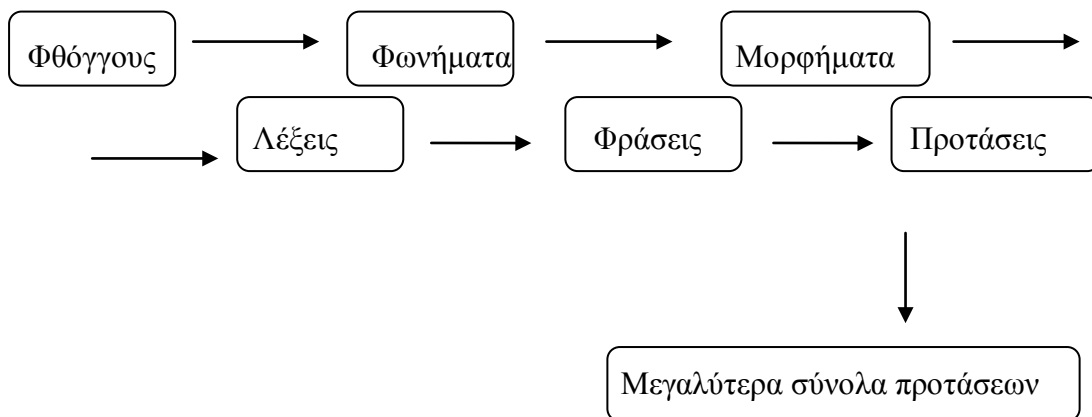
Ορισμένοι κατά γλώσσα συνδυασμοί σημείων ή συμβόλων που με τη σειρά τους συνδέονται προς ορισμένες σημασίες συνθέτουν τη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978) η γλώσσα έχει τρεις διαστάσεις, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση:



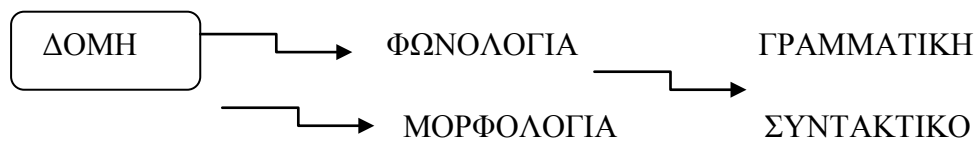
Κατά την πρώτη διάσταση, το περιεχόμενο της γλώσσας περιέχει συγκεκριμένο θέμα ή θέματα τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο, μεταδίδοντας έτσι το νόημα του μηνύματος. Κατά την δεύτερη διάσταση την γλωσσική μορφή, στην οποία ανήκει το συντακτικό, η μορφολογία και φωνολογία, το γλωσσικό μήνυμα μεταφέρεται μέσα από μία σειρά προτάσεων όπου η κάθε πρόταση ακολουθεί συντακτικούς κανόνες ως προς τη θέση των λέξεων μεταξύ τους, η κάθε λέξη της πρότασης σχετίζεται με τις άλλες μέσω μορφολογικών κανόνων και τέλος η κάθε λέξη προφέρεται με μια σειρά ήχων. Κατά την τρίτη διάσταση, την χρήση της γλώσσας, δηλαδή την πραγματολογία, εξυπηρετεί στόχους ή λειτουργίες μεταξύ ανθρώπων για την διατήρηση και τερματισμό των συνομιλιών. Πρόκειται συνεπώς για ένα

δομημένο σύστημα, εντός του οποίου τα λεκτικά σύμβολα διατάσσονται, έτσι ώστε να αποτελούν ένα λογικό σύνολο. Η ενσωμάτωση των τριών αυτών στοιχείων δηλώνει τη γνώση της γλώσσας, τη γλωσσική ικανότητα.

Συνεπώς, η γλώσσα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως συνδυασμός ορισμένης μορφής με ορισμένη σημασία. Η αξία της γλώσσας έγκειται στη διάρθρωση της δομής της που επιτρέπει σε ορισμένα σημεία να λειτουργούν ως φορείς σημασιών. Έτσι δημιουργούνται τα μορφήματα ως συνδυασμοί φθόγγων και σημασιών ή καλύτερα σημασιών που αντιπροσωπεύονται από φθόγγους. Επομένως με αφετηρία τις απλούστερες μονάδες κινούμαστε σε όλο και πιο σύνθετες:



Αν επιχειρούσε κανείς να προσδιορίσει τα μέρη της γλώσσας θα διέκρινε αρχικά δύο κύρια μέρη, αυτό της δομικής οργάνωσης και αυτό του περιεχομένου.



Στο πρώτο μέρος εντάσσονται, η φωνολογία, η μορφολογία και η γραμματική με το συντακτικό, ενώ στο δεύτερο μέρος η σημασιολογία και η πραγματολογία.



Όλο αυτό το σύστημα έχει διαμορφωθεί εξελικτικά και μετεξελίσσεται ανάλογα με τις υφιστάμενες κοινωνικές ανάγκες, σηματοδοτώντας ταυτόχρονα τα όρια της κοινωνικής απαίτησης στον προσδιορισμό της κοινωνικά καθορισμένης «κανονικότητας». Έτσι οι άνθρωποι «φύσει και θέσει» αναγκάζονται να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα, μέσω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει στην κοινωνία τους. Κατά τον Searle κάθε γλωσσική διαδικασία αναλύεται σε τέσσερα μέρη, το λεκτικό, το νοηματικό, του περιεχομένου, του αποτελέσματος.

Ωστόσο η γλώσσα αναλύεται από κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την μεταγλωσσική της ικανότητα, τον συστηματικό της χαρακτήρα και την καθολικότητά της: Αναφερόμενη στην μεταγλωσσική ικανότητα της γλώσσας, εννοούμε την χρήση της γλώσσας για να μιλήσουμε για την ίδια την γλώσσα. Η γλώσσα, δηλαδή, χρησιμοποιείται για την αυτό-περιγραφή της, την ανάλυση και μελέτη της, αλλά και για την μελέτη άλλων συστημάτων επικοινωνίας. Όσον αφορά τον συστηματικό της χαρακτήρα, η γλώσσα αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο σύνολο, με εσωτερικές διαιρέσεις, όπου στο πλαίσιο της δομικής γλωσσολογίας, εισάγεται χωρισμός του υλικού σε φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο. Αυτός ο εσωτερικός χωρισμός των εκφράσεων σε μονάδες διαφόρων επιπέδων συνάπτεται με τον αναλυτικό χαρακτήρα της γλώσσας και κατ' επέκταση με την δυνατότητα που έχουν οι χωριστές μονάδες της να συνδυάζονται στην ομιλία με βάση καθορισμένους κανόνες και να αποδίδουν σύνθετα και ποικίλα περιεχόμενα. Η γλώσσα φέρει καθολικά χαρακτηριστικά, τα οποία της επιτρέπουν να περιγράφει τον κόσμο ως σύνολο, αλλά επίσης και την ατομική ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η γλωσσική συμπεριφορά είναι μια μορφή επικοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, και πρόκειται ουσιαστικά για ένα μέσο μεταβίβασης σύνθετων πληροφοριών βασισμένο στις λέξεις. Η γλωσσική συμπεριφορά προϋποθέτει λεκτικές και σημασιολογικές ικανότητες (βαθιά γνώση γλωσσικής δομής, γραμματικής και ηχητικών μορφών) και ολοκληρώνεται με τα κατάλληλα μη λεκτικά μηνύματα (επιτονισμός και εκφραστικότητα).

Η γλώσσα είναι μια δημιουργική διαδικασία, καθώς απαιτεί την μετασχηματιστική επεξεργασία των πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Δεν συνιστά απλώς ένα μέσο μετάδοσης των πληροφοριών, αλλά εκφράζει την προσωπική μας ταυτότητα, καθώς μεταδίδουμε τις σκέψεις, τις προσδοκίες και τα συναισθήματα μας.

1.3 Γλωσσική Ανάπτυξη (Εισαγωγή - Θεωρητική επισκόπηση)

Ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου, οι μεγάλες δυνατότητες για μάθηση που παρουσιάζει κατά τα 4 πρώτα χρόνια της ζωής του ο άνθρωπος, το περιβάλλον σε ένα ρόλο επιλογής και αποκάλυψης και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι παράγοντες που συνδέονται στενά με τη γλωσσική δεξιότητα του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Δράκο (1999) υπάρχει ένας κοινός τόπος μεταξύ των ειδικών, στην άποψη ότι η γλωσσική εξέλιξη του ανθρώπου αποτελεί γνωστικό αντικείμενο, το οποίο προσεγγίζεται επιστημονικά από διάφορες οπτικές γωνίες με αποτέλεσμα να δημιουργείται κάθε φορά που εξετάζεται συστηματικά ένα διεπιστημονικό πλαίσιο διερεύνησής του. Οι επιστήμες είναι: 1) Παιδαγωγική 2) Ειδική Παιδαγωγική 3) Ψυχολογία 4) Γλωσσολογία / Φωνητική 5) Ιατρική 6) Κοινωνιολογία. Τέσσερις παράγοντες φαίνεται ότι επικεντρώνουν την προσοχή των σύγχρονων τάσεων σε ότι αφορά τη γλωσσική δεξιότητα, αλλά και τη μάθηση γενικότερα (Νευρολογία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγικά) (Ε. Καλυβά (χ): Άρθρο «Αφιέρωμα στη Γλώσσα», σ.76).

Στις αρχές του αιώνα μας η γλωσσολογία αποκόπτεται από τη σφαίρα της φιλοσοφίας και γίνεται αυτόνομη επιστήμη. Λίγο πρωτότερα μια άλλη επιστήμη, η νευρολογία, επικεντρώνει τις μελέτες της στα εγκεφαλικά κέντρα, υπεύθυνα για το λόγο μέσα από τις έρευνες της για την αφασία. Το ενδιαφέρον των επιστημών για τη γλώσσα οδήγησε σε μια «ανταλλαγή» επιστημονικών παρατηρήσεων που κατέληξε στη δημιουργία του κλάδου της νευρογλωσσολογίας. Η νευρολογία και η γλωσσολογία συνεργάστηκαν με επιστήμες όπως, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και τα παιδαγωγικά προκειμένου να μελετήσουν, να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του γλωσσικού συστήματος, αλλά και της μάθησης σε σχέση με ψυχολογικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1913), ο Γερμανός Froeschels όπως και άλλοι ειδικοί εισήγαγαν νέους όρους όπως λογοδιδακτική, λογοπαιδεία (λόγος + παιδεία) ή ακόμη λογοπεδική (λόγος + πέδη = εμπόδιο), έννοιες που σηματοδοτούν και αντίστοιχες επιστημονικές θεωρίες. Έτσι άλλες επιστημονικές σκέψεις εκφράζονται με τον όρο λογοπαιδεία (δηλαδή εφαρμοσμένη παιδαγωγική για την προαγωγή της γλωσσικής εξέλιξης μέσω νέων στοιχείων) και άλλες με τη λογοπεδική (δηλαδή εφαρμοσμένη παιδαγωγική που έχει ως πρωταρχικό στόχο την άρση των εμποδίων προκειμένου να επιτευχθεί η γλωσσική εξέλιξη) (Γ. Ζερβός (χ): «Γλώσσα – Προβλήματα Λόγου» σ. 3). Είναι

βέβαιο όμως, ότι και οι δύο επιστημονικές θεωρίες ταυτίζονται κατ' ουσία όσον αφορά το σκοπό τους, που είναι η βελτίωση της εξέλιξης της γλώσσας του ατόμου, ενώ διαφοροποιούνται μόνο σε μεθοδολογικά ζητήματα και στους επιμέρους στόχους. Συναφείς προς τους όρους αυτούς, που οριοθετούν το επιστημονικό φάσμα είναι και οι έννοιες του λογοπαιδαγωγού, του λογοπεδικού, του φροντιστή λόγου, του παιδαγωγού της ομιλίας κ.α. (Γ. Ζερβός (χ): «Γλώσσα – Προβλήματα Λόγου» σ. 2). Η «γλωσσική δεξιότητα» δεν αφορά μόνον τη φυσική γλώσσα, αλλά και όλα τα εξωγλωσσικά στοιχεία καθώς και διαφορετικές γλώσσες (Ε. Καλυβά (χ): Άρθρο «Αφιέρωμα στη Γλώσσα», σ.76).

Η σωστή χρήση μόνο της φυσικής γλώσσας δεν αρκεί για τη γλωσσική δεξιότητα. Συμπεριφορές που ορίζονται από άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, καθώς και όλα τα εξωγλωσσικά στοιχεία-φορείς σημασίας ανήκουν στην μεταγλώσσα. Προτού το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί τη φυσική γλώσσα μεταχειρίζεται μεταγλωσσικά στοιχεία για να εκφραστεί: το κλάμα, το κούνημα των χεριών, μικρές φωνές κ.α. Η κατανόηση των μεταγλωσσικών στοιχείων είναι πολλές φορές εξίσου απαραίτητη με τη σημασιολογική αντίληψη και βασικό επικοινωνιακό στοιχείο. Όλες οι μεταγλωσσικές ενέργειες του παιδιού, είναι σημασιολογικά στοιχεία του προσωπικού συνήθως χαρακτήρα, που βοηθούν στην έκφραση του και συμπληρώνουν σε πολλές περιπτώσεις, τις γλωσσικές του αδυναμίες.

Ο ατομικός ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης του κάθε παιδιού ξεχωριστά, απασχολεί όλο και περισσότερους επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους. Μια από τις αφορμές στάθηκαν οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές της νευρογλωσσολογίας που διαπιστώνουν πως ο εγκέφαλος του ανθρώπου για διαφορετικούς λόγους, προβαίνει σε λιγότερη ή περισσότερη ανάπτυξη των νευρώνων. Οι εγκεφαλικές λειτουργίες βασίζονται στην ανάπτυξη του νευρωνικού συστήματος (Ε. Καλυβά (χ): Άρθρο «Αφιέρωμα στη Γλώσσα», σ.77). Η αύξηση ή όχι του αριθμού των νευρώνων επηρεάζεται στενά από τα εξωτερικά ερεθίσματα. Το περιβάλλον βοηθά τον εγκέφαλο να θέσει σε λειτουργία ορισμένους νευρώνες που σταθεροποιούνται με τη συνεχή ενεργοποίηση, ενώ άλλοι ατονούν επειδή δεν δέχονται επαρκή και κατάλληλα ερεθίσματα. Φαίνεται πως η αδρανοποίηση όσο και η καταστροφή των νευρώνων δεν είναι αναστρέψιμη και ως εκ τούτου τη λειτουργία τους αναλαμβάνουν άλλα κέντρα του εγκεφάλου. Επί πλέον ο προσωπικός ρυθμός εγκεφαλικής ανάπτυξης αποτελείται από φάσεις επιτάχυνσης και φάσεις επιβράδυνσης (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1988).

Ο Snow κατέληξε μετά από σειρά ερευνών σε τρία συμπεράσματα αναφορικά με την απόκτηση της γλώσσας από τα παιδιά:

- ο Η απόκτηση της γλώσσας είναι συνέπεια της αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού που αρχίζει από τη γέννηση. Η συνεργασία αυτή είναι στον ίδιο βαθμό απαραίτητη όχι μόνο για τη γλώσσα, αλλά και για τη συναισθηματική και αντιληπτική του ικανότητα.
- ο Η απόκτηση της γλώσσας είναι συνάρτηση της γνωστικής ανάπτυξης.
- ο Η δημιουργία απλοποιημένων γλωσσικών κατασκευών είναι το ίδιο σημαντική για την επικοινωνιακή διαδικασία, όσο και η κατάκτηση του συντακτικού και της γραμματικής.

Κατά τον Ι. Παρασκευόπουλο, «η ραγδαία ανάπτυξη της γλώσσας κατά την νηπιακή ηλικία είναι καταφανής σε όλους τους τομείς της γλωσσικής επίδοσης: άρθρωση, λεξιλόγιο, μήκος προτάσεων και γραμματική δομή. Διαπολιτιστικές έρευνες έδειξαν ότι η πρόοδος στους τομείς αυτούς συνεχίζεται καθ' όλη την παιδική και εφηβική ηλικία, οι δραματικότερες όμως αλλαγές συμβαίνουν κατά την προσχολική ηλικία και κυρίως περί το 3^ο έτος της ηλικίας.» (Ι.Ν. Παρασκευόπουλος (1984): «Εξελικτική Ψυχολογία» σ. 68).

Αν καταπιαστούμε από την υπόθεση ότι η γλώσσα αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία, συνδεδεμένα με βάση ορισμένους κανόνες δομής, μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το Φωνολογικό, το Συντακτικό και το Σημασιολογικό. Η Φωνολογική ανάπτυξη, αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η Συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων της δομής των λέξεων σε προτάσεις, ενώ η Σημασιολογική ανάπτυξη προσδιορίζει τη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1-2» σ.48).

Γενικά όμως η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί τη συνολική βιοψυχική τους ανάπτυξη και αντιστοιχεί πλήρως με τη σχέση τους στο περιβάλλον άμεσο και έμμεσο. Τρία, θα μπορούσε να πει κανείς, είναι τα κύρια στάδια της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού, κατά τα οποία δομείται και αναπτύσσεται η γλώσσα, παράλληλα με τις άλλες ψυχοσωματικές του ικανότητες.

1^ο: Το προγλωσσικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται η φωνολογική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την πρώτη περίοδο της ζωής του παιδιού και εκτείνεται μέχρι τον 12^ο μήνα. Κατ' αυτήν μαθαίνει να αναγνωρίζει, να διαχωρίζει, να εσωτερικεύει, να αφομοιώνει και να αναπαράγει ήχους της ανθρώπινης ομιλίας. Το κλάμα και οι παραγόμενοι ήχοι μοιάζουν να είναι μια καθαρά ανακλαστική λειτουργία των βιολογικών ή των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού και μια δοκιμή της λειτουργίας των φωνητικών χορδών, όπως είναι το κλάμα, το γουργούρισμα, ο ψελλισμός.

Την περίοδο αυτή τα παιδιά προσλαμβάνουν πολλούς και ποικίλους ήχους. Μέσω αυτών των ήχων πραγματοποιείται η ακουστική εξάσκηση των ακουστικών κέντρων του φλοιού του εγκεφάλου, από τα οποία πραγματοποιείται αργότερα η αναγνώριση των διαφόρων ήχων. Μετά τον 6^ο μήνα η χρήση των ψελλισμών σταθεροποιείται και αποτελούν πλέον τη βάση των ηχητικών εμπειριών και τον τρόπο αναφοράς με το περιβάλλον. Μέχρι τον 8^ο μήνα εμφανίζεται και ο συνδυασμός των συμφώνων με τα φωνήεντα, παράλληλα με την αντίληψη, διάκριση και αναγνώριση των φθόγγων. Αυτή ακριβώς την περίοδο, σε μερικές περιπτώσεις, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν συνδυασμούς 2 λέξεων. Στο αμέσως επόμενο βήμα από τον 9^ο – 12^ο μήνα, πραγματοποιείται η διάκριση και η αντίληψη της ομιλίας, καθώς και η σύνδεση των λέξεων με αντικείμενα και καταστάσεις.

Γίνεται μίμηση των λέξεων που ακούγονται στο περιβάλλον και εδώ ακριβώς εντοπίζεται και η περίοδος εγκατάστασης της προφοράς των γλωσσών ή των τοπικών διαλέκτων, μέσω του συνδυασμού ακοής ήχων, κίνησης χειλιών, έκφρασης προσώπου και αρχίζει πλέον η ομιλία να μοιάζει με τα ηχητικά μοντέλα των ενηλίκων, γιατί το παιδί ασκείται αρθρωτικά και ακουστικά πάνω στα πρότυπα ακουστικά του μοντέλα. Ο E.Lenneberg και άλλοι, θεωρούν ότι η μεταλλαγή από το ψέλλισμα στις λέξεις οφείλεται σε θεμελιώδεις αλλαγές στο νευρολογικό σύστημα των παιδιών, και ότι ο σχηματισμός των λέξεων και των προτάσεων είναι αδύνατος εφ' όσον δεν ολοκληρωθεί αυτή η νευρολογική ωρίμανση. Η απόκτηση των λέξεων είναι αργή για 3- 4 μήνες και μετά γίνεται ταχύτατη με αποτέλεσμα περίπου στους 20 μήνες να υπάρχει ένα λεξιλόγιο περίπου 50 λέξεων. Η πραγματική γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται μόλις αρχίζουν οι λέξεις και οι προτάσεις που εξυπηρετούν τη διάθεση και την πρόθεση του παιδιού να επικοινωνήσει.

2^ο: Το λεκτικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται η γραμματική – συντακτική ανάπτυξη, η οποία αρχίζει μετά το 12^ο μήνα και ολοκληρώνεται μέχρι την περίοδο που το παιδί πάει στο

σχολείο. Σύμφωνα με τον Chomsky, υπάρχουν και εξαιρέσεις και έτσι η ολοκλήρωση μπορεί να πραγματοποιηθεί πολλές φορές στην ηλικία των 9 ετών. Την περίοδο αυτή τοποθετείται η απόκτηση των λεξιλογικών και δομικών στοιχείων της γλώσσας. Εντυπωσιακότερος και από το λεξιλόγιο των μεμονωμένων λέξεων είναι ο σχηματισμός των απλών προτάσεων, με δύο, τρεις λέξεις που εμφανίζεται περίπου τον 18^ο μήνα. Μετά απ' αυτό και όταν πια οι μεμονωμένες λέξεις σταματούν, είναι σίγουρο πλέον πως θα εμφανιστεί αλματώδης πρόοδος στη γλωσσική ανάπτυξη με την εμφάνιση της γραμματικής και του συντακτικού στη διάρθρωση της ομιλίας. Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους σε αυτή την εξέλιξη διακρίνονται συνήθως δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, οι προτάσεις είναι απλές και χρησιμοποιούνται μόνο ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα. Έχουν τηλεγραφική μορφή, είναι δημιουργικές, αποδεικνύοντας ότι το παιδί έχει τη δική του γραμματική. Στο στάδιο αυτό λείπει η χρήση του πληθυντικού αριθμού και των παρελθοντικών χρόνων. Το δεύτερο στάδιο, ξεκινά από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί γραμματικούς τύπους, διαδικασία που κρατάει αρκετά χρόνια χωρίς να ολοκληρώνεται μέχρι να πάει στο σχολείο. Από το στάδιο αυτό και πέρα η γλώσσα γίνεται ενεργητική και δημιουργική, με αποτέλεσμα να φτιάχνει προτάσεις που ποτέ δεν άκουσε. Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο είναι ότι τα βασικά εξελικτικά στάδια της γραμματικής φαίνεται πως είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες, ενώ η εξέλιξη της σημασιολογίας των λέξεων φαίνεται πως ακολουθεί μια διαφορετική εξελικτική διαδικασία. Όπως υπάρχουν ατομικές διαφορές στην βιοψυχική ανάπτυξη των παιδιών, υπάρχουν ατομικές διαφορές και στο βαθμό που τα παιδιά μαθαίνουν αλλά και αναπτύσσουν τη γλώσσα. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις πως τα κορίτσια είναι κάπως πιο γρήγορα στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη. Αυτό εντοπίζεται κυρίως στην άρθρωση και στο λεξιλόγιο, παρά στη γραμματική. Αγόρια και κορίτσια φτάνουν στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο σε ηλικία 3 ετών, ενώ αργότερα κατά την εφηβεία τα κορίτσια ξαναεμφανίζονται πιο ώριμα τόσο στη γραπτή, όσο και στην προφορική γλώσσα. Μετά το 3^ο έτος η ανάπτυξη είναι ταχύτερη, η γραμματική σωστότερη και η χρήση των προτάσεων γίνεται πολυμορφική, φτάνοντας σε μια έκταση έως 12 λέξεων. Εκείνο για το οποίο είμαστε σίγουροι σήμερα είναι, πως η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί μια σταθερά εξελικτική πορεία τόσο στην εξωτερική, κυρίως όμως στην εσωτερική της δομή. Σύμφωνα με τον Piaget, η χρήση της ομιλίας κατά την νηπιακή περίοδο ανταποκρίνεται αποκλειστικά και μόνο στις βασικές ανάγκες του παιδιού. Χαρακτηρίζει το διάστημα ως την περίοδο του εγωκεντρικού λόγου και διακρίνεται στο στάδιο της επανάληψης, του μονόλογου και του συλλογικού μονόλογου. Ο Vygotsky σε αντίθεση με τον Piaget θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι τάση που εμφανίζεται κατά την νηπιακή ηλικία. Μάλιστα θεωρεί τον

εγωκεντρικό λόγο του Piaget ως όργανο σκέψης και όχι ως κατώτερη μορφή λόγου. Για τον Vygotsky είναι το προστάδιο του εσωτερικού λόγου. Η ωρίμανση του εγκεφάλου και κυρίως η λειτουργική ωρίμανση των κέντρων του, σηματοδοτεί συνειδητές λειτουργίες και αντιδράσεις. Ο εγκεφάλος συλλέγει, επεξεργάζεται και κατανοεί τις οπτικές, ακουστικές, απτικές και οσφρητικές πληροφορίες πλήρως. Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατή την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, τη σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού και την εξέλιξη τους προς την ολοκλήρωση. (Τσιναρέλης Γ.Σ «Γλώσσα και Επικοινωνία. Ακουστική Μειονεξία και Επικοινωνία» σελ.18)

3^ο: Το εννοιολογικό στάδιο, όπου πραγματοποιείται η σημασιολογική ανάπτυξη. Η αρχή του συμπίπτει χρονικά με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και για μερικούς μελετητές ολοκληρώνεται στην ηλικία των 8 ετών, ενώ για άλλους η ολοκλήρωσή του επέρχεται κατά την εφηβεία. Είναι η περίοδος της εννοιολογικής κατάκτησης της γλώσσας και του συσχετισμού των εννοιών με τις λέξεις μεμονωμένα και μέσα στην πρόταση. Η αύξηση του λεξιλογίου σηματοδοτεί την επίτευξη ικανότητας για πλήρη επικοινωνία. Τα προαναφερθέντα στάδια αποτελούν το γενικό κανόνα ο οποίος επιδέχεται εξαιρέσεις πρωιμότητας και οψιμότητας, όμως θεωρούνται βασικά για την εκμάθηση της γλώσσας, νοουμένης της πληρότητας των βιοψυχικών παραμέτρων.

Για τον Piaget, μέχρι το πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού έχουν αναπτυχθεί οι γνωστικές ικανότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την εκμάθηση της γλώσσας. Από του σημείου αυτού και μετά η μελέτη των αναπτυξιακών σταδίων όπως τα καθόρισε ο ίδιος αποδεικνύει μια αντιστοιχία μεταξύ γλωσσικής και ψυχοπνευματικής ανάπτυξης.

Ο Skinner εξηγεί το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης μέσω των μηχανισμών της μίμησης και της ενίσχυσης. Θεωρεί ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της μίμησης των γλωσσικών προτύπων που προσφέρουν οι άλλοι, από τη μια, και τη συμβολή της ενίσχυσης που αυτά προσφέρουν από την άλλη.

1.3.1 Γλωσσική Ανάπτυξη (Η αναπτυξιακή πορεία της μάθησης)

Με τα όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνουμε την ιδιαιτερότητα της γλωσσικής λειτουργίας, η οποία δικαιολογεί ως ένα βαθμό το χαρακτηριστικό της, σαν προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, και το σύνθετο χαρακτήρα της γλωσσικής επικοινωνίας. Τι μαθαίνει όμως το παιδί κατά την πορεία της γλωσσικής του ανάπτυξης; Στον πιο κάτω πίνακα θα παρουσιάζουμε τη δομική και λειτουργική ταυτότητα της γλώσσας εξετάζοντας την αναπτυξιακή πορεία της μάθησης κατά την διάρκεια των 5-6 πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, στον τομέα της Φωνολογικής, Συντακτικής, αλλά και Σημασιολογικής ανάπτυξης.

Οι τρεις αυτοί τομείς συγκροτούν το δομικό στοιχείο της γλώσσας, και όπως προαναφέρθηκε όταν το παιδί τους έχει κατακτήσει, τότε υποθέτουμε ότι κατέχει την γλώσσα. Αυτή η γνώση της γλώσσας είναι γνωστή ως γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), και κατά συνέπεια, ένα γλωσσικά ικανό άτομο είναι άτομο που ξέρει καλά τη γλώσσα του, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση. Επίσης η γνώση αυτή καθιστά ικανό τον ομιλητή να διακρίνει τη γραμματικά σωστή πρόταση από τη λανθασμένη. Στον αντίποδα, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα προσδιορίζει το λειτουργικό στοιχείο της γλωσσικής λειτουργίας, που είναι γνωστό ως γλωσσική απόδοση (linguistic performance) (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1-2» σ.46).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, από τους κλάδους της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας έχει διαμορφωθεί ένα ιδιαίτερος κλάδος που είναι γνωστός ως Ψυχογλωσσολογία, δίνοντας καινούργια ώθηση στην προσπάθεια μελέτης της γλώσσας, κυρίως μέσα από την ανακάλυψη δύο βασικών διαπιστώσεων για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η πρώτη διαπίστωση ήταν ότι το παιδί δεν μιλά μια ελλιπώς αναπτυγμένη μορφή της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά τη δική του μορφή γλώσσας, η οποία είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή των ενηλίκων και έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Η δεύτερη διαπίστωση, ήταν ότι για να μπορέσει το παιδί να μάθει αποτελεσματικότερα όλες τις μορφές της γλώσσας του (δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου) είναι ανάγκη να κατέχεται από μια ενεργητική – ερευνητική διάθεση (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1-2» σ.47).

Ωστόσο, η κατάτμηση της γλωσσικής λειτουργίας σε επιμέρους λειτουργικούς τομείς και αναπτυξιακά στάδια είναι μια επιστημονική μεθοδολογική αναγκαιότητα, και είναι

αναμφισβήτητο ότι η γλωσσική λειτουργία και ικανότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα αδιάσπαστο και σύνθετο λειτουργικό πλέγμα.

<u>Περίοδος:</u>	<u>Ηλικιακή περίοδος:</u>	<u>Τομέας κατάκτησης:</u>	<u>Σημαντικοί σταθμοί:</u>
<u>Προπαρασκευαστική</u>	0 – 12 μηνών * 0-3 μηνών * 4-5 μηνών * 8 ^ο μηνών * 1 ^ο έτους	<u>Φωνολογία</u>	* Άναρθρες κραυγές * Βάβισμα * Ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα / ηχολαλία * Πρώτη αρθρούμενη φωνολογική παραγωγή

0 - 3 μηνών: Ο πρώτος ήχος που παράγει το νεογέννητο είναι το κλάμα και οι έρευνες μέσα από την σπεκτρογραφική ανάλυση του κλάματος διαφόρων βρεφών έδειξε ότι διαφέρει από παιδί σε παιδί και ότι είναι πολύ πιθανό να αντανakλά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού (Turner, 1975). Ωστόσο το κλάμα παύει γρήγορα να αποτελεί τη μόνη φωνολογική παραγωγή. Στους κύκλους της ψυχογλωσσολογίας υπάρχει μια άποψη σύμφωνα με την οποία, το παιδί παράγει ήχους από όλες τις γλώσσες και ότι σταδιακά επιλέγει τους ήχους της δικής του γλώσσας. Σύμφωνα όμως με τον Wilkes (1976) η άποψη αυτή δεν μοιάζει να είναι σωστή, αρχικά γιατί το φωνητικό σύστημα κάθε αναπτυγμένης γλώσσας είναι αρκετά επεξεργασμένο, με αποτέλεσμα η αναπαραγωγή του να απαιτεί ακριβή έλεγχο της άρθρωσης πράγμα το οποίο προϋποθέτει πλήρη ανάπτυξη του εγκεφαλικού ελέγχου, και δευτερεύοντος γιατί η φωνολογική παραγωγή του παιδιού πρόκειται να παρουσιάσει αλλαγές καθώς το παιδί μεγαλώνει (όπως η ανάπτυξη των δοντιών). Κατά συνέπεια για φυσιολογικό-ανατομικούς κυρίως λόγους είναι απίθανο ότι το παιδί, καθώς μεγαλώνει, να επιλέγει και να παράγει τους ήχους της δικής του γλώσσας.

4 - 5 μηνών: Στην ηλικία αυτή παρατηρείται μια διαφοροποίηση της αρχικής φωνολογικής παραγωγής, που χαρακτηρίζεται από συστηματικότερο γουργούρισμα και αναγνωρίζεται ως ο πρώτος σταθμός της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Η κανονικότερη παραγωγή των ήχων που παρατηρείται υποστηρίζεται ότι είναι γενετικά προκαθορισμένη και ενδέχεται επίσης να

έχει και κοινωνική σκοπιμότητα βοηθώντας το παιδί στις κοινωνικές του σχέσεις. Εδώ τίθεται επίσης και το ερώτημα κατά πόσον η γλωσσική ή μη-γλωσσική ανταπόκριση των ενηλίκων ενισχύει την τάση του παιδιού να παράγει ήχους; Ωστόσο, η άποψη που επικρατεί είναι, ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αναδύεται κατ' ευθείαν από το στάδιο της ηχητικής παραγωγής και ότι αυτό το στάδιο αποτελεί απλώς μια λαρυγγοφαρυγγική άσκηση των φωνητικών οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας, αφού όταν το παιδί αποκτήσει τη γλώσσα του δεν παράγει πια αυτούς τους ήχους.

8 μηνών: Παρατηρείται μια φωνολογική παραγωγή που είναι πιο συστηματική και φαίνεται να μοιάζει κάπως με τους ήχους της ομιλίας των ενηλίκων, και επειδή πιστεύεται ότι αυτή η γλωσσική παραγωγή είναι κατά μεγάλο μέρος αποτέλεσμα μίμησης της ομιλίας των ενηλίκων ονομάζεται ηχολαλία. Το κυριότερο ωστόσο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι συνδέει την προγλωσσική περίοδο με την κύρια γλωσσική ανάπτυξη που ουσιαστικά αρχίζει με την παραγωγή της πρώτης λέξης από το παιδί.

1^ο έτους: Το παιδί παράγει την πρώτη λέξη και σύμφωνα με τον Wilkes (1976) το λεξιλόγιο του παιδιού αναπτύσσεται γρήγορα. Στην συνέχεια η αντίληψη και η παραγωγή των ήχων πρέπει να αυξηθεί για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Στην αναπτυξιακή εξέλιξη του φωνολογικού στοιχείου της γλώσσας, η αναγνώριση των φωνολογικών μονάδων, προηγείται της παραγωγής. Η ομιλία διαφοροποιείται ως προς τον τονισμό και το ρυθμό της με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Το φωνολογικό σύστημα αν και έχει αναπτυχθεί πάρα πολύ προς το τέλος του 3^{ου} έτους, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί, αφού το παιδί αδυνατεί να ξεχωρίσει και να απομονώσει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη. Κατά συνέπεια εκείνο το οποίο παροτρύνει το παιδί για γλωσσική παραγωγή είναι η ευκαιρία ακρόασης αρθρωμένης ομιλίας. Μελέτες υποστηρίζουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) έχουν μια ικανότητα στο να μαθαίνουν ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς παράλληλα να γνωρίζουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Ωστόσο στην ηλικία που το παιδί αρχίζει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο (6 ετών) και πρωτομαθαίνει το γραπτό λόγο, έχει, κατά κανόνα, κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του. Επομένως η φωνολογική ανάπτυξη συνίσταται στην «ανακάλυψη» αυτών των χαρακτηριστικών, ακολουθώντας μια ιεραρχική πορεία, δηλαδή κατακτάται πρώτα ένα γενικό φωνολογικό χαρακτηριστικό και στη συνέχεια είναι δυνατή η παραπέρα διάκρισή του.

Περίοδος:	Ηλικιακή περίοδος:	Τομέας κατάκτησης:	Σημαντικοί σταθμοί:
<u>Πρώτη περίοδος:</u> * Πρώτο μέρος: * Δεύτερο μέρος: <u>Δεύτερη περίοδος:</u>	0-3 ετών 0-2 ετών * 10-12 μηνών * 12-18 μηνών * 18-20 μηνών 2-3 ετών 3-5 ή 6 ετών	<u>Σύνταξη</u>	* Ολοφραστικό στάδιο * Μεταβατικό στάδιο * Προτάσεις 2 λέξεων / αρχή της συντακτικής δομής * Σχηματισμός προτάσεων 3 λέξεων * Ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής * Ανάπτυξη γλωσσικών μετασχηματισμών

10 - 12 μηνών – Το ολοφραστικό στάδιο: Η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος ουσιαστικά αρχίζει όταν παράγεται η πρώτη πραγματική γλωσσική έκφραση. Πότε όμως ακριβώς συμβαίνει αυτό το γεγονός; Μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη λέξη παράγεται όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί συχνά, όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι την κατανοεί, όταν τη χρησιμοποιεί αυθόρμητα και όχι απλώς μιμητικά και όταν η λέξη ανήκει στο λεξιλόγιο των ενηλίκων. Συνήθως η πρώτη λέξη του παιδιού χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες, και για αυτό το λόγο η γλωσσική ανάπτυξη ονομάζεται ολοφραστικό στάδιο, ενώ η γλωσσική παραγωγή ονομάζεται συγκρητικός λόγος, μιας και η ιδιότητα του παιδικού πνεύματος αυτής της ηλικίας για συνολική αντίληψη των πραγμάτων ονομάζεται συγκρητισμός. Για να

καταλάβουμε τι λέει το παιδί πρέπει να βλέπουμε τι κάνει μιας και ο συγκριτικός του λόγος είναι στενά συνδεδεμένος τόσο με τις πράξεις, όσο και με την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (Nash, 1973).

12 - 18 μηνών – Το μεταβατικό στάδιο: Το στάδιο αυτό συνδέει το ολοφραστικό στάδιο της πρώτης λέξης με την εμφάνιση της πρότασης των 2 ή περισσότερων λέξεων. Το παιδί ενδέχεται να εκφράσει δύο λέξεις μαζί, αλλά με ένα κενό χρονικό διάστημα ανάμεσά τους και χωρίς σταθερή σειρά μεταξύ τους.

18 - 20 μηνών – Το στάδιο των προτάσεων των 2 λέξεων / αρχή της συντακτικής δομής: Το χαρακτηριστικό της γλωσσικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου είναι ότι οι προτάσεις του παιδιού σχηματίζονται κυρίως από δύο λέξεις. Οι προτάσεις είναι απλές, σύντομες περιλαμβάνοντας μόνο κύριες λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου, για αυτό ο λόγος του παιδιού στην ηλικία αυτή ονομάζεται τηλεγραφικός λόγος. Ο τρόπος αυτός της μελέτης του τηλεγραφικού λόγου στηρίζεται στην άποψη, ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να χωριστούν σε δυο βασικές κατηγορίες, της αξονικής και της ανοιχτής κατηγορίας. Η αξονική κατηγορία περιλαμβάνει λίγες σχετικά λέξεις, οι οποίες συνδυάζονται με πολλές λέξεις της ανοιχτής κατηγορίας. Οι «αξονικές» λέξεις είναι συνήθως λέξεις με μεγάλη συχνότητα στο λεξιλόγιο των ενηλίκων και ονομάζονται έτσι γιατί το παιδί βάζει άλλες λέξεις κοντά τους. Η ανοιχτή κατηγορία λέξεων είναι πολυπληθέστερη από την αξονική και περιλαμβάνει όλες τις λέξεις του λεξιλογίου του παιδιού που δεν ανήκουν στην αξονική κατηγορία. Το χαρακτηριστικό των λέξεων αυτής της κατηγορίας είναι ότι μπορούν μόνες τους να σχηματίσουν προτάσεις της μιας λέξης. Η ερμηνεία της συντακτικής δομής με βάση την αξονική και ανοιχτή κατηγορία λέξεων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συντακτική δομή της γλώσσας του παιδιού είναι άκαμπτη για να μεταφέρει το μήνυμα που επιθυμεί και ότι ο τρόπος αυτός της συντακτικής δομής χρησιμοποιείται στις πιο πολλές προτάσεις που φτιάχνει το παιδί. Επίσης, μιας και το παιδί διακρίνει πρώτα ορισμένες καταστάσεις και μετά τις εκφράζει μπορούμε να υποθέσουμε ότι η γνωστική λειτουργία της σκέψης προηγείται από την ανάπτυξη της γλώσσας.

2 - 3 ετών – Σχηματισμός προτάσεων 3 λέξεων: Στην περίοδο αυτή οι προτάσεις που φτιάχνει το παιδί είναι πιο μεγάλες και πιο σύνθετες, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση είναι τυχαία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της γλωσσικής παραγωγής αυτής της περιόδου είναι η ανάπτυξη του αντικειμένου της πρότασης σε ιδιαίτερη

πρόταση, με βάση το ουσιαστικό. Έχοντας λοιπόν συμπληρώσει τον 3^ο έτος της ηλικίας του το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις τουλάχιστον τριών λέξεων, η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από την θέση των λέξεων, τις διαφορετικές πτώσεις των ονομάτων και το μήκος της πρότασης. Ωστόσο η σειρά ή η θέση των λέξεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της συντακτικής ανάπτυξης αυτής της περιόδου (Braine, 1963).

3 - 5 ή 6 ετών: Παρατηρείται μια ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο στον τομέα της κατανόησης, όσο και της παραγωγής και όπως είναι φυσικό η κατανόηση είναι πιο αναπτυγμένη από την ομιλία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών, και αυτές που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι οι ερωτήσεις και οι αρνητικές προτάσεις. Μετά τη συμπλήρωση του 5 – 5 ½ έτους της ηλικίας του, το παιδί φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού συστήματος, ωστόσο δεν πρέπει να νομισθεί ότι η ανάπτυξη έχει ολοκληρωθεί. Τα κυριότερα στοιχεία που μένουν να αποκτηθούν είναι η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά χρόνια ακόμα και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των 9 ετών (Carol Chomsky, 1969).

Περίοδος:	Ηλικιακή περίοδος:	Τομέας κατάκτησης:	Σημαντικοί σταθμοί:
	8 ετών	<u>Σημασιολογία</u>	* Εμπλουτισμός του λεξιλογίου * Απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει στην κάθε λέξη * Απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών των λέξεων * Απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση

--	--	--	--

Η σημασιολογική ανάπτυξη πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται περίπου γύρω στα 8 χρόνια, και συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρωθεί. Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού περιεχομένου περιλαμβάνει την ανάπτυξη πολλών επί μέρους τομέων οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

1. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου: Η αύξηση του λεξιλογίου είναι μια μακρόχρονη υπόθεση, όπου για να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει άνεση στη γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μαθαίνει νέες λέξεις εμπλουτίζοντας έτσι σταδιακά το λεξιλόγιό του. Ωστόσο όμως θα πρέπει να τονιστεί ότι ο λεξιλογικός πλούτος τα παιδιού αποτελεί μόνο μερική ένδειξη της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας, διότι δεν προσδιορίζει την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί.
2. Η απόκτηση της έννοιας των λέξεων: Πως αναπτύσσονται οι έννοιες των λέξεων στο παιδί; Κατά μια άποψη η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την συναισθηματική και βουλητική κατάσταση του παιδιού. Κατά μια άλλη άποψη, η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Δηλαδή, ενώ αρχικά το παιδί προφέρει μια λέξη συνήθως εκφράζει τα αισθήματά του, σιγά-σιγά όμως αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις σαν σύμβολα προσώπων, πραγμάτων ή καταστάσεων.
3. Η απόκτηση της γνώσης για τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων: Οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων και το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξής τους στο παιδί.
4. Η απόκτηση της έννοιας της δομής των προτάσεων: Κατά τους ερευνητές για να μπορέσει το παιδί να κρίνει αν μια πρόταση είναι σημασιολογικά σωστή, πρέπει να ξεχωρίσει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να εντοπίσει τους περιορισμούς που έχει η κάθε λέξη. Πάνω στο θέμα αυτό νεότερες έρευνες έδειξαν ότι παιδιά ηλικίας 5 ετών δεν είναι ακόμα πλήρως ικανά να κατανοήσουν τη σημασιολογική συνέπεια της πρότασης. Μια από τις κυριότερες μελέτες στο θέμα αυτό είναι του Halliday (1975), που αναφέρεται στο πως το παιδί μαθαίνει το σύστημα των εννοιών. Κατά την άποψη του, το παιδί παράγει «εκφράσεις με νόημα» πριν ακόμα παράγει λέξεις. Αυτό διαπιστώνεται αν ερμηνεύσουμε κατάλληλα τους ήχους που παράγει το παιδί. Έτσι εκείνο που απομένει στο παιδί είναι να πετύχει τη

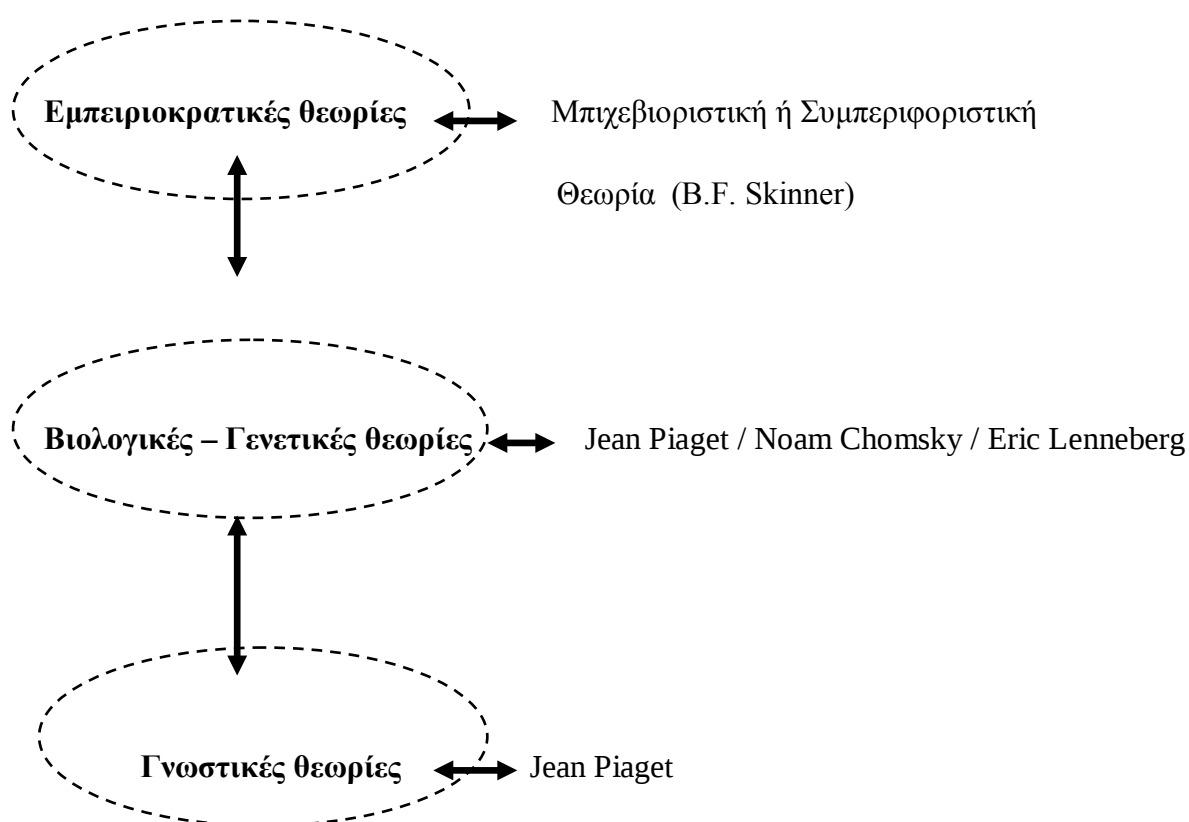
μετατροπή αυτών των ήχων σε ένα πλήρες αναπτυγμένο σύστημα ανάλογο με αυτό των ενηλίκων. Η ανάπτυξη αυτή γίνεται σε τρεις φάσεις: Στην πρώτη φάση (γύρω στο 10^ο μήνα) το παιδί αποκτά τις πιο βασικές λειτουργίες της γλώσσας. Έτσι οι φωνές που παράγει μπορούν να ερμηνευτούν ότι εκφράζουν θέληση για χρήση, απαίτηση, επιθυμία για επικοινωνία, ενεργητικότητα ή επιθετικότητα. Στη δεύτερη φάση το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις και τις λειτουργικές ιδιότητες της γλώσσας, για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του και να προσδιορίσει την πραγματικότητα. Ακόμα αρχίζει να αναπτύσσει το διάλογο που απαιτεί μια ενημερότητα των γλωσσικών ρόλων. Στην τρίτη φάση, η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να μοιάζει με τη γλώσσα των ενηλίκων. Οι νέες τάσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία της ανάπτυξης του σημασιολογικού συστήματος είναι γνωστές ως «θεωρίες των εννοιών» και ανάμεσα στις θεωρίες αυτές ξεχωρίζουν, η θεωρία της αναφοράς και η συμπεριφοριστική θεωρία (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1-2» σ.78).



<u>Η θεωρία της αναφοράς:</u> Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η έννοια είναι αυτό στο οποίο αναφέρεται η λέξη, δηλαδή, οι λέξεις είναι σύμβολα που δηλώνουν αυτό στο οποίο αναφέρονται.	<u>Η Συμπεριφοριστική θεωρία:</u> Το ενδιαφέρον της θεωρίας αυτής επικεντρώνεται κυρίως στη χρήση των εννοιών της γλώσσα στην επικοινωνία. Ακολουθώντας τη βασική γραμμή του σχήματος «Ερέθισμα → Αντίδραση», η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το παιδί μαθαίνει τις έννοιες των λέξεων σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική αρχή της μάθησης.
--	---

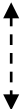
1.4 Πως αποκτά και μαθαίνει το παιδί τη γλώσσα του (Θεωρητικά πλαίσια)

Η μελέτη των αναπτυξιακών φάσεων (φωνολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό) έδειξε την ιδιαίτερη, αλλά και αυτόνομη ταυτότητα της παιδικής γλώσσας, η οποία βρίσκεται σε αντιστοιχία με την υπόλοιπη βιοσωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες που θα αναλύσουμε στην συνέχεια, προσπαθούν να ερμηνεύσουν, πως το παιδί σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, μπορεί να μάθει τη γλώσσα του, μια ποικιλία φωνολογικών και συντακτικών αρχών και ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο. Οι κυριότερες θεωρητικές ερμηνείες που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα και που παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:



<u>Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες:</u>	Ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας, αλλά και το φαινόμενο της μάθησης γενικότερα, ως αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων γλωσσικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία.
-------------------------------------	--

	Τόμος 1-2» σ.97).
<u>Μπιχεβιοριστική ή Συμπεριφοριστική θεωρία:</u>	Ερμήνευσε την ανθρώπινη γλωσσική μάθηση των λέξεων και των προτάσεων με τις ίδιες αρχές που είχε ερμηνεύσει κάθε είδους μάθηση (βασισμένη σε πειράματα ζώων απέδειξε ότι τόσο η ανακλαστική, όσο και η συντελεστική συμπεριφορά μπορούν να τροποποιηθούν με τη μάθηση). Δηλαδή κατά τη θεωρία αυτή, η μάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα τόσο της δημιουργίας συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του ατόμου στα ερεθίσματα αυτά, όσο και της σχηματοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου. Υποστηρίζουν ότι η μάθηση της γλώσσας από το παιδί ερμηνεύεται με τις ίδιες αρχές με τις οποίες στο πείραμα του Skinner (το ποντίκι μαθαίνει να πιέζει το μοχλό για να πάρει τροφή), δηλαδή τροποποίηση της συμπεριφοράς. Έτσι, το παιδί αρχίζοντας από τις άναρθρες κραυγές, με τη βοήθεια της μίμησης, της άσκησης και της σχηματοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς κατορθώνει να μιλά και να κατανοεί λέξεις και φράσεις.
<u>Οι Βιολογικές – Γενετικές θεωρίες:</u>	Αποτελούν τον αντίποδα των εμπειριοκρατικών θεωριών υποστηρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα και της βιολογικό-γνωστικής ωριμότητας στη μάθηση της γλώσσας, υποστηρίζοντας την άποψη για την ύπαρξη μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης των ανθρώπων να μάθουν τη γλώσσα. Οι υποστηρικτές της ενισχύουν την άποψη μέσα από μελέτες ότι, το ανθρώπινο είδος έχει εσωτερικά (έμφυτα) προγραμματισμένη την απόκτηση της γλώσσας, η οποία πραγματοποιείται ευκολότερα όταν το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί συμβάλλει θετικά.
<u>Eric Lenneberg:</u>	Ο Lenneberg ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους, υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά

	καθορισμένη ικανότητα να αποκτούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, ανάλογα με άλλες έμφυτες ικανότητες (βάδισμα), οι οποίες μεταβιβάζονται με το γενετικό κώδικα. Υποστηρίζει επίσης την υπάρξει μιας «κρίσιμης περιόδου», κατά την διάρκεια της οποίας ο άνθρωπος είναι έτοιμος να αποκτήσει την γλώσσα, ανεξάρτητα από το βαθμό ή την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης που θα δεχτεί από τους γονείς του. Καθόρισε ως κατώτερο ηλικιακό όριο την ηλικία των 2 ετών με βάση την ανάπτυξη των οργάνων της φωνής και του συντονισμού της παραγωγής του αρθρωμένου λόγου. Η ηλικία της εφηβείας καθορίστηκε ως το ανώτερο όριο με βάση την υπόθεση για την ολοκλήρωση της λειτουργικής διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, όπου σύμφωνα με αυτήν, η λειτουργία της γλώσσας εντοπίζεται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο, αλλά η πλήρης λειτουργική διαφοροποίηση ολοκληρώνεται στα χρόνια της εφηβείας.
<u>Noam Chomsky:</u>	Κατά τον Chomsky, η γλώσσα προσδιορίζεται από ένα σύνολο κανόνων με βάση τους οποίους είναι δυνατή η παραγωγή άπειρου αριθμού γραμματικών ορθών προτάσεων. Για το σκοπό αυτό διατύπωσε μια σειρά συγκεκριμένων θέσεων για την ύπαρξη γλωσσικών δομών που το άτομο γνωρίζει «εκ γενετής» και τις οποίες δεν χρειάζεται να τις διδαχθεί για να τις μάθει. Υποστήριξε ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους επιφανειακά και αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής την οποία καλείται το παιδί να ανακαλύψει και να μάθει. Αυτό το παιδί το κατορθώνει χάρη σε ένα έμφυτο μηχανισμό που διαθέτει, τον οποίο ονόμασε «μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης». Η εσωτερική δομή αυτού του μηχανισμού περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις

	γλώσσες. Διαχώρισε επίσης τους όρους «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική απόδοση». Κατ' αυτόν η γλωσσική ικανότητα αναφέρεται στην αφηρημένη γνώση που έχει το άτομο για τη γλώσσα, ενώ η γλωσσική απόδοση αναφέρεται στην εφαρμογή αυτής της γνώσης κατά την πρόσληψη και παραγωγή της γλώσσας. Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα βασίζεται στη γλωσσική ικανότητά του. Εφεύρε την μετασχηματιστική γραμματική, η διάκριση της οποίας βασίζεται σε δύο επίπεδα στη δομή της πρότασης, αυτό της επιφανειακής και της βαθιάς δομής. Κατά τη θεωρία της μετασχηματιστικής γραμματικής κάθε πρόταση έχει μια επιφανειακή και μια βαθιά δομή, οι οποίες όμως δεν ταυτίζονται αναγκαστικά.
<u>Γνωστική θεωρία:</u>	Κατά τη γνωστική θεωρία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, όχι γιατί ενισχύεται θετικά ή αρνητικά, ούτε γιατί έχει μόνο έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας που μαθαίνει, αλλά διότι γενικότερες, μη γλωσσικές εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις που δημιουργούνται πριν από τη γλωσσική ανάπτυξη, αποτελούν τη βάση για την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και της μάθησης. Έτσι κατά τη γνωστική άποψη η γλώσσα δεν θεωρείται χωριστά από άλλες γνωστικές ικανότητες, αλλά σε σχέση με τις άλλες μη – γλωσσικές λειτουργίες που αφορούν την επεξεργασία των πληροφοριών. Μια τέτοια άποψη για τη μάθηση της γλώσσας αντανάκλαται ξεκάθαρα στις μελέτες του Jean Piaget και σύμφωνα με την γνωστική θεωρία η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί την εξής διαδικασία: Κατά την προγλωσσική περίοδο το παιδί «μαθαίνει» τον κόσμο γύρω του, ενεργώντας πάνω στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Όταν στη συνέχεια, μαθαίνει τη γλώσσα του, κατορθώνει να εκφράζει γλωσσικά τη μάθηση που στο μεταξύ έχει αποκτήσει. Κατά συνέπεια η

	γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μάθει το παιδί να μεταφράζει τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις σε γλωσσικές. Έτσι καθώς το παιδί αναπτύσσεται γλωσσικά παρατηρούνται δύο εξελίξεις: από τη μια μεριά αναπτύσσει τρόπους να εκφράζει τη γνώση του με πληρέστερους γλωσσικούς τύπους, ενώ από την άλλη, η ανάπτυξη αυτών των πληρέστερων γλωσσικών τύπων καθίσταται δυνατή χάρη στη μάθηση νέων σημασιολογικών εννοιών και σχέσεων που έχει στο μεταξύ πραγματοποιηθεί (Πόρποδας, Κ.Δ. (1996): «Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1-2» σ.121).
--	--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ

2.1 Ιστορική Επισκόπηση και Ορολογία

Η εξέλιξη της Ψυχοκινητικότητας δεν είναι πολύ παλιά. Στις αρχές αυτού του αιώνα, μιλούσαν για αυτή σπανιότατα. Σιγά – σιγά, αναγνωρίστηκε και εξελίχθηκε προς διάφορες κατευθύνσεις που σήμερα συγκλίνουν. Σε ένα πρώτο χρονικό διάστημα, η θεωρητική έρευνα αφοσιώθηκε κυρίως στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Έπειτα, μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στην καθυστέρηση της κινητικής ανάπτυξης και στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ήρθαν έπειτα οι μελέτες πάνω στην ανάπτυξη της χειροτεχνικής επιδεξιότητας και των κινητικών ικανοτήτων, σε συνάρτηση με την ηλικία.

Σήμερα, η μελέτη προχωρεί πέρα από τα κινητικά προβλήματα και ερευνά τους δεσμούς ανάμεσα από τη μια μεριά, της αμφιπλευρικότητας, της δόμησης μέσα στο χώρο και στο χρονικό προσανατολισμό, και από την άλλη μεριά, στις σχολικές δυσκολίες των παιδιών με κανονική νοημοσύνη. Συντελεί επίσης, στη συνειδητοποίηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στην κίνηση και στο συναίσθημα.

Με τον όρο Ψυχοκινητικότητα εννοούμε την έκφραση του ανθρώπου διαμέσου της στάσης ή της κίνησης του, και μια θεραπευτική ιδιοσύσταση μέσα από την οποία δίνονται οι αναλύσεις των κινητικών διαταραχών και η θεραπευτική καταχωρισμένη ιδιαιτερότητα της κίνησης (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.5). Επίσης, ως Ψυχοκινητική ανάπτυξη μπορούμε να ορίσουμε «την στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο με τη βοήθεια των αισθητηρίων οργάνων και στις εμπειρίες που αυτό κάνει κινούμενο μέσα στο περιβάλλον», και κατά συνέπεια ως Ψυχοκινητική Αγωγή, «η αγωγή, η οποία ασχολείται με την εναρμονισμένη ανάπτυξη και εκπαίδευση του ατόμου, μέσα από την αντίληψη και την κίνηση» (Ν. Μπίνιας (χ): «Η Ψυχοκινητική αγωγή στο δημοτικό σχολείο» σ.2). Ο όρος Ψυχοκινητική, σηματοδοτεί την λειτουργική ενότητα ψυχικών και κινητικών δρώμενων, τη στενή σχέση και ταύτιση ανάμεσα στο σωματικό - κινητικό και στο πνευματικό – ψυχικό στοιχείο που συνθέτουν την ανθρώπινη φύση.

Ο σκοπός της Ψυχοκινητικής ανάπτυξης και των άλλων κινησιοθεραπευτικών σχημάτων είναι να χρησιμοποιήσει μεθόδους και τεχνικές για να ενεργήσει πάνω στο παιδί από την αρχή της ύπαρξής του, ως ανθρώπου και ακόμη περισσότερο στα χρόνια της σχολικής του

ζωής. Συνεπώς, έχει ως στόχο, μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, να συμβάλλει στην σωματική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, με άλλα λόγια, να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας πολύπλευρης προσωπικότητας (Ν. Μπίνιας (χ): «Η Ψυχοκινητική αγωγή στο δημοτικό σχολείο» σ.3).

Όταν το παιδί γίνεται αυτόνομο, κατακτά την έννοια της ταυτότητας του, κατανοεί τον κόσμο που το περιβάλλει και αναλαμβάνει τις ευθύνες του συνεχίζοντας τη ρυθμιστική και θεραπευτική του αγωγή, τότε μόνο επιτυγχάνεται ο στόχος τους. (Πέσχος Δ., 2001), (Βρυώνης Γ., 2003). Το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του αισθάνεται την εσωτερική παρόρμηση να ανακαλύψει τον κόσμο που το περιβάλλει, να διερευνήσει το φυσικό περιβάλλον, καθώς και τον ανθρώπινο περίγυρο (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές»,ΤΕΙ Ηπείρου,σ.5). Η ανάγκη αυτή του παιδιού ενισχύεται από τις σταδιακά διευρυνόμενες αισθητηριακές, κινητικές, και γλωσσικές του ικανότητες. Με τις αντιληπτικές του δυνάμεις επικοινωνεί με το περιβάλλον, εσωτερικεύει και συσσωρεύει ακατέργαστο και διάσπαρτο υλικό, το οποίο επεξεργάζεται και ταξινομεί με την βοήθεια των νοητικών του δυνάμεων και λειτουργιών, αλλά και της αγωγής που δέχεται (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές»,ΤΕΙ Ηπείρου,σ.5). Επομένως, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, σηματοδοτεί μια δυναμική εξέλιξη που είναι το αποτέλεσμα και η συνισταμένη πολλών διεργασιών και λειτουργιών, όπως πχ. η αλληλεπίδραση του παιδιού, η οικογενειακή και προσχολική του αγωγή, η ωρίμανσή του, ο συνδυασμός των ψυχικών και κινητικών του λειτουργιών, της αμοιβαίας επενέργειας αναγκών και κινήτρων, της συμμετοχής βουλευτικών και συναισθηματικών διεργασιών (Παπαθανασίου Α. & Πιάνου Α. 1993).

Υπάρχει επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε, μια πολυπλοκότητα ψυχοκινητικών μηχανισμών, μια γενική ψυχοκινητική τάση συνδεδεμένη με την όλη προσωπικότητα του παιδιού, και παρατηρείται μια εσωτερική συσχέτιση του κινητικού και νευρικού του συστήματος. Πραγματώνεται θα λέγαμε στο παιδί μια ταυτόχρονη ωρίμανση νευρολογικής και ψυχοπνευματικής υφής.

Συνολικά, η Ψυχοκινητικότητα είναι στοιχείο που υποβοηθά το παιδί στο να επιτύχει την αρμονία της ψυχοσωματικής του ανάπτυξης και να ενταχθεί ομαλά σε μια διαδικασία ηθικής, κοινωνικοπνευματικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης. Το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, επεξεργάζεται ερεθίσματα και προκαλεί

αντιδράσεις, δίνοντάς του την ευκαιρία να ορίσει το σώμα του και την θέση του στον κόσμο, και μέσα από αυτήν την διεργασία να κατακτήσει την κοινωνικοποίησή του.

2.2 Η Ψυχοκινητική εξέλιξη (εξελικτικά στάδια)

Η Ψυχοκινητική λοιπόν εξέλιξη του παιδιού αποκαλύπτει νέες κινητικές του μορφές και υπογραμμίζει σε καθεμία από αυτές ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που είναι δυνατό να αποτελέσουν αξιολογικά κριτήρια της όλης κινητικής του εξέλιξης. (Κούγιαλη Γ., 2000).

Η Ψυχοκινητική εξέλιξη εξαρτάται από τη μυελίνωση των νευρικών ινών, από τους γενετικούς παράγοντες και από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που θα δεχθεί τα παιδί στα πρώτα κρίσιμα στάδια της ζωής του.

Η ωρίμανση του νευρικού συστήματος γίνεται κατά τον κεφαλουριαίο άξονα, γι' αυτό και οι κυριότεροι σταθμοί στην εκτίμηση της ανάπτυξης τους βρέφους, είναι η ηλικία στήριξης της κεφαλής, η ηλικία στήριξης του κορμού και η έναρξη της βάδισης. Η σωστή εκτίμηση των νεογνικών αντανακλαστικών, μπορεί να δώσει πληροφορίες για υποκείμενη νευρολογική βλάβη και προγνωστική αξία για την μετέπειτα εξέλιξή του (Γ. Βρυώνης, σημειώσεις για το μάθημα «Παιδιατρική» ΤΕΙ Ηπείρου, σ.11). Εδώ θα αναφέρουμε επιγραμματικά τις φάσεις της Ψυχοκινητικής εξέλιξης έτσι όπως εντοπίζονται στην βιβλιογραφία ανά τρίμηνο ηλικίας:

3^ο μήνας:	✓ Στηρίζει πλήρως το κεφάλι του σε καθιστή πρηνή ή ύπτια θέση και ανασηκώνει το στήθος του στα χέρια ✓ Στρέφει το πρόσωπό του κατά 180 μοίρες ✓ Γελά στο άκουσμα της φωνής της μητέρας, ψελλίζει και στρέφει το πρόσωπό του σε θορύβους κοντά στο αυτί του και χαμογελά προκαλούμενο
6^ο μήνας:	✓ Κάθεται στιγμιαία, στηρίζει το βάρος του στα πόδια του και γυρίζει από πρηνή σε ύπτια θέση στο κρεβάτι του ✓ Ψάχνει για αντικείμενα, τα πιάνει με το ωλένιο χείλος της παλάμης και τα φέρνει στο στόμα του ✓ Γυρίζει στη φωνή της μητέρας του μέσα στο δωμάτιο, φλυαρεί από μόνο του και εκφέρει δισύλλαβους θορύβους ✓ Αρχίζει να γίνεται ντροπαλό και φοβισμένο με τους ξένους
9^ο μήνας:	✓ Στέκεται στα πόδια του στηριζόμενο, αρκουδίζει ✓ Τέλεια σύλληψη με δείκτη, αντίχειρα

	✓ Φωνάζει για να το προσέξουν, μιμείται ✓ Κάνει αντίο, παλαμάκια κα.
12^ο μήνας:	✓ Αρχίζει να βαδίζει από μόνο του ✓ Παρακολουθεί και παίζει με αντικείμενα ✓ Καταλαβαίνει απλές εντολές, εκφέρει τις πρώτες του λέξεις ✓ Παίζει με πρόσωπα και παρακολουθεί με ενδιαφέρον εικόνες
2^ο έτος:	✓ Ανεβαίνει σκαλοπάτια, κλωτσά τη μπάλα, ρωτάει συνεχώς, προφέρει μικρές φράσεις, τρέχει, κάνει πύργο με τέσσερις κύβους και έχει έλεγχο των σφικτήρων
3^ο έτος:	✓ Ανεβαίνει σκάλες, κάνει κουτσό, πηδηματάκια, ποδήλατο, τρώγει μόνο του, σχηματίζει προτάσεις και αντιγράφει κάθετη γραμμή. Στη συνέχεια αναπτύσσονται σταδιακά μετά από εκπαίδευση οι λειτουργίες της μάθησης, της αντίληψης, της προσοχής, της γραφής κ.α

Η παρακολούθηση της ψυχοκινητικής εξέλιξης του παιδιού από τη νεογνική μέχρι τη σχολική ηλικία, έχει μεγάλη σημασία για την έγκαιρη διάγνωση και την αντιμετώπιση της ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Συνεπώς η χρήση διαφόρων ανιχνευτικών δοκιμασιών, όπως το Denver test διευκολύνει την παρακολούθηση και τον αδρό έλεγχο της ανάπτυξης. Αυτές καταγράφουν συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές των φυσιολογικών παιδιών σε συγκεκριμένες ηλικίες, όπως είναι η κινητικότητα, όραση και χειρισμοί, ακοή, ομιλία και κοινωνικότητα.

Ο πολύπλοκος αυτός αναπτυξιακός μηχανισμός δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί το σχήμα και τη λειτουργικότητα του σώματός του, να διατηρεί επαφή με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον και να διαμορφώνει συνεχώς εμπλουτισμένες νέες προσωπικές εμπειρίες, να τις βιώνει συναισθηματικά και να είναι σε θέση να τις περιγράφει και να τις αναλύει.

Σύμφωνα με τη κ. Κούγιαλη η μελέτη της ψυχοκινητικότητας περιλαμβάνει πέντε στάδια τα οποία εδώ θα αναφέρουμε επιγραμματικά και στη συνέχεια θα αναλύσουμε:

Την επεξεργασία και ολοκλήρωση του «εγώ», της προσωπικότητας του παιδιού,

δηλαδή την ανάπτυξη του σωματικού σχήματος με το οποίο το παιδί συνειδητοποιεί το σώμα του και τις δυνατότητες να εκφράζεται με το σώμα του
Το παιδί αντιλαμβάνεται πως τα μέλη του δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Μπορεί, παραδείγματος χάρη, να πηδήσει και να παίζει το «κουτσό» με το αριστερό πόδι, αλλά όχι με το δεξί πόδι, είναι η επικρατέστερη αμφίπλευρη απ' όπου πηγάζει η μελέτη της αμφιπλευρικότητας
Τον τρόπο με τον οποίο το παιδί τοποθετείται μέσα στο χώρο που το περιβάλλει και τον τρόπο με τον οποίο τοποθετεί τα πράγματα σε σχέση το ένα με το άλλο, είναι δηλαδή η δόμηση μέσα στο χώρο
Το χρονικό προσανατολισμό που συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί τοποθετείται μέσα στο χρόνο (χτες, αύριο....)
Επειδή το παιδί εκφράζεται επίσης με το ιχνογράφημα, η μελέτη συμπληρώνεται με την προοδευτική κατάκτηση του ιχνογραφήματος και του γραφισμού (οπτική αντίληψη / οπτικοκινητικός συντονισμός / πλευρίωση)

Η κινητική, η διανοητική, η γλωσσική εκφραστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, αποτελώντας μια ενότητα στο πρώτο ηλικιακό του στάδιο.

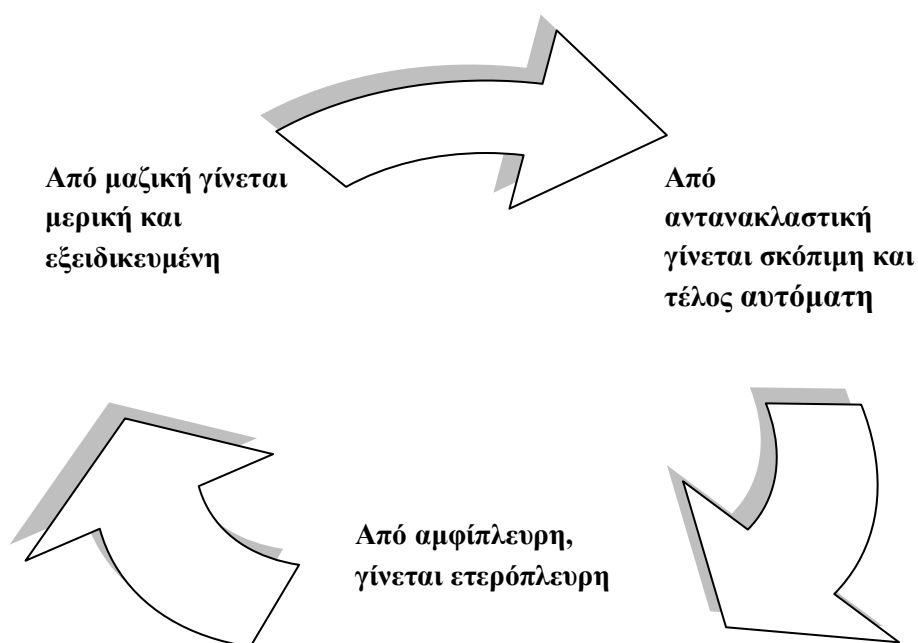
Βαθμιαία όμως, με την πάροδο του χρόνου, διαφοροποιούνται, ο δεσμός αυτός χαλαρώνει και οι λειτουργίες που αναφέραμε διαχωρίζονται και αποκτούν μια ιδιαίτερη μορφή, διατηρούν όμως μεταξύ τους κάποιες εσωτερικές διασυνδέσεις. Σχετικά με το ρόλο της φυσικής ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση, δεν υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία, ίσως γιατί ο ρυθμός ανάπτυξης δεν παρουσιάζει εντυπωσιακές αλλαγές σύμφωνα με τον I.N.

Παρασκευόπουλο (1984). Υπάρχει ένα ενδιαφέρον για τη σχεδιασμένη ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων. Η δυνατότητα ικανοποίησης του ενδιαφέροντος για φυσικές δραστηριότητες μπορεί να έχει διπλό όφελος, αρχικά για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και δευτερεύοντος στην χρήση ενός δυνατού σημείου για την αντιμετώπιση μιας αδυναμίας στον προφορικό-γλωσσικό τομέα. Ένα ερώτημα που συχνά τίθεται, είναι γιατί το παιδί που χαρακτηρίζεται από κινητική αδεξιότητα, δεν μπορεί να κυριαρχήσει στο χώρο και το χρόνο; (Χασάπης Ι., 1976).

Αναφέροντας επιγραμματικά τα εξελικτικά στάδια κατάκτησης, σημειώνουμε ότι, αρχικά το παιδί βιώνει το σώμα του σφαιρικά στο σύνολό του, μέσα από ελεύθερες και οργανωμένες κινήσεις στον χώρο, όπως μετατοπίσεις, βαδίσματα και άλλες μιμητικές κινήσεις οι οποίες

μπορεί να έχουν πρότυπο αναφοράς, μπορεί και όχι. Μιμείται και ενδιαφέρεται περισσότερο για θέματα από την οικογενειακή ζωή, τις κινήσεις των ζώων, τις περιβαλλοντικές μεταβολές και τον κόσμο της φαντασίας. Σιγά – σιγά όμως μαθαίνει να ελέγχει το σώμα του μέσα από δραστηριότητες διαφοροποίησης και συντονισμού των κινήσεων των μελών του, καθώς και με δραστηριότητες που βοηθούν την ανάπτυξη και τον συντονισμό του μυϊκού τόνου, της αναπνοής, της χαλάρωσης. Η εικόνα του σώματος και η αυτοαντίληψη του παιδιού δειλά – δειλά αρχίζουν να εκφράζονται γραφημικά. Η αναπαράσταση του ανθρώπινου σώματος περίπου στα 4 – 5 χρόνια της ζωής του παιδιού έπονται της ανάπτυξης της ικανότητας ονομασίας και αναγνώρισης των μελών του σώματος αλλά σταδιακά η αναπαράσταση του σώματος στο γραφημικό χώρο, στο πλαίσιο που αποτελεί το χαρτί σχεδίασης σταδιακά εμπλουτίζεται και ολοκληρώνεται.

Συνεπώς, μέσα από τις Ψυχοκινητικές δραστηριότητες, το παιδί υποβοηθείται ώστε να συνειδητοποιήσει βιωματικά το σωματικό του σχήμα, για συγκεκριμένες στάσεις κατά τρόπο συνολικό και τμηματικό. Το βοηθά να καλλιεργήσει, να ελέγξει και να εξειδικεύσει την κινητικότητά του, αδρή και λεπτή, καθώς και να κατακτήσει τις έννοιες του χρόνου, του χώρου και του ρυθμού. Επομένως, γενικά, είναι δυνατό να λεχθεί ότι η ψυχοκινητική ανάπτυξη ακολουθεί τρεις βασικές κατευθύνσεις για την ολοκλήρωσή της:

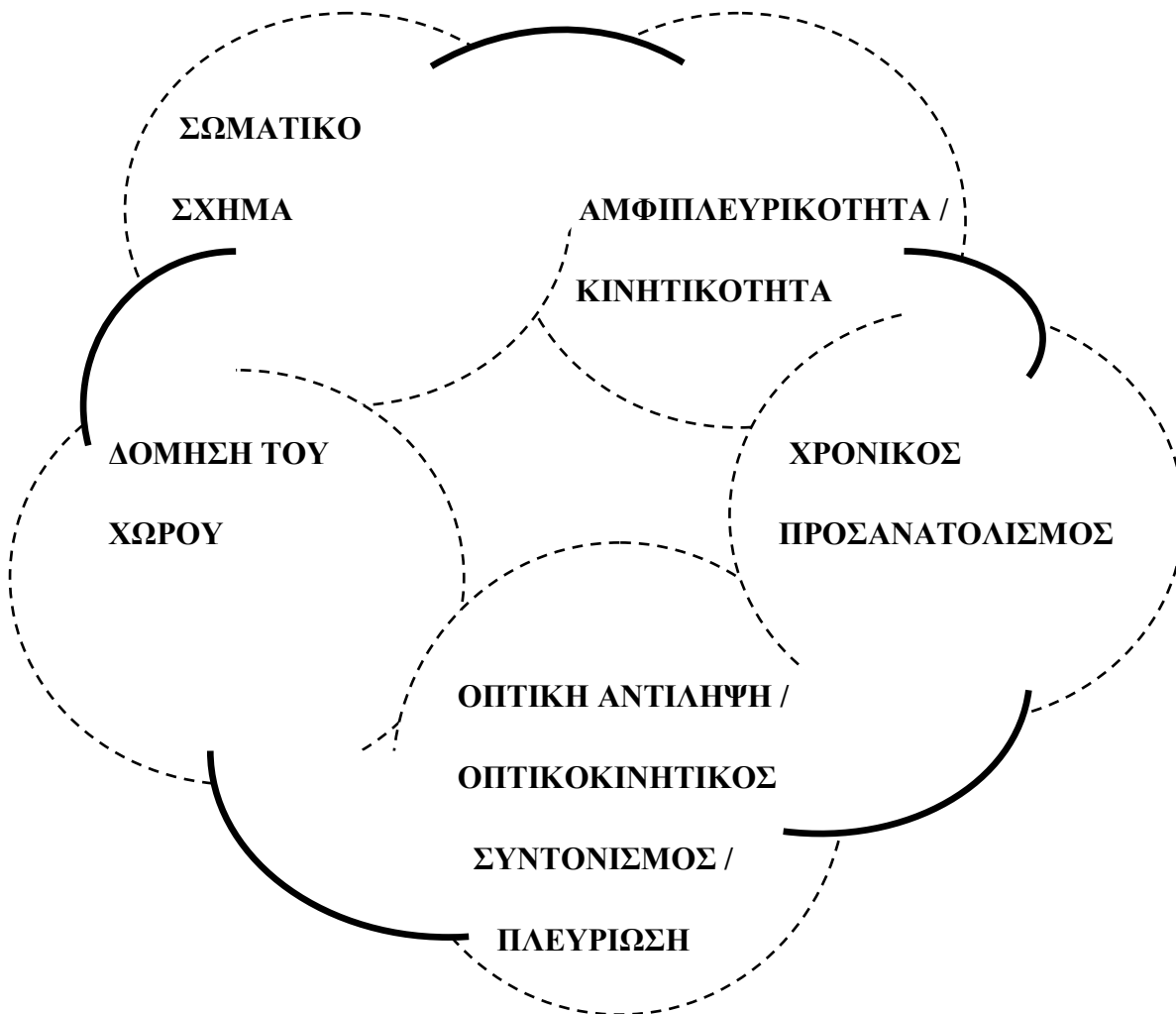


Το νεογέννητο, είναι σχεδόν συμμετρικό στις κινήσεις του και τείνει να χρησιμοποιεί και τις δύο πλευρές του σώματός του, στην ίδια έκταση και με την ίδια αποτελεσματικότητα. Με την

πάροδο όμως της ηλικίας, το παιδί δείχνει προτίμηση σε κάποια από τις δύο πλευρές. Πραγματοποιεί αντανακλαστικές κινήσεις χωρίς συμμετοχή της σκέψης και της βούλησης. Αργότερα η ανάπτυξη περιλαμβάνει μια συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή του κεντρικού νευρικού συστήματος και έτσι παρατηρείται ένας ασυνείδητος έλεγχος των κινήσεων μέσω της σκέψης και της γλώσσας. Αρχικά, οι κινήσεις περιλαμβάνουν πληθωρική μυϊκή δράση. Ευρύτερες περιοχές και τμήματα του σώματος συμμετέχουν ακόμη και στις πιο απλές κινητικές δραστηριότητες. Αργότερα η κίνηση εντοπίζεται βαθμιαία μόνο στους απαραίτητους μύες. Έτσι, γίνεται οικονομία δυνάμεων και οι κινήσεις αποκτούν κανονικότητα και χάρη.

2.3 Βασικά στοιχεία της Ψυχοκινητικότητας (ανάλυση)

Όπως προαναφέραμε η ανάπτυξη και η εξέλιξη της Ψυχοκινητικότητας περιλαμβάνει κάποια βασικά στοιχεία που όταν το παιδί κατακτήσει θεωρούμε ότι έχει ολοκληρωθεί το αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ της κινητικότητας, του συναισθήματος και της νόησης.



1. ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ: Το σωματικό σχήμα είναι ένα βασικό στοιχείο στην οικοδόμηση της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδί μεγαλώνει σε ένα τρισδιάστατο κόσμο με κέντρο αναφοράς το ίδιο του το σώμα, και επομένως για να έχει την δυνατότητα να εκτελεί πολύπλοκες δεξιότητες μέσα στο περιβάλλον του, θα πρέπει να έχει αποκτήσει την αίσθηση του σώματός του. Το παιδί σχηματίζει μια προσωπική εικόνα, μια παράσταση του ίδιου του σώματός του, και αντιλαμβάνεται τα όντα και τα πράγματα που το περιβάλλον σε συνάρτηση με το δικό του σώμα. Η προσωπικότητα του θα αναπτυχθεί χάρη σε μια προοδευτική

συνειδητοποίηση του σώματός του, του είναι του, των δυνατοτήτων του να ενεργεί και να μεταμορφώνει τον κόσμο που το περιζώνει. Μεγαλώνοντας θα μάθει να αναγνωρίσει τα μέλη του σώματός του (σωματογνωσία) και τις λειτουργίες τους. Επίσης θα μάθει να αντιλαμβάνεται τις διαστάσεις του περιβάλλοντος σε σχέση με τις διαστάσεις του σώματός του, η λεγόμενη λειτουργική ανάπτυξη της γνώσης του σώματος. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται το γνωστικό σχήμα του σώματος, βοηθώντας έτσι το παιδί να αποκτήσει αντίληψη και οργάνωση του χώρου και του χρόνου, τον συντονισμό και την αρμονία στις κινήσεις του, ανεπτυγμένη κινητικότητα η οποία θα του προσφέρει καλύτερη γνωριμία με το περιβάλλον, πρόβλεψη και εκτίμηση των ενεργειών του, καθώς επίσης καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με πρόσωπα του περιβάλλοντος και τέλος τον αυτοέλεγχο, την κυριαρχία και την αυτοπεποίθηση του (Τραυλός, 1998 και Σταύρου, 1990 και De Meur-Staes, 1990).

Ωστόσο μέχρι να επέλθει η κατάκτηση του σωματικού σχήματος, το παιδί περνά από κάποιους σταθμούς κλειδιά, σημαντικοί για την ολοκλήρωση του: 1) το βιωμένο σώμα, 2) γνώση των μερών του σώματος, 3) χωρο-σωματικός προσανατολισμός, 4) χωρο-σωματική οργάνωση. Κατά την διάρκεια του πρώτου σταθμού (βιωμένο σώμα), το παιδί καταπιάνεται με διάφορες κινητικές ασκήσεις που παρουσιάζονται με τη μορφή παιχνιδιών. Ο στόχος είναι να βοηθήσουμε το παιδί να κατακτήσει τις κινήσεις του και να αντιληφθεί το σώμα του σφαιρικά, σαν κάτι που αποτελεί μια ολότητα. Αυτές οι ασκήσεις περνούν από την αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού, σε μια δραστηριότητα πιο ολοκληρωμένη. Θα ανταποκρίνεται σε λεκτικά δεδομένα (βαδίστε!...), σε συγκεκριμένα αισθήματα (ισορροπία!...), σε μια καθαρή αναπαράσταση (βάδισμα με λυγισμένα γόνατα!....). Μετά τη σφαιρική αντίληψη του σώματος, έρχεται ο σταθμός της συνειδητοποίησης κάθε σωματικού τομέα. Αυτό επιτυγχάνεται με ένα εσωτερικό τρόπο, δηλαδή με το να νιώθει κάθε μέρος του σώματός του, και με ένα εξωτερικό τρόπο, δηλαδή με το να βλέπει κάθε τομέα μέσα σε ένα καθρέφτη, πάνω σε ένα άλλο παιδί ή πάνω σε μια εικόνα. Το παιδί περνάει έπειτα σε μια αισθητηριακή εργασία πιο επεξεργασμένη, στη σύνδεση των σωματικών συστατικών με τα διάφορα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, σε μια πιο αναλυτική γνώση του κινησιακού χώρου (δηλαδή των διαφόρων στάσεων που μπορεί να πάρει κάθε μέρος του σώματος). Όσον αφορά τον σταθμό της χωρο-σωματικής οργάνωσης το παιδί θα μπορεί να «παίζει στα δάχτυλα» με όλες τις σωματικές του δυνατότητες. Θα μπει σε κίνηση με ένα αναλυτικό τρόπο, θα φτάσει δηλαδή σε ένα δάμασμα του σώματός του με ασκήσεις συντονισμού, ισορροπίας, αναστολής, δεξιότητας, και με ένα συνθετικό τρόπο, από τη μια μεριά προβλέποντας και προσαρμόζοντας τις κινήσεις του στο σκοπό που επιδιώκει και από την

άλλη μεριά, εκφράζοντας με τη βοήθεια του σώματος μια δράση, ένα συναίσθημα, μια συγκίνηση. Έπειτα θα οδηγηθεί στο να περιγράψει μια κίνηση, να κατανοήσει καταστάσεις που αντανακλώνται με τις στάσεις και τις εκφράσεις των προσώπων, θα εκφράζεται με το ιχνογράφημα, και συνεπώς να κατανοήσει και να καταχτήσει το σωματικό διάλογο.

2. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΟΜΗΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ: ο χώρος δεν είναι αντικείμενο για σπουδή, αλλά αντικείμενο κατάκτησης και κάθε παιδί το πετυχαίνει με το δικό του τρόπο, σύμφωνα με τα μέτρα του, με το ρυθμό του, με την κίνηση, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες...και με διαρκή αναφορά στο δικό του σώμα. Η οικοδόμηση και η κατάκτηση του χώρου, που αρχίζουν από πολύ νωρίς είναι το μεγάλο έργο του παιδιού στην ηλικία του νηπιαγωγείου. Η αντίληψη και η βίωση της έννοιας του χώρου είναι σημαντικότερη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ικανότητας προσανατολισμού, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την αίσθηση ασφάλειας. Συμβάλλει επίσης καθοριστικά στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της κατανόησης των μαθηματικών (Γ. Κούγιαλη, σ. 20). Με τον όρο δόμηση του χώρου εννοούμε τον προσανατολισμό και την δόμηση του περιβάλλοντος σε σχέση με το σώμα του παιδιού και σε σχέση με τα άλλα αντικείμενα που είτε βρίσκονται σε κίνηση, είτε σε ακινησία. Ουσιαστικά αφορά την ικανότητα να μπορεί το παιδί να τοποθετήσει το σώμα του σε ένα περιβάλλον, να έχει δηλαδή τον ανάλογο προσανατολισμό και θέση σε σχέση με τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που το περιβάλλουν. Επίσης, αφορά «τη συνειδητοποίηση της κατάστασης των πραγμάτων ανάμεσά τους», και τέλος το να μπορεί το άτομο να οργανώνεται μέσα στο κόσμο που ζει και το να μπορεί να οργανώνει αντικείμενα ανάμεσά τους, είτε όταν είναι σταθερά, είτε θέτοντάς τα σε κίνηση (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.7). Η ανάπτυξη του χώρου προϋποθέτει την κατάκτηση κάποιων σταθμών από μέρος του παιδιού. Αρχικά θα πρέπει να μάθει τις έννοιες πάνω-κάτω, μέσα-έξω κ.α. Στη συνέχεια, θα πρέπει να μάθει να προσανατολίζεται μέσα στο χώρο, δηλαδή να προσανατολίζει τα αντικείμενα μεταξύ τους, να διακρίνει τι και ποιος έχει την ίδια κατεύθυνση με το ίδιο και να αποκτήσει τη γραφική κατεύθυνση. Ο επόμενος σταθμός είναι να κατακτήσει το παιδί την οργάνωση του χώρου, όπου συνδυάζει και τους δυο πρώτους σταθμούς που αναφέρθηκαν. Και τέλος, η κατανόηση των χωρικών σχέσεων, κατά την οποία το παιδί πρέπει να μάθει να διακρίνει τις χωρικές σχέσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία (De Meur-Staes, 1990). Η αφομοίωση του προσανατολισμού στο χώρο από το παιδί γίνεται με πιο αργό ρυθμό από ότι με τον σωματικό προσανατολισμό. Αρχικά

μαθαίνει τις έννοιες του χώρου πάνω-κάτω και μπρος – πίσω. Το τελευταίο στάδιο στοιχειοθετείται από την εκμάθηση της διάστασης προς τη μια πλευρά και προς την άλλη. Σε ηλικία 2,5-3 ετών συνήθως έχουν την δυνατότητα να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά και πίσω στο σώμα τους, αλλά δυσκολεύονται στο να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά ή πίσω από ένα άλλο αντικείμενο. Αυτό βέβαια είναι κάτι το οποίο το παιδί θα ξεπεράσει στην ηλικία των 4 ετών. Αργότερα στην ηλικία των 5 έως 6 ετών θα μπορούν πια να προσδιορίζουν σημαντικότερα μέλη του σώματός τους και έχουν την ικανότητα να ορίζουν τις κινήσεις τους ως προς τον κάθετο και οριζόντιο άξονα του σώματός τους. Στην ηλικία των 7 ετών αποκτούν την ικανότητα να προσδιορίζουν μικρά μέλη του σώματός τους καθώς και να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως σημείο αναφοράς σε σχέση με τα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Ως την ηλικία των 9 ετών έχουν αποκτήσει πλήρως την γνώση του σώματος τους (Τραυλός, 1998).

Χρήσιμος κατάλογος με τις έννοιες του χώρου:

- *Έννοιες Καταστάσεων:* μέσα – έξω, μπροστά – πίσω, ψηλά – χαμηλά, πάνω – κάτω, αριστερά – δεξιά, μακριά – κοντά, (στη μέση, στην άκρη, απέναντι, δίπλα, ανάμεσα, γύρω).
- *Έννοιες μεγεθών:* χοντρός – λεπτός, μεγάλος – μικρός, στενός – πλατύς, (επίπεδος, βαθύς, μέτριος, αδύνατος).
- *Έννοιες θέσεων:* όρθιος – καθισμένος, ίσιος – πλάγιος, σηκωμένος – γονατιστός, κλειστός – ανοιχτός, (σκυμμένος, ακουμπισμένος, διασταυρωμένος).
- *Έννοιες κινήσεων:* σηκώνω – χαμηλώνω, ανεβάζω – κατεβάζω, σπρώχνω – τραβάω, διπλώνω – τεντώνω, περπατώ – τρέχω, γυρίζω – κυλώ, πέφτω – σηκώνομαι, ανεβαίνω – κατεβαίνω, (σκαρφαλώνω, γλιστρώ, φέρνω, χαιρετώ, βαδίζω).
- *Έννοιες σχημάτων:* κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο, πολύγωνο.
- *Έννοιες ποσοτήτων:* γεμάτος – άδειος, λίγο – πολύ, περισσότερο – λιγότερο, ολόκληρο – μισό.

3. *ΑΜΦΙΠΛΕΥΡΙΚΟΤΗΤΑ / ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ:* Η αμφιπλευρικότητα είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να χρησιμοποιεί κατά βούληση και τις δύο πλευρές του σώματός του (Γ. Κούγιαλη, σ.16). Μέσα από την ψυχοκινητική ανάπτυξη φαίνεται ξεκάθαρα, πόσο

απαραίτητη είναι η κινητική δραστηριότητα, η οποία καλύπτει ένα σημαντικό μέρος της ψυχοκινητικότητας. Αυτή η κινητική δραστηριότητα εξελίσσεται και διαμορφώνεται συνεχώς μέχρι που τελειοποιείται (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.7). Αφού το παιδί έχει κατακτήσει την αδρή κινητικότητα, έχει την δυνατότητα να κάνει ξεχωριστές κινήσεις χωρίς όμως να έχουν εξαφανιστεί τελείως οι εξαρτημένες και ενστικτώδεις κινήσεις των οργάνων του σώματος. Στο σημείο αυτό το παιδί κυριαρχεί στο σώμα του, ελέγχοντας με αυτοπεποίθηση την κινητική του συμπεριφορά, με άλλα λόγια δηλαδή έχει αναπτύξει την κιναισθηση. Όλα αυτά βοηθούν το παιδί να έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του και να το εξερευνά, καθώς επίσης αποκτά και συνείδηση του χρόνου και αντιλαμβάνεται τη διαδοχή και την διάρκεια των γεγονότων (Κρουσταλάκης, 1997). Κατά την διάρκεια ανάπτυξης της αδρής ή γενικής κινητικότητας, σταδιακά επέρχεται η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ή αλλιώς η ανάπτυξη της χειροτεχνικής επιδεξιότητας (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.7). Η αδρή κινητικότητα πρέπει να προηγείται της λεπτής, διότι «για επιτυχημένη λεπτή κινητικότητα χρειάζεται προηγουμένως απόλυτα παγιωμένη αδρή κινητικότητα σε τέτοιο βαθμό, που αν δώσουμε στα παιδιά του νηπιαγωγείου πρόωρα δραστηριότητες πολύ λεπτής κινητικότητας, υπάρχει κίνδυνος να εμποδίσουμε τη φυσιολογική κινητική ανάπτυξη» Αυτό συμβαίνει διότι «το παιδί των 4 ετών δεν είναι ακόμη ικανό για μια κινητικότητα λεπτή, τμηματική, καλά διαφοροποιημένη, ελεύθερη από άλλες ταυτόχρονες και αθέλητες κινήσεις οργάνων του σώματος» (Εισήγηση της Μ. Jacob με θέμα «Ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού» σ.38 και Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, σ.45). Με τον όρο λεπτή κινητικότητα ή χειροτεχνική επιδεξιότητα, αναφερόμαστε στις κινήσεις του πιασίματος, της συγκράτησης, τις κινήσεις που γίνονται με τις παλάμες και τα δάχτυλα, ο συντονισμός ματιού-χεριού κ.α. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως η ωρίμανση της λεπτής κινητικότητας επέρχεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι πολύ σημαντική για την εκμάθηση της γραφής, η οποία έχει ανάγκη από διάφορες τεχνικές, όπως οι τεχνικές για το πιάσιμο του μολυβιού, οι οποίες αναλόγως θα καθορίσουν και τον τρόπο γραφής. Οι τεχνικές αυτές ελέγχονται από το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, από το οποίο ακολουθούν μια σειρά από κινητικές εντολές, οι οποίες ενεργοποιούν το κινητικό σύστημα του χεριού με αποτέλεσμα την παραγωγή των γραφικών συμβόλων της λέξης ή της πρότασης (Τραυλός, 1998 και Μαρκοβίτης – Τζουριάδου, 1991 και Κρουσταλάκης, 1997). Οι δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας βοηθούν τα παιδιά να γίνουν ικανά, ώστε να χρησιμοποιούν τα χέρια τους με όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιδεξιότητα επιτυγχάνοντας τον συντονισμό οπτικοκινητικής αντίληψης και

λεπτών κινήσεων των χεριών (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, σ.44). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο οπτικοκινητικός συντονισμός δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί επαρκώς, για το λόγο αυτό οφείλουμε να σεβόμαστε την ατομικότητα κάθε παιδιού. Συνεπώς, η καλλιέργεια και η κατάκτηση της λεπτής κινητικότητας προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να ασχοληθεί με εξειδικευμένες δραστηριότητες, όπως είναι η κατασκευή χειροτεχνιών και η χρήση διαφόρων απλών εργαλείων, με αποτέλεσμα να απολαμβάνει το αίσθημα της χαράς, της δημιουργίας, της ικανοποίησης και της αυτάρκειας. Όλα αυτά τα συναισθήματα το ωθούν να προσδοκά από τον εαυτό του την επίτευξη και άλλων δυσκολότερων στόχων (Γ. Κούγιαλη, σ.19).

4. ΧΡΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ / ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΧΡΟΝΟ: Η έννοια του χρόνου είναι αφηρημένη με πολλές σημασίες, γι' αυτό η κατανόησή της από τα παιδιά είναι δυσχερής και επίπονη. Με απλά λόγια χρόνος είναι, η διάρκεια ύπαρξης ή εκδήλωσης φαινομένων, ενεργειών, καταστάσεων κτλ., το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα σε δύο γεγονότα ή ανάμεσα σε ορισμένο γεγονός και αυτή τη στιγμή, το καθορισμένο διάστημα μέσα στο οποίο πρέπει να γίνει κάτι ή το οποίο διατίθεται για κάτι, η απροσδιόριστη διάρκεια που δεν είναι σύντομη, η ορισμένη χρονική περίοδος ή εποχή. Όταν μιλάμε για χρονικό προσανατολισμό, αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τη διαδοχή των γεγονότων πριν, έπειτα, κατά τη διάρκεια, να αντιλαμβάνεται την διάρκεια των χρονικών διαστημάτων όπως για παράδειγμα τις έννοιες του μεγάλου και μικρού διαστήματος, τις έννοιες του κανονικού και ακανόνιστου ρυθμού και τις έννοιες γρήγορης και αργής ευρυθμίας, να κατανοεί την κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων όπως, μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, εποχές, και να αντιλαμβάνεται τον αντιστρέψιμο χαρακτήρα του χρόνου (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.8).

Η έννοια του χρόνου βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια του χώρου, γι' αυτό και στα Μαθηματικά μιλάμε για χωροχρονικές έννοιες. Το παιδί αρχίζει να δομεί το χρόνο με τη συνειδητοποίηση του παρελθόντος, του παρόντος, του μέλλοντος (χθες, σήμερα, αύριο), την κατανόηση των χρονικών διαστημάτων της ημέρας και των εποχών, καθώς και με την αναγνώριση της ώρας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορεί το παιδί να επαναφέρει στη μνήμη του και να εκφράζει λεκτικά, με την ίδια σειρά που συνέβησαν, γεγονότα και καταστάσεις. Στην αρχή το παιδί βιώνει το ρυθμό και το χρόνο μέσα του, δεχόμενο παθητικά τα χρονικά και ρυθμικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Σιγά - σιγά συνειδητοποιεί ότι καθημερινά επαναλαμβάνει ορισμένα πράγματα, ότι οι μέρες και οι νύχτες διαδέχονται η μια

την άλλη. Αργότερα προσαρμόζει το ρυθμό του σε προτεινόμενους από το περιβάλλον ρυθμούς. Γίνεται εύκολα κατανοητό πως η φράση: έχω συνείδηση του χρόνου, σημαίνει ότι έχω αίσθηση και αντίληψη ότι υπάρχει παρελθόν, ένα παρόν και ένα μέλλον. Αυτές οι χρονικές έννοιες, επειδή είναι αφηρημένες έννοιες αποκτούνται πολύ δύσκολα από τα παιδιά, και το πόσο δύσκολα είναι να κατανοήσουν αυτούς τους όρους το καταλαβαίνουμε όταν ζητήσουμε από ένα παιδί να αφηγηθεί μια ιστορία και να ανακατώνει τα γεγονότα (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.8). Όταν αναφερόμαστε στην έννοια του ρυθμού, εννοούμε την ικανότητα που έχει το κάθε παιδί να κατανέμει μέσα στο χρόνο τα διάφορα διαδοχικά φαινόμενα που διατηρούν ανάμεσα τους όμοιες σχέσεις. Περιλαμβάνει την σειρά, την τάξη, την διαδοχή, την κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων, την διαισθητική μέτρηση του χρόνου. Αξίζει να πούμε ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του προσωπικό ρυθμό στις διάφορες δραστηριότητες (βάδισμα, λόγο, γραφή) και ότι μέχρι την ηλικία των 6 ετών δεν μπορεί να κατακτήσει τις έννοιες του ρυθμού και του μέτρου.

Η σαφής αντίληψη και η τοποθέτηση του παιδιού στο παρελθόν ή το μέλλον δεν είναι εύκολη υπόθεση παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει την ικανότητα να ανακαλεί και να αναπλάθει μια χρονική σειρά από γεγονότα. Η κατανόηση αυτών των εννοιών εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και να κάνει τόσο με την ψυχική και πνευματική του υγεία, όσο και με το περιβάλλον που ζει. Η μνήμη σε όλη αυτή την διαδικασία έχει ένα σπουδαίο ρόλο να παίξει, όπως επίσης να κάνει τα πράγματα ευκολότερα για να καταλάβει το παιδί το παρόν και να οργανώσει το μέλλον. Η καθημερινή ζωή του παιδιού με τα ποικίλα και πλούσια βιώματα στο σπίτι και στο σχολείο δίνει την ευκαιρία σε γονείς και παιδαγωγούς να το βοηθήσουν να καταλάβει μέσα από προσωπικές εμπειρίες τις έννοιες του τότε, του τώρα και του ύστερα. Οι αρετές του τότε-τώρα-ύστερα δίνονται από τους γονείς και παιδαγωγούς μέσα από σταθερά βιώματα και πάντα εξηγούν με λόγια στο παιδί το τι συμβαίνει. Ο παιδαγωγός δείχνει υλικό που χρησιμοποιείται στις διάφορες καθημερινές δραστηριότητες. Το παιδί βλέποντας το υλικό οφείλει να πει «με τα τουβλάκια χτίσαμε σπιτάκια χτες. Αύριο θα φτιάξουμε ένα μεγάλο Καραγκιόζη. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μάθει τις έννοιες του χτες, του σήμερα και του αύριο και με τον ίδιο τρόπο αργότερα να μάθει τι σημαίνει προχτές ή μεθαύριο. Η έννοια της διάρκειας είναι η δεύτερη βασική έννοια για την κατανόηση του χρόνου. Είναι το συνεχόμενο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο γίνεται κάτι ή το χρονικό διάστημα που σημειώνεται η μια αλλαγή ως τη στιγμή που θα γίνει η επόμενη.

5. ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ / ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ / ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ: ο

οπτικοκινητικός συντονισμός αφορά την παροχή πληροφοριών στο παιδί από το οπτικό και κινητικό του σύστημα, καθώς το παιδί κινείται στο περιβάλλον (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.9). Για να γίνει αυτό θα πρέπει να επιτευχθεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τον συντονισμό αισθητηριακών, κινητικών και γνωστικών μηχανισμών, ώστε να μπορεί το παιδί να εκτελεί μια προγραμματισμένη κίνηση. Η ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το συντονισμό ανάλογα με το είδος της κίνησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι: (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.9)

- ο Η κατάσταση του περιβάλλοντος
- ο Η κινητική κατάσταση του παιδιού
- ο Οι χωροχρονικές απαιτήσεις

Όσον αφορά τις κατηγορίες των κινήσεων αναφέρονται τα εξής (Τραυλός, 1998):

- ο Όταν το περιβάλλον και το παιδί είναι σταθερά
- ο Όταν το περιβάλλον είναι σταθερό και το παιδί σε κίνηση
- ο Όταν το περιβάλλον είναι σε κίνηση και το παιδί σταθερό
- ο Όταν το περιβάλλον και το παιδί είναι σε κίνηση

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πλευρίωση, δηλαδή η προτίμηση και η επικράτηση του δεξιού ή του αριστερού μέρους του σώματος. Καθώς ο εγκέφαλος ωριμάζει, γίνεται όλο και πιο αισθητή η πλευρίωση των λειτουργιών του ατόμου (Κ. Δρόσος, Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές», ΤΕΙ Ηπείρου, σ.9). Η πλευρίωση κάθε ατόμου οφείλεται κυρίως σε νευρολογικά δεδομένα, πολλές φορές όμως είναι και αποτέλεσμα της επίδρασης και της πίεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Συνεπώς η πλευρίωση καθορίζεται από την εγκεφαλική κυριαρχία ή καλύτερα από την εγκεφαλική συμμετρία, καθώς και τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια είναι εξειδικευμένα σε διαφορετικές λειτουργίες και με ένα ξεχωριστό τρόπο καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, όμως ένα από τα δύο συνήθως κυριαρχεί του άλλου σε ορισμένες λειτουργίες. Ερευνητές αναφέρουν ότι μεταξύ 4^ο – 5^ο ετών η πλάγια επικράτηση δεν είναι ακόμα σαφής για όλα τα παιδιά,

παρόλο που η διαφοροποίηση αρχίζει να συντελείται. Οποιοσδήποτε διαταραχές στην ανάπτυξη της πλευρίωσης, έχουν σαν αποτέλεσμα την πρόκληση σοβαρών διαταραχών στη συμπεριφορά του ατόμου σε γνωστικό επίπεδο (Καραπέτσας, 1988). Το ημισφαίριο που επικρατεί κατά ένα μεγάλο μέρος στην λειτουργία του λόγου είναι το αριστερό, το οποίο ελέγχει τις αναλυτικές διεργασίες και ειδικά την παραγωγή και κατανόηση της γλώσσας και επεξεργάζεται τις παραστάσεις με ένα ακολουθητικό – διαδοχικό τρόπο (Καρπαθίου, χ.χ.ε, και Στασινός, 1999). Το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο διαδραματίζει ένα ρόλο συμπληρωματικό, ελέγχοντας την προσωπία, τον ρυθμό και τον διαχωρισμό των νοημάτων κατά την ανάγνωση. Επίσης συμβάλλει στην επικοινωνία του ατόμου με λεπτές δεξιότητες, όπως η συναισθηματική ένδυση, οι κυριολεκτικές ερμηνείες μεταφορικών προτάσεων και παροιμιών, καθώς και για τις ιδιότητες του χιούμορ (Στασινός, 1999 και Κουράκης, χ.χ.ε).

Συνεπώς, έχοντας ως μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα, το παιδί υποβοηθείται μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες, όπως είναι τα ομαδικά παιχνίδια...να έρθει σε επαφή με τα άλλα παιδιά, να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί. Επομένως μέσα από την ψυχοκινητικότητα και την δημιουργικότητα, προάγεται η δημιουργικότητα του παιδιού, αναπτύσσεται η φαντασία του και εδραιώνεται η αυτοπεποίθησή του. Με απλά λόγια θα λέγαμε ότι, η ψυχοκινητικότητα του παιδιού, το υποβοηθά να αναπτυχθεί σωστά, γιατί αποτελεί μέσο ανακάλυψης και δυναμικής οργάνωσης του δικού του σώματος, της αντίληψης και κατανόησης του φυσικού περιβάλλοντος, της επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον, της δημιουργικότητας και έκφρασης και τέλος της αρμονικής ψυχοσωματικής ανάπτυξης.

2.3.1 Διαφορά ανάμεσα στον όρο της αμφιπλευρικότητας και στη γνώση «αριστερά – δεξιά»

Πολλές φορές κυριαρχεί σύγχυση ανάμεσα στον όρο της αμφιπλευρικότητας, δηλαδή της επικράτησης της μιας πλευρά σε σχέση με την άλλη στο επίπεδο της δύναμης και της ακρίβειας, και στη γνώση «αριστερά – δεξιά». Η πλήρη κατοχή των όρων αριστερά και δεξιά, απορρέει από την έννοια της επικρατέστερης αμφιπλευρικότητας, δηλαδή από την γενίκευση της αντίληψης του σωματικού άξονα για καθετί που περιβάλλει το παιδί. Το παιδί θα μάθει την γνώση της δεξιάς και της αριστεράς, τόσο πιο εύκολα, όσο πιο γρήγορα εδραιωθεί και όσο πιο ομοιογενής γίνει η αμφιπλευρικότητά του. Για παράδειγμα, αν το παιδί γνωρίζει καλά πως αυτό το χέρι με το οποίο εργάζεται είναι το αριστερό ή το δεξί, τότε έχει συγκρατήσει καλά αυτή την γνώση. Εάν όμως διστάζει στην εκλογή του χεριού, τότε δεν θα μπορέσει να εδραιωθεί εύκολα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην περίπτωση της διασταυρωμένης αμφιπλευρικότητας. Η σταθερή και μόνιμη γνώση του αριστερά και του δεξιά δεν είναι δυνατή, παρά μόνο περίπου στην ηλικία των 5-6 ετών. Η ικανότητα να βρίσκει το δεξιό ή το αριστερό χέρι ενός ατόμου που είναι απέναντι από τον εαυτό του, η λεγόμενη αντιστρεψιμότητα, δεν είναι δυνατό να προσεγγιστεί πριν από τα 6 – 6 ½ έτη. Η γνώση του αριστερά και του δεξιά, αποτελεί μέρος της δόμησης του χώρου, γιατί αφορά την κατάσταση των όντων και των πραγμάτων. Αλλά συνδέεται τόσο πολύ με την έννοια της επικρατέστερης αμφιπλευρικότητας, που η μάθησή της τοποθετείται αμέσως μετά την μάθηση της αμφιπλευρικότητας.

2.4 Οι Ψυχοκινητικές δραστηριότητες και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση του παιδιού (Μεθοδολογική προσέγγιση στο Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου)

Στην όλη ανάπτυξη του παιδιού, παρατηρείται μια στενή σύνδεση ανάμεσα στην κινητική λειτουργία, στην διανοητική και την συναισθηματική ανάπτυξη. «Η ψυχοκινητικότητα θέλει ακριβώς να αναδείξει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κινητικότητα, στη νόηση και στο συναίσθημα και να ευνοήσει με μια τεχνική τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού» (Γ. Κούγιαλη, σ.57). Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες προσπαθούν να καλύψουν την ανάγκη του παιδιού για ψυχική εξέλιξη, την επιμονή του να βρει στο περιβάλλον ερεθίσματα που θα το βοηθήσουν να διοχετεύσει την ενεργητικότητά του και να καλλιεργήσει σωστά την προσωπικότητά του. Η κινητικότητα, που είναι συνδεδεμένη με τις σχέσεις του παιδιού και το περιβάλλον του, καθορίζει και την ψυχοκινητική συμπεριφορά του. Το παιδί, όσο καλύτερα γνωρίζει το σώμα του και τις δυνατότητες κάθε μέλους του, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι προοπτικές για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ένα παιδί αδέξιο, ενδοστρεφές και αγχώδες, μπορεί να αποκτήσει θάρρος και αυτοπεποίθηση μέσα από τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν αυτές παρουσιάζονται με παιγνιώδη μορφή (Γ. Κούγιαλη, σ. 24). Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, ψυχικά, πνευματικά και κοινωνικά, διότι είναι άρρηκτα δεμένο με τη ζωή και τη μάθηση (Ν. Γιαννούλης, Π. Μπάρδης, (1998), «Η διδασκαλία στα πλαίσια του νηπιαγωγείου» σ. 117).

Ο Γ. Στερ επισημαίνει τη μεγάλη αξία του παιχνιδιού, λέγοντας ότι «όποιος δεν κατανοήσει και δεν δεχθεί το παιδικό παιχνίδι σαν ουσιαστικό, σαν σοβαρό μέρος της παιδικής ζωής γενικά, δεν θα μπορέσει να προσφέρει στο παιδί τις δυνατότητες για να κατακτήσει την ζωή».

Κατά τη διάρκεια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού, το παιδί αισθάνεται έντονη την ανάγκη της συνομιλίας με τους συνομήλικους του. Η αβίαστη και αυθόρμητη αυτή εκδήλωση της γλωσσικής επικοινωνίας το βοηθάει αποφασιστικά να αυξήσει το λεξιλόγιό του και να αναπτύξει γλωσσικά σχήματα. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που δεν έχουν ευκαιρίες για παιχνίδι και συναναστροφή διαθέτουν φτωχό λεκτικό κώδικα. Το παιδί κατά την διάρκεια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων, καλείται να παρατηρήσει, να συλλογιστεί και να λάβει αποφάσεις. Αναγκάζεται να ανατρέξει σε προηγούμενες εμπειρίες και να χρησιμοποιήσει γνώσεις και δεξιότητες που είχε αποκτήσει στο παρελθόν. Βρίσκει την ευκαιρία να καταφύγει στον κόσμο του καλλιεργώντας τη

φαντασία του (Γ. Κούγιαλη, σ. 26). Το παιδί προβληματίζεται, απορεί και ενεργοποιείται για τη λύση.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται ως προβληματοκεντρικό-παιδοκεντρικό. Η επίτευξη των επιμέρους στόχων της γνώσης, επιδιώκεται μέσω προβλημάτων που επίλυσή τους απαιτεί δραστηριοποίηση των παιδιών σε προβληματισμούς και πειραματισμούς, οι οποίοι εκτείνονται σε κάθε τομέα της γνώσης που σχετίζεται με το πρόβλημα. Επιδιώκεται ισορροπία μεταξύ των τριών ταξινομιών των στόχων, του ψυχοκινητικού, του συναισθηματικού και του γνωσιολογικού. Επειδή στο νηπιαγωγείο η αυτοϊδέα του παιδιού δεν έχει ισχυροποιηθεί, η συνείδηση βρίσκεται σε στάδιο διαμόρφωσης και η σκέψη διέπεται περισσότερο από εγωκεντρισμό παρά από αντικειμενική λογική κρίση, η μάθηση επηρεάζεται άμεσα από τον κοινωνικό-συναισθηματικό παράγοντα. Χωρίς να παραγνωρίζεται η τεράστια σημασία όλων των τομέων, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική-κοινωνική αγωγή και την απαραίτητη προσαρμογή (Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης). Η αρχή της ωρίμανσης γίνεται σεβαστή, όπως επίσης και η αρχή των ατομικών διαφορών, ως αποτέλεσμα κληρονομικών αλλά και περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Επομένως, η ψυχοκινητική αγωγή βάζει τα θεμέλια και θέτει τις προϋποθέσεις για μια πετυχημένη μάθηση, κάτι που θα εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Παρόλα αυτά, η σωστή οργάνωση των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων ως προς την δομή τους, το χρόνο που απαιτείται για την διεξαγωγή τους, το χώρο που διεξάγονται, τα υλικά που χρησιμοποιούνται και την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που πρέπει να υπάρχει κατά την ώρα διεξαγωγή τους, είναι παράγοντες που συμβάλλουν για να έχουμε επιτυχία και επιθυμητά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

3.1 Η αλληλοσυμπληρωνόμενες διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης (Ορισμοί και Επιστημονικές προσεγγίσεις)

Η μάθηση είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής και που απασχολεί την επιστήμη της ψυχολογίας εδώ και 100 χρόνια περίπου. Είναι μια από τις βασικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ατομικές εμπειρίες επηρεάζουν ή αποτελούν μηχανισμούς ενεργοποίησης της ανάπτυξης (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.44). Έτσι η επιβίωση των ζωντανών οργανισμών μέσα σε ένα περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει, βασίζεται κυρίως στην ικανότητά τους να αποκτούν πληροφορίες για το περιβάλλον και να τις αξιοποιούν για να διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε αυτό. Από αυτή την άποψη η μάθηση σημαίνει στην ουσία κοινωνικοποίηση. Η απόκτηση των πληροφοριών συμβαίνει σε δυο στάδια, ένα μακροπρόθεσμο και ένα βραχυπρόθεσμο. Μακροπρόθεσμα οι ζωντανοί οργανισμοί, με το πέρασμα των αιώνων, αποκτούν και αποθηκεύουν πληροφορίες στο γενετικό κώδικα. Οι πληροφορίες αυτές μεταδίδονται κληρονομικά από τη μια γενιά στην άλλη και αποτελούν την κύρια βάση της ενστικτώδους συμπεριφοράς. Βραχυπρόθεσμα όμως, οι ζωντανοί οργανισμοί συλλέγουν πληροφορίες από το περιβάλλον, τις αποθηκεύουν στο κεντρικό νευρικό τους σύστημα και τις αξιοποιούν, για να αντιμετωπίζουν τις διάφορες περιβαλλοντικές καταστάσεις. Η διαδικασία της απόκτησης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης των πληροφοριών συγκροτεί το φαινόμενο της μάθησης (Κ.Δ. Πόρποδα, (1996): «Γνωστική Ψυχολογία, Τόμος 1΄ Η διαδικασία της μάθησης» σ. 8).

Η μάθηση συνήθως χαρακτηρίζεται ως διαδικασία, δηλαδή ως μια σειρά νοητικών λειτουργιών, ανάλογη με άλλες λειτουργικές διαδικασίες του οργανισμού. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιείται συνήθως από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που δέχεται το άτομο και ολοκληρώνεται με την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών.

Στα πλαίσια του σχολείου, η μάθηση αφορά ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες αποκτώνται κυρίως με τη μεσολάβηση του συμβολικού συστήματος της γλώσσας (προφορικής και γραπτής), που απώτερος σκοπός της είναι η πρόοδος και η βελτίωση της

ζωής του ανθρώπου και αυτό αντανακλάται και από την λαϊκή ρήση «μάθε παιδί μου γράμματα για να γίνεις ‘άνθρωπος’». Ο ενεργός ρόλος του ατόμου στην διαδικασία της μάθησης υιοθετεί την άποψη ότι, η μάθηση δεν προσφέρεται , αλλά κατακτιέται μετά από συνειδητή προσπάθεια.

Ο ρόλος της διδασκαλίας στη μάθηση, συνίσταται στην οργάνωση των εξωτερικών παραγόντων για την επιτυχία του μεγαλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος, δηλαδή της συνάρτησης των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών, όπου γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών. Κατά συνέπεια η διεξαγωγή της επιτυχημένης διδασκαλίας, προϋποθέτει την μελέτη και γνώση των εσωτερικών λειτουργιών που συμβαίνουν κατά τη μάθηση.

Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν. Κατά την πορεία της ανάπτυξης και με την πάροδο του χρόνου, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες διαφοροποιούνται, εμφανίζονται νέα χαρακτηριστικά, μερικά εξαφανίζονται και άλλα μεταβάλλονται. Το παιδί διέρχεται μια αλληλουχία σταδίων, με μοναδικά χαρακτηριστικά, καθώς προχωρεί προς την ωρίμανση. Στην ανάπτυξη των παιδιών προκύπτουν έντονες διαφορές, κυρίως από τον ιδιαίτερο ρυθμό της βιολογικής τους ωρίμανσης, αλλά και από την ποικιλία των εμπειριών τους, που εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, όπως οικογενειακές, κοινωνικοοικονομικές, περιβαλλοντικές, το βαθμό υποστήριξης και ενθάρρυνσης που δέχονται από τους ενήλικους και τις διαφορές ιδιοσυγκρασίας, ευφυΐας και των άλλων ικανοτήτων τους.

Η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν αλληλοσυμπληρωνόμενες διαδικασίες, και κάποιος βαθμός ανάπτυξης είναι απαραίτητος, για να είναι το άτομο ικανό να μάθει και καθώς μαθαίνει να αναπτύσσει τις νοητικές του δομές. Ο χειρισμός των αντικειμένων και η δράση του πάνω στο περιβάλλον, βοηθά το παιδί να αποκτήσει φυσικές εμπειρίες, που αφορούν τις ιδιότητες των αντικειμένων. Συνειδητοποιώντας τις εμπειρίες του, αποκτά παράλληλα λογικό-μαθηματικές εμπειρίες, που συντελούνται στο επίπεδο της νόησης. Με αυτό τον τρόπο, προχωρεί από ένα επίπεδο σκέψης, σε ένα άλλο ανώτερο, καθώς κατακτά με τρόπο ενεργητικό τη γνώση. Η μάθηση, ως αλλαγή της συμπεριφοράς, είναι μια διαδικασία ενεργητική που οδηγεί στην ανάπτυξη. Η σκόπιμη δραστηριοποίηση και η ανακάλυψη της γνώσης, βοηθά το παιδί να κατανοήσει την πραγματικότητα και να αναπτυχθεί. Η διερεύνηση του περιβάλλοντος, η ανακάλυψη, ο πειραματισμός, η χρήση της φαντασίας, η περιέργεια, ο προβληματισμός, η δημιουργική έκφραση, αποτελούν μερικές εκφάνσεις της ενεργητικής μάθησης. Απαραίτητη για την πνευματική ανάπτυξη και μάθηση είναι η αλληλεπίδραση του

παιδιού με τον κόσμο των συνομηλίκων και των ενηλίκων. Οι συνομηλικοί μοιράζονται εμπειρίες, προβάλλουν δικές τους απόψεις, συμπληρώνουν, σχολιάζουν, κεντρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων, προβληματίζουν το παιδί και το βοηθούν να κατηγοριοποιήσει τη γνώση και να την κατατάξει με σύστημα στις νοητικές του δομές. Το σχολείο με την ενεργητική δραστηριοποίηση του ατόμου και την καλλιέργεια των δυνατοτήτων του στον ανώτερο βαθμό, θα πετύχει την ανάπτυξη και την μάθηση. Η δραστηριοποίηση προϋποθέτει επαρκή παρώθηση, ανάληψη της πρωτοβουλίας και επιδίωξη κατάκτησης των στόχων. Η ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου είναι αποφασιστική για την καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, ενώ αργότερα, στην εφηβική ηλικία, όλα αυτά ενισχύονται και σταθεροποιούνται.

Όπως προαναφέραμε, η ψυχοκινητική αγωγή βάζει τα θεμέλια και θέτει τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μάθηση. Η κατανόηση και συνειδητοποίηση του σωματικού σχήματος προσφέρει στο παιδί τις προϋποθέσεις για να προσεγγίσει ευνοϊκά τη διαδικασία της ανάγνωσης, διότι το «σώμα του γίνεται το σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο οργανώνει τις αισθήσεις και τις αντιλήψεις του. Έτσι κατακτά την αμφιπλευρικότητα (δεξιά- αριστερά, κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης) και τον προσανατολισμό στο χώρο (οι έννοιες του μπροστά- πίσω, πάνω-κάτω κα. είναι απαραίτητες για να αναγνωρίσει κάποια γράμματα όπως /μ/, /δ/, /α/, /ρ/, /β/ κα. Εξάλλου η διαδικασία της ανάγνωσης είναι αδιαχώριστη από την διαδικασία της γραφής. Για να μπορέσει το παιδί να γίνει ικανό στη γραφή, θα πρέπει να έχει κατακτήσει τη λεπτή κινητικότητα που θα του επιτρέψει να αναπαράγει γρήγορα γράμματα και λέξεις» (Δ.-Μ. Κακανά). Η πλήρης αντίληψη του χώρου, του δίνει τη δυνατότητα να αποφύγει προβλήματα χωρικού και χρονικού προσανατολισμού, να αποκτήσει την έννοια της «οριζόντιας σειράς», της «στήλης» και να ανασυνθέτει φράσεις που οι λέξεις της ανακατώθηκαν. Του δίνει επίσης την δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση στη θέση των αριθμών (πχ. 23 και 32) και να συνδυάζει τα σχήματα για να πετύχει γεωμετρικές συνθέσεις και κατασκευές (Γ. Κούγιαλη, σ. 27). Παιδιά που δεν έχουν βιώσει το γνωστικό τους σχήμα και δεν έχουν καλλιεργήσει την λεπτή κινητικότητα, δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τις έννοιες του χώρου και του χρόνου κα. κατά την διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, αποτελούν «ομάδα υψηλού κινδύνου», γιατί υπάρχει αργότερα μεγάλη πιθανότητα να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση θα πρέπει να ισχύουν τα ακόλουθα:

- Το αντικείμενο της μάθησης να έχει νόημα για το παιδί

- Η μάθηση να είναι συνεχής και να μεταφέρεται σε νέες καταστάσεις. Η σπειροειδής διάταξη του περιεχομένου της μάθησης επιτρέπει την ανάπτυξη, την επέκταση και την εμβάθυνση
- Η επιτυχία είναι παρωθητική για τη μάθηση. Η συνεχής αποτυχία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μάθηση
- Τα άτομα είναι απαραίτητο να έχουν ένα απόθεμα προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων και να έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες στάσεις
- Η αυτονομία του ατόμου θα πρέπει να αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό που να του επιτρέπει να είναι ικανό για να θέτει τους δικούς του στόχους μάθησης
- Η δόμηση της γνώσης εξασφαλίζει την απαραίτητη σχέση μεταξύ του αντικειμένου της μάθησης και αυτού που μπορεί να μάθει το άτομο

Βέβαια, είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός ότι έχει συντελεστεί τεράστια σημασία πρόοδος στις απόψεις που αφορούν τη φύση του παιδιού. Η σύγχρονη άποψη θεωρεί ότι το παιδί είναι ένα αναπτυσσόμενο άτομο που χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα και υποστηρικτικό περιβάλλον προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ξεχωριστές του ανάγκες και να προχωρήσει θετικά η πορεία ανάπτυξής του (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεωργίου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.32). Συνεπώς τις κληρονομικές αυτές καταβολές ενεργοποιεί η διαδικασία της ωρίμανσης, η οποία αρχίζει από τη στιγμή της σύλληψης και συνεχίζεται μέχρι τον θάνατο. Ενδεικτικά, ο όρος της ωρίμανσης αναφέρεται, στην ενδογενή, γενετικά προγραμματισμένη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου που σχετίζεται με τη διαδοχική αλλαγή των σωματικών δεδομένων για παραπέρα ανάπτυξη (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεωργίου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.43). Η ανάπτυξη που καθορίζεται από την ωρίμανση συντελείται αυτόματα, χωρίς δηλαδή ειδική πρακτική άσκηση. Όμως παρά το γεγονός της αυτόματης λειτουργίας αυτής της διαδικασίας, έχει διαπιστωθεί ότι δεν είναι ανεξάρτητη από τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Το άτομο ωριμάζει μέσα στο περιβάλλον. Έτσι, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως είναι και η μάθηση, σε πολλές περιπτώσεις έχουν την δυνατότητα να μεταβάλλουν το χρονικό σημείο κατά το οποίο συντελείται η ωρίμανση, να την επιταχύνουν ή ακόμη και να την επιβραδύνουν επηρεάζοντας ποσοτικά τα αποτελέσματά της. Επομένως, η ωρίμανση ως βιολογική διαδικασία τοποθετεί τις ανατομικές προϋποθέσεις μιας λειτουργίας ή ικανότητας και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την μάθηση.

Συγκρινόμενη με την ωρίμανση, η μάθηση είναι αποτέλεσμα εξωτερικών κυρίως επιδράσεων και οδηγεί σε αλλαγές στην συμπεριφορά. Συνεπώς, η μάθηση προϋποθέτει την ωρίμανση των σχετικών δομών και λειτουργιών και πραγματοποιείται εφόσον εκπληρώνονται κάποιοι όροι, όπως είναι η ύπαρξη ερεθισμάτων, η απόκτηση εμπειριών, η παρατήρηση και η μίμηση προτύπων, η ύπαρξη ευκαιριών ανατροφοδότησης και ενίσχυσης, καθώς επίσης και η ύπαρξη κινήτρων (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.44).

Ωστόσο, ένα ζήτημα το οποίο αποτελεί σημείο προβληματισμού μεταξύ των επιστημόνων, είναι το γεγονός εάν το παιδί ενεργεί ως παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων και των εμπειριών από το περιβάλλον ή εάν ενεργεί σαν ερευνητής και δημιουργός τους. Οι επιστήμονες οι οποίοι θεωρούν το παιδί ως «παθητικό δέκτη» υποστηρίζουν ότι είναι έτοιμο να απορροφήσει μόνο εκείνη τη γνώση που του προσφέρει άμεσα το περιβάλλον, και διαπλάθεται από την ενίσχυση και την τιμωρία , ενώ έχει εσωτερικές ανάγκες πάνω στις οποίες δεν ασκεί σχεδόν κανένα έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτή την άποψη προτιμούν άμεσες και προσεκτικά δομημένες μεθόδους διδασκαλίας. Στον αντίποδα, υπάρχουν οι επιστήμονες οι οποίοι αναγνωρίζουν στο παιδί ένα ενεργό ρόλο στην ανάπτυξή του, και υποστηρίζουν πως το παιδί μαθαίνει πιο καλά αν το αφήσουμε να εξερευνήσει και να ανακαλύψει μόνο του. Από αυτή την σκοπιά, η προσπάθεια να κατακτήσει έτοιμη γνώση θεωρείται καταδικασμένη σε αποτυχία εφόσον δεν ανταποκρίνεται στα εκάστοτε επίκαιρα ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες του παιδιού.

3.1.2 Τα είδη της μάθησης και η μνημονική λειτουργία

Όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι διάφορες αλλαγές στις κινητικές και αντιληπτικές ικανότητες του βρέφους προϋποθέτουν αλλαγές στις νευρολογικές δομές και σε άλλους τομείς της βιοσωματικής ωρίμανσης. Πολύπλοκες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς επηρεάζονται σχεδόν πάντοτε τόσο από τα βιοσωματικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όσο και από την εμπειρία. Ένα από τα πλαίσια που χρησιμοποιείται από τους ψυχολόγους για τη μελέτη των αναπτυξιακών αλλαγών της συμπεριφοράς και της σκέψης είναι και η θεωρία της μάθησης. Η θεωρία της μάθησης εστιάζει την προσοχή της σε αλλαγές που παρουσιάζονται σε ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες ονομάζονται αντιδράσεις και σε συγκεκριμένες φανερές αιτίες και συνέπειες, τα ερεθίσματα και οι ενισχύσεις των συμπεριφορών αυτών.

Οι θεωρητικοί της μάθησης κάνουν λόγο για τρία βασικά είδη μάθησης: την κλασική εξαρτημένη, τη συντελεστική και την κοινωνική μάθηση, και τα βρέφη δείχνουν σημάδια όλων αυτών των τύπων μάθησης, το αργότερο στην ηλικία των 3 μηνών.

Κλασική Εξαρτημένη μάθηση	Συντελεστική μάθηση
Πρόκειται για ένα είδος μάθησης, όπου ένα αρχικά ουδέτερο ερέθισμα υποκαθιστά το φυσικό ερέθισμα και καταφέρνει να προκαλεί εκείνο την αντανakλαστική αντίδραση. Αυτό συμβαίνει μετά από πολλαπλούς συνδυασμούς και σχεδόν ταυτόχρονη παρουσίαση του ουδέτερου με το φυσικό ερέθισμα.	Στη συντελεστική μάθηση παρατηρείται μια αυθόρμητη συμπεριφορά, η οποία ακολουθείται από κάποια θετική ή αρνητική συνέπεια. Αν η συνέπεια είναι θετική, τότε αποτελεί ενίσχυση, δηλαδή αυξάνονται οι πιθανότητες επανάληψης της συμπεριφοράς που προηγήθηκε και την προκάλεσε και τότε παρατηρείται το φαινόμενο που ονομάζεται συντελεστική μάθηση. Είναι αποδεδειγμένο ότι αυτού του είδους η μάθηση είναι πολύ χρήσιμη στην κατανόηση, εκμάθηση, αλλά και στην διαφοροποίηση της συμπεριφοράς.

Ωστόσο, για την οικοδόμηση της μάθησης και την εξέλιξή της αναπόσπαστο στοιχείο είναι η λειτουργία της μνήμης. Ένας άνθρωπος χωρίς την ικανότητα να θυμάται, θα δυσκολευόταν πολύ να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ζωής, εφόσον δεν θα μπορούσε να μάθει τίποτα και θα έπρεπε να είναι πλήρως εξαρτημένους από τους άλλους. Η μνήμη είναι μια διαδικασία με

την οποία οι άνθρωποι «αποθηκεύουν» πληροφορίες τις οποίες ανακαλούν και χρησιμοποιούν σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Η μνήμη και η λήθη συμπληρώνουν τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τον Καψάλη (1989), μπορούμε να πούμε ότι έχουμε «μάθει» κάτι μόνον όταν αυτό που οικειοποιηθήκαμε παραμένει και δεν ξεχνιέται. Παρά τις πάμπολλες ερευνητικές προσπάθειες και τα πειράματα που διεξάχθηκαν για χρόνια ολόκληρα, ακόμη δεν κατέστη κατορθωτό να μάθουμε τι ακριβώς γίνεται μέσα στον εγκέφαλο ενός ατόμου, όταν αποτυπώνονται διάφορα γεγονότα. Αυτό όμως που γνωρίζουμε πολύ καλά σχετικά με την διαδικασία της μάθησης, είναι ότι η επανάληψη βοηθά τους ανθρώπους να θυμούνται καλύτερα και επίσης ότι υπάρχει μια σαφής διάκριση μεταξύ «αναγνώρισης» και «ανάκλησης» και ότι η αναγνώριση είναι πολύ ευκολότερη από την ανάκληση.

Πότε όμως τα μωρά έχουν μνήμη; Πειράματα αποδεικνύουν ότι τα νεογέννητα βρέφη μπορούν να αναγνωρίσουν τη φωνή της μητέρας τους, και ότι στην ηλικία των 2 μηνών έχουν αναπτύξει την ικανότητα να θυμούνται πράγματα που έχουν και στην ηλικία των 3 μηνών έχουν την ικανότητα να θυμούνται για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Καθώς πλησιάζει το τέλος της βρεφικής ηλικίας και συντελούνται πολλές αναπτυξιακές μεταβολές στις κινητικές, γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, αυξάνουν και οι ικανότητες του βρέφους να θυμάται περασμένες του εμπειρίες. Στην ηλικία των 8 μηνών το βρέφος δείχνει να έχει κάποια μνήμη ενός αντικειμένου που δε βλέπει (κατά τον Piaget αντιλαμβάνεται την έννοια της μονιμότητας του αντικειμένου) και στα περισσότερα φυσιολογικά παιδιά η μνήμη αναπτύσσεται χωρίς να υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης κάποιων στρατηγικών, και συνεπώς τα βρέφη έχουν την ικανότητα να θυμούνται κάτι με περισσότερη ευκολία αν έχουν άμεση επαφή μαζί του, καθώς και όταν ένα αντικείμενο ή γεγονός ερεθίζει περισσότερες από μια αισθήσεις.

Γενικά, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η μνήμη δεν μπορεί να μελετηθεί ξεχωριστά από τις άλλες νοητικές λειτουργίες, υπάρχει πάντοτε μια αλληλεπίδραση μεταξύ του γεγονότος, της αντίληψης, και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που κατόρθωσαν να αποσπάσουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Αυτό όμως που έχει πρώτιστη σημασία στην λειτουργία της μνήμης είναι η ικανότητα της προσοχής. Έτσι, δίνοντας προσοχή σε κάποιο ερέθισμα, σημαίνει ότι αυτό θα τύχει περισσότερης νοητικής επεξεργασίας σε σύγκριση με κάποιο άλλο που περνά απαρατήρητο. Στα παιδιά η ικανότητα να δίνουν προσοχή ή να συγκεντρώνονται σε κάτι αναπτύσσεται καθόλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, και ακόμη και κατά τις πρώτες μέρες της ζωής του, η προσοχή του νεογέννητου παιδιού μπορεί να αποσπαστεί για ένα μικρό

χρονικό διάστημα, μέχρις ότου η προσοχή του να αποσπαστεί από κάτι άλλο. Γύρω στην ηλικία των 2 μηνών τα βρέφη έχουν περισσότερο έλεγχο της προσοχής τους με αποτέλεσμα να προσηλώνουν το βλέμμα τους για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και αυτός ο αυξανόμενος έλεγχος τα προσοχής φαίνεται να οφείλεται εν μέρει στο ότι ο εγκέφαλός τους ωριμάζει, και από την άλλη πρόκειται για μια δεξιότητα που αποκτάται και μέσα από την εξάσκηση, όπου καθώς επαναλαμβάνονται παρόμοιες εμπειρίες αυξάνεται βαθμιαία και το εύρος προσοχής του βρέφους.

3.2 Τα στάδια της πνευματικής ανάπτυξης

<u>Ηλικία:</u>	<u>Στάδιο:</u>	<u>Χαρακτηριστικά:</u>
2-4 ετών	Προεγνοιολογικό στάδιο / Προλειτουργική σκέψη	- ο μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, την παρατήρηση, τις ερωτήσεις, έχει περιέργεια για να μάθει και ενεργεί μέσα στο περιβάλλον - ο αποδίδει ζωή και συνείδηση στα άψυχα - ο έχει σκέψη εγωκεντρική και δεν βλέπει τις απόψεις των άλλων - ο χρησιμοποιεί προέγνοιες - ο υποδύεται ρόλους, μιμείται - ο επικοινωνεί λιγότερο με τη γλώσσα και περισσότερο με την κίνηση - ο δυσκολεύεται να διακρίνει το όλο από το μέρος και να κατηγοριοποιήσει - ο έχει πολύ σύντομη διάρκεια προσοχής που διασπάται εύκολα
4-7 ετών	Διαισθητικό στάδιο / Προλειτουργική σκέψη	- ο αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας - ο αναπτύσσει την ικανότητα χρήσης συμβόλων και αναπαραστάσεων - ο έχει σκέψη στατική και μη αναστρέψιμη, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να δει περισσότερες από μια σχέσεις και συγκεντρώνει

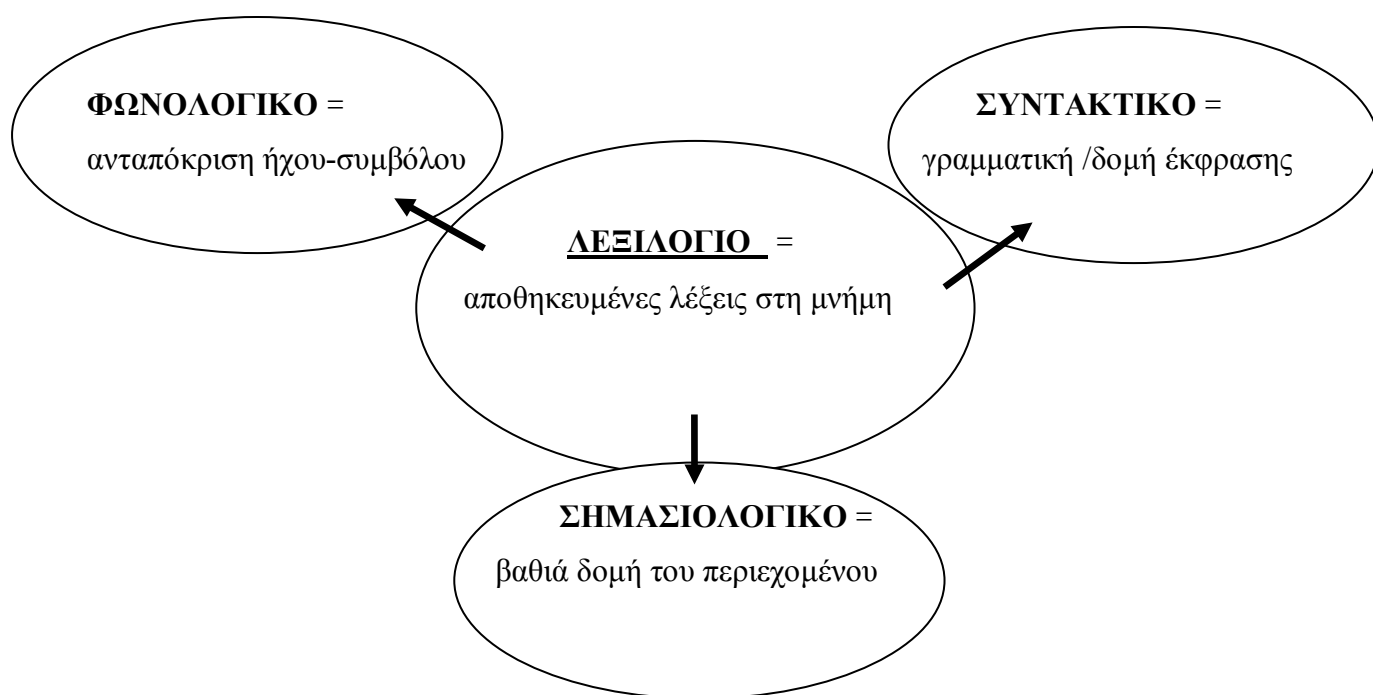
		την προσοχή του σε μια όψη της πραγματικότητας, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την έννοια της αιτιότητας, να κατανοήσει αρκετές έννοιες χώρου και πολλές έννοιες χρόνου, την έννοια της διατήρησης της ποσότητας, του βάρους, του όγκου
7-12 ετών	Στάδιο συγκεκριμένων λειτουργιών	- ο αναπτύσσει και ολοκληρώνει την ικανότητα για συγκεκριμένη λογική σκέψη - ο η σκέψη του εσωτερικεύεται, όταν τα συγκεκριμένα αντικείμενα την υποβοηθούν - ο αναπτύσσει την ικανότητα της αντιστροφής - ο αναπτύσσει την έννοια της μονιμότητας, του βάρους και του όγκου - ο 9 ετών - ταξινομεί μη οικεία αντικείμενα, των οποίων οι σχέσεις δεν είναι άμεσα φανερές - ο 9-10 ετών – κάνει πολλαπλές ταξινομήσεις - ο 11-12 ετών – κατανοεί τις ολοκληρωμένες ιεραρχικά τάξεις - ο κατηγοριοποιεί, διακρίνει σχέσεις, χρησιμοποιεί μετασχηματισμούς - ο κάνει προβλέψεις στο συγκεκριμένο επίπεδο
12-18 ετών	Στάδιο αφηρημένων	ο έχει ικανότητα για ανάλυση,

	λειτουργιών	σύνθεση, αξιολόγηση, πειραματισμό, με έλεγχο δεδομένων και ικανότητα να καταλήγει σε συμπεράσματα Ο έχει ικανότητα να κάνει αφηρημένους συλλογισμούς και να καταλήγει σε γενικεύσεις Ο για κάθε προβληματισμό που αντιμετωπίζει, περνά μέσα από τρία επίπεδα ενέργειας: την πράξη, την απεικόνιση και το συμβολισμό
--	-------------	--

3.3 Η δεξιότητα της Ανάγνωσης και της Γραφής (Θεωρητικοί Προβληματισμοί)

Όταν το παιδί αναπτύξει τις δεξιότητες του λόγου και της γλώσσας, στην ηλικία περίπου των 4 – 5 ετών και μπορεί να επικοινωνεί, είναι έτοιμο να ξεκινήσει να διαβάζει. Το παιδί τότε, μπορεί να αναγνωρίζει από το λόγο του, ότι οι λέξεις είναι φτιαγμένες από μικρότερους ήχους και συλλαβές οι οποίες, επίσης, μπορούν να γραφτούν με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, και οι οποίες αντανακλούν ένα περιεχόμενο. Οι λέξεις, βαλμένες σε λογική σειρά, δίνουν προτάσεις, και οι προτάσεις δίνουν ένα κείμενο, μια ιστορία, η οποία μεταφέρει μηνύματα, ιδέες και σκέψεις, τις οποίες ο αναγνώστης πρέπει να καταλάβει. Σημεία στίξης και παύσεις, έχουν επίσης μεγάλη σημαία για την ανάγνωση.

Συνεπώς η ανάγνωση, είναι η κατανόηση του περιεχομένου των γραμμένων λέξεων και απαιτεί δεξιότητες, που αφορούν την αναγνώριση της μορφής της λέξης και της σημασίας της. Ουσιαστικά, οι βασικές δεξιότητες για την ανάγνωση είναι τρεις:



Οι στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας, είναι διεργασίες που σε κάποιες περιπτώσεις προέρχονται από έμφυτους μηχανισμούς. Με τη βοήθεια αυτών των στρατηγικών το άτομο επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες που προέρχονται από το περιβάλλον, προκειμένου να λύσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, γλωσσικά προβλήματα που παρουσιάζονται όταν έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα που θέλει να μάθει. Οι άμεσες στρατηγικές, προϋποθέτουν το

χειρισμό της γλώσσας και την ενεργοποίηση των νοητικών διαδικασιών, ενώ οι έμμεσες στρατηγικές πλαισιώνουν ή υποστηρίζουν τη μάθηση (Oxford, 1990).

<u>Μνημονικές στρατηγικές:</u>	Είναι οι στρατηγικές μέσω των οποίων το άτομο προσπαθεί να δημιουργήσει νοητικές συνδέσεις ανάμεσα στην μητρική γλώσσα και τη γλώσσα στόχο. Κατά τη χρήση αυτών των στρατηγικών, τα άτομα χρησιμοποιούν εικόνες, ήχους, δημιουργούν νοητικές συνδέσεις (Ellis, 1994). Χαρακτηρίζονται από τις εξής υπό-κατηγορίες: την ομαδοποίηση / κατηγοριοποίηση, ταξινόμηση / αναταξινόμηση, συσχέτιση.
<u>Γνωστικές στρατηγικές:</u>	Είναι οι στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης, αναγνώρισης, ομαδοποίησης των πληροφοριών, ώστε να ενισχυθεί η εκμάθηση της γλώσσας. Χαρακτηρίζονται από τις εξής υπό-κατηγορίες: την επανάληψη, τη χρήση γλωσσικών δομών, λέξεων, φράσεων, την δημιουργία νέων συνδυασμών και τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές καταστάσεις.
<u>Αντισταθμιστικές στρατηγικές:</u>	Είναι οι στρατηγικές που βοηθούν το άτομο να διατηρήσει το στόχο της επικοινωνιακής επαφής, κάνοντας χρήση των γλωσσικών γνώσεων που κατέχει, και μη γλωσσικών μέσων όπως, οι εκφράσεις του προσώπου, του σώματος, της διακύμανσης της φωνής κα. Χαρακτηρίζονται από τις εξής υπό-κατηγορίες: τη μίμηση, την αποφυγή, την επινόηση λέξεων και τις παραφράσεις.
<u>Μεταγνωστικές στρατηγικές:</u>	Σύμφωνα με τον Cohen (1993), είναι οι υψηλές δραστηριότητες, που σχετίζονται με την προεκτίμηση, τον προσχεδιασμό, την μετά- αξιολόγηση των δραστηριοτήτων εκμάθησης και χρήσης των στοιχείων της γλώσσας.
<u>Συναισθηματικές στρατηγικές:</u>	Ρυθμίζουν τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις κλίσεις του ατόμου.
<u>Κοινωνικές στρατηγικές:</u>	Είναι οι πράξεις που επιλέγουν τα άτομα, ώστε να

Όσον αφορά την διαδικασία της ανάγνωσης, οι στρατηγικές εκμάθησης οριοθετούνται από δύο απόψεις: Η πρώτη τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της φωνολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Goswami & Bryant, 1990) και ότι οι πρώτες προσπάθειες κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής είναι καθαρά φωνολογικού χαρακτήρα. Η δεύτερη άποψη, αναφέρεται στις συντακτικές και σημασιολογικές ιδιότητες ενός κειμένου, δεδομένου ότι σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η ανάγνωση είναι ένα ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος, όπου υπερτερεί αυτός που ξέρει το γραμματικό είδος της λέξης που έπεται η θέση της στην πρόταση. Συνεπώς, οι στρατηγικές που έχουν ως τώρα αποδειχτεί αποτελεσματικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή, την αποθήκευση γλωσσικού λεξιλογίου στην μνήμη είναι τρείς:

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ:

- Ανάλυση - σύνθεση της συλλαβής
- Κωδικοποίηση της λέξης

ΛΟΓΟΓΡΑΦΙΚΕΣ:

- Η λέξη ως ολότητα
- Ολόκληρες προτάσεις / μικρές ιστορίες

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ:

- Μορφήματα
- Συνδυασμός λέξεων και εικόνων
- Η ανάγνωση ως ψυχογλωσσικό παιχνίδι –
Το άτομο μαντεύει από το αρχικό γράμμα
και τις εικόνες τη μορφή

Ωστόσο ελάχιστα παιδιά γνωρίζουν να διαβάζουν, όταν ξεκινούν το σχολείο. Οι αναγνωστικές δεξιότητες αποκτώνται καλύτερα και συντομότερα όταν υπάρχει καλό λεξιλόγιο και γλωσσική ανάπτυξη ήδη από την προσχολική ηλικία (Bradley & Bryant, 1985; Goswami, 1994; Κολιάδης, 1997). Αυτό ενθαρρύνει το παιδί να μάθει να διαβάζει, δίνοντας του αυτοπεποίθηση. Η επανάληψη και η ενθάρρυνση, βοηθούν στην καλύτερη αποθήκευση στη μνήμη του λεξιλογίου, όπως και στην γενίκευση της γνώσης. Ο Clay (1979), βρήκε, ότι ενώ οι ικανοί αναγνώστες, διαβάζουν, χρησιμοποιώντας παράλληλα με τις λέξεις, τη σημασία τους και τη γλωσσική δομή που ακολουθεί, οι αδύνατοι αναγνώστες, οργανώνουν την ανάγνωσή τους, στο γράμμα και στο επίπεδο της λέξης.

Η ανάγνωση στο σχολείο γίνεται σε δύο φάσεις: Η πρώτη φάση πραγματοποιείται στην ηλικία των 5-8 ετών όταν το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, και η δεύτερη φάση, πραγματοποιείται στην ηλικία των 8 ετών και πάνω όταν διαβάζει για να μάθει.

- Πρώτη φάση: Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει: Κατά το στάδιο αυτό το παιδί μαθαίνει την ανταπόκριση του ήχου και του συμβόλου, τα ονόματα των γραμμάτων του αλφαβήτου, τη διαφορά φωνηέντων και συμφώνων. Χτυπώντας με τα χέρια τις συλλαβές, μαθαίνει την ανάλυση και την σύνθεση της λέξης και την κωδικοποιεί, καθώς και τη σημασία που κρύβει η ίδια η λέξη. Αποκτά τη γνώση ενός βασικού λεξιλογίου, το οποίο αποτελείται από τις πιο συχνόχρηστες λέξεις, και εξασκείται στις λέξεις-μητέρες, ρίζες-οικογένειες, παράγωγα λέξεων, πολυσύλλαβες λέξεις, τη σημασία των προθεμάτων, των καταλήξεων και των σημείων στίξης. Επίσης, μαθαίνει να κατανοεί και να αναλύει το περιεχόμενο του κειμένου, εντοπίζοντας τα κύρια σημεία και τις λέξεις κλειδιά.
- Δεύτερη φάση: Το παιδί διαβάζει για να μάθει: Όταν το παιδί μάθει να διαβάζει, χρησιμοποιεί πλέον την ανάγνωση ως εργαλείο μάθησης.

Ωστόσο, αν και μέχρι πρόσφατα κυριαρχούσε η θεωρία της «Αναγνωστικής ετοιμότητας», όσον αφορά την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, σήμερα υποστηρίζεται ότι τα παιδιά, είναι έτοιμα να διδαχτούν την ανάγνωση και την γραφή κατά τη σχολική ηλικία, αφού πρώτα έχουν αναπτύξει ορισμένες απαραίτητες «προαναγνωστικές» και «προγραφικές» δεξιότητες. Έρευνες των τελευταίων ετών όμως αποδεικνύουν ότι τα παιδιά ζώντας σε ένα «εγγράμματο» περιβάλλον κατακτούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους με τρόπο αβίαστο και φυσικό αρκετές γνώσεις σχετικές με τον γραπτό λόγο, τη φύση του, τη λειτουργία του, τις συμβάσεις του. Το σχολείο λοιπόν, ειδικά το νηπιαγωγείο, δεν έχει παρά να χτίσει πάνω στις γνώσεις αυτές και να τις βοηθήσει να βγουν στην επιφάνεια («ανάδυση του γραμματισμού»). Για το λόγο αυτό η σχολική τάξη θα πρέπει να διαθέτει ένα περιβάλλον γραπτού λόγου που θα εξυπηρετεί πραγματικές λειτουργίες, μέρος του οποίου θα προέρχεται από το οικείο περιβάλλον του παιδιού.

Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις τονίζουν ότι η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται το γραπτό λόγο δεν αρχίζει να αναπτύσσεται στο σχολείο μέσα από την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Το παιδί έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο από πολύ νωρίτερα εξαιτίας της κυρίαρχης θέσης που αυτός κατέχει στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις αποκτώνται και αναπτύσσονται με τρόπο σχεδόν «ανεπαίσθητο». Συνεπώς, το παιδί σχηματίζει διάφορες έννοιες για το γραπτό λόγο,

τη δομή του και την επικοινωνιακή χρήση του από την περίοδο εκείνη όπου οι γονείς του αρχίζουν να του διαβάζουν τις πρώτες του ιστορίες.

Αποτελεί όμως πραγματικότητα, ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο αντικατοπτρίζει διεθνώς μια αντιφατική πραγματικότητα. Αν και το σχολείο στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο χειρισμό του γραπτού, η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, βασίζεται σε μια άκαμπτη μεθοδολογία, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η κατάκτησή τους από όλα τα παιδιά. Η διδακτική του γραπτού λόγου έχει αποτελέσει θέμα πολλών αντιπαραθέσεων, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή τους στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και στη φιλοσοφία που αποτελεί τη βάση των διαφόρων προσεγγίσεων των διδακτικών μεθόδων.

Κύριο σημείο των αντικρουόμενων απόψεων είναι η έμφαση που δίνεται κάθε φορά σε μία από τις βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης: δηλαδή στην αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων (αποκωδικοποίηση) και στην παραγωγή και εξαγωγή νοήματος (κατανόηση). Η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου που στηρίζεται μόνο σε μία από τις δύο παραπάνω διαστάσεις είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μη επιθυμητά αποτελέσματα.

Όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο χειρισμό των συμβόλων, τα παιδιά καλούνται να χειριστούν τεχνικές δραστηριότητες που είναι αποκομμένες από το νόημα και τις έννοιες. Αφού εξασφαλιστεί η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται με ευχέρεια τις πιο πάνω δραστηριότητες, είναι δυνατόν να προγραμματιστούν άλλες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά βρίσκουν νόημα και λογική. Ωστόσο, είναι επίσης πιθανό τα παιδιά, έχοντας ήδη κουραστεί από τα επαναλαμβανόμενα λεκτικά παιχνίδια και τις τεχνικές ασκήσεις, να πιστέψουν ότι δεν μπορούν να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτό το μάθημα και να εγκαταλείψουν την ενασχόληση μαζί του (Bettelheim & Zelan, 1981). Από την άλλη μεριά, μια διδασκαλία που παραβλέπει το χειρισμό των συμβόλων, την αποκωδικοποίηση, και υιοθετεί αποκλειστικά μία προσέγγιση αναζήτησης νοήματος χρησιμοποιώντας άλλα στοιχεία (πχ. μια ζωγραφιά, την εικόνα των λέξεων ή το μάντεμα) δεν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες για σχηματισμό και παραγωγή λέξεων που ενέχονται στη φύση των αλφαβητικών γλωσσών. Έτσι το παιδί αργεί να κυριαρχήσει στο γραπτό λόγο και αρκετά συχνά αποτυγχάνει, καθώς ο κώδικας δεν διδάσκεται καθαρά, αλλά προσδοκάται πως κάποια στιγμή θα ανακαλυφθεί από τι ίδιο το παιδί. Το κλειδί για την ομαλή μετάβαση στον κόσμο της συνύπαρξής του αφηρημένου και του αυθαίρετου, δηλαδή του γράμματος ως συμβόλου, με το λογικό και το συγκεκριμένο, δηλαδή το νόημα, φαίνεται να βρίσκεται στο συγκερασμό και τη μείξη των προσεγγίσεων.

3.3.1 Η Διδασκαλία της Γραφής και της Ανάγνωσης

Έχουν καταγραφεί διάφορες μέθοδοι που αφορούν την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η προσεκτική μελέτη τους δείχνει, ότι αυτές οι μέθοδοι κατά καιρούς ανακυκλώνονταν, δηλαδή σε κάθε νέα τους έκδοση εισάγονταν νεωτεριστικά στοιχεία που βελτίωναν την εφαρμογή τους, και που συνεχίζονται ακόμη και σήμερα, με αποτέλεσμα το θέμα αυτό να παίρνει διαστάσεις οικονομικές, πολιτικές και κατά συνέπεια κοινωνικές.

Η μέθοδος με την οποία διδασκόταν παραδοσιακά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ανάγνωση ήταν ο «συλλαβισμός», δηλαδή η δημιουργία συλλαβών – φθόγγων από τα γράμματα του αλφαβήτου. Η μέθοδος αυτή, βέβαια δεν μπορούσε να εφαρμοστεί σε γλώσσες στις οποίες δεν ίσχυε η έννοια της συλλαβής – φθόγγου, όπως είναι η αγγλική.

Ο συλλαβισμός ως μέθοδος εκμάθησης της ανάγνωσης είχε μεγάλη εξάπλωση γιατί αρχικά μοιάζει να αποτελεί τον φυσικό τρόπο ανάγνωσης στις γλώσσες στις οποίες η γραπτή μορφή στηρίζεται στη συλλαβή-φθόγγο και στις οποίες κάθε γράμμα αντιστοιχεί συνήθως με ένα ήχο. Επίσης η εκμάθηση της ανάγνωσης με τη βοήθεια του συλλαβισμού εμφανίζεται να ολοκληρώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, και δεν υπήρχε η ανάγκη για μεγάλη ταχύτητα ανάγνωσης από την πλειοψηφία του πληθυσμού. Επιπλέον, ο συλλαβισμός συνδυάζεται εύκολα με την εκμάθηση της παραδοσιακής γραφής και της καλλιγραφίας, όπου δηλαδή με την εκμάθηση του ήχου που αντιπροσωπεύει ένα γράμμα γίνεται και η διδασκαλία της «σωστής» γραφής αυτού του γράμματος.

Το μεγάλο ωστόσο, πρόβλημα του συλλαβισμού, είναι ότι απαιτεί πολύχρονη εξάσκηση για να επιτύχει το παιδί την πραγματική ανάγνωση, δηλαδή την ταυτόχρονη κατανόηση του κειμένου.

Στην συνέχεια έκανε την εμφάνισή της η ολική μέθοδος, όπου θεμελιώθηκε από τον Decroly στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η μέθοδος αυτή αποτέλεσε ένα από τα στοιχεία της παιδαγωγικής του, την οποία είχε αναπτύξει με στόχο «ένα σχολείο με τη ζωή για τη ζωή», δηλαδή ένα σχολείο ζωντανό, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Ο Decroly, οργάνωσε την παιδαγωγική και διδακτική του μέθοδο, που στα ελληνικά μεταφράστηκε «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία» μέσα από τα λεγόμενα «κέντρα ενδιαφέροντος», και η διδακτική πορεία που ακολουθούσε είναι η παρατήρηση, η σύνδεση των ιδεών στο χώρο και στο χρόνο και η έκφραση. Στη χώρα μας η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε κατά τις δεκαετίες του 1950 – 1960, καθώς συνδυάστηκε με την εφαρμογή της

ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής ποτέ δεν γενικεύτηκε, αλλά στηρίχθηκε στην πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών, αφού το βιβλίο που διένειμε το κράτος δεν ήταν σύμφωνο προς τις αρχές της (Κοκκίνης & Βισβίκη-Κοκκίνη, 1961).

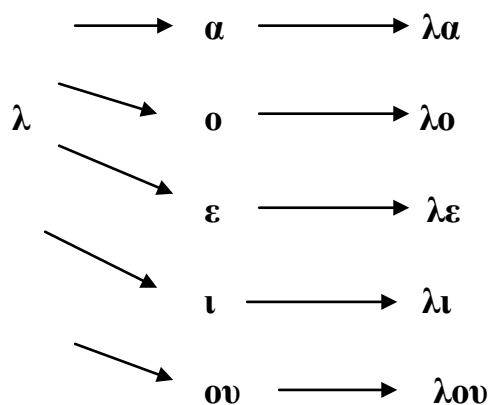
Η ολική μέθοδος για την εκμάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην ψυχολογική άποψη ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη μιας φράσης με την ακοή και στην αντίληψη της με την όραση. Απόδειξη αυτής της αλήθειας είναι οι κωφοί και οι άλαλοι. Μια γραπτή έκφραση είναι μια εικόνα που αντιστοιχεί σε μια προφορική έκφραση και έχει ένα συγκεκριμένο νόημα. Ένα γράμμα του αλφαβήτου ή μια συλλαβή-φθόγγος δεν σημαίνει τίποτα, ενώ μια λέξη μπορεί να αναπαραστήσει μια εικόνα και μια φράση μπορεί να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη έννοια.

Στην ολική μέθοδο δεν ξεκινάμε από τα γράμματα και τις συλλαβές, αλλά από λέξεις και ολοκληρωμένες φράσεις. Στηρίζεται δηλαδή στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν και η διαδικασία που ακολουθείται είναι εξής: το συμπέρασμα μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται σε πρόταση, που στα αρχικά στάδια τα παιδιά διαβάζουν μηχανικά. Η δασκάλα γράφει την πρόταση σε χαρτόνι, και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν οπτικά ανάμεσα σε άλλες προτάσεις. Το παιδί «φωτογραφίζει» αυτές τις λέξεις και τις φράσεις που έχουν νόημα, και η σύγκριση που κάνει, τις περισσότερες φορές ασυνείδητα, οδηγεί στην αναγνώριση του ήχου που αντιστοιχεί σε κάθε γράμμα και σε κάθε συλλαβή. Αφού το παιδί μάθει να «διαβάζει» με τη «φωτογραφική» έννοια, ένα μεγάλο αριθμό λέξεων και φράσεων, τότε μπορούμε να του διδάξουμε συστηματικά τους φθόγγους που παράγουν τα γράμματα και οι συλλαβές. Στο μεταξύ, όμως, θα έχει αποκτήσει την έννοια της ολικής ανάγνωσης, που είναι απαραίτητη για την ταυτόχρονη κατανόηση του κειμένου, και έτσι, όταν το παιδί αρχίσει να διαβάζει κείμενα, θα διαβάζει πραγματικά, όπως οι ενήλικες. Όταν ένα ενήλικας διαβάζει μια πρόταση, το βλέμμα του κινείται από λέξη σε λέξη και όχι από γράμμα σε γράμμα. Αντίθετα, όταν ένα παιδί συλλαβίζει, το βλέμμα του κινείται από γράμμα σε γράμμα. Όταν καταλάβει ότι ένας συνδυασμός γραμμάτων δημιουργεί μια συλλαβή-φθόγγο, τότε ξαναγυρίζει στην αρχή της συλλαβής και «διαβάζει» τον φθόγγο. Όταν φτάσει στο τέλος της λέξης, ξαναγυρίζει στην αρχή και προσπαθώντας να θυμηθεί τους φθόγγους της να τη «διαβάσει» ολόκληρη. Είναι επομένως προφανές, ότι αν ένα παιδί «διαβάζει» συλλαβίζοντας, είναι αδύνατο να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει - θα πρέπει να το επαναλάβει πολλές φορές ώστε να το ανασχηματίσει στο μυαλό του και να το κατανοήσει.

Στη χώρα μας η συζήτηση γύρω από την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης ξεκίνησε κατά τις δεκαετίες του 1950 – 1960 με την αντιπαράθεση μεταξύ των οπαδών της αναλυτικο-συνθετικής και των οπαδών της ολικής μεθόδου. Τα δύο άκρα στην περίπτωση αυτή εστιάζουν στη βασική θεώρηση της διδασκαλίας: από τα μέρη προς το όλο (δίνοντας έμφαση στη σύνθεση) ή από το όλο προς τα μέρη (δίνοντας έμφαση στην ανάλυση).

Η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος, προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων: αφού τα παιδιά διδάχτούν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις (που σχηματίζονται από τα γράμματα αυτά) σε συλλαβές και γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις κατάλληλα επιλεγμένες. Ουσιαστικά, αντί να ξεκινάει από την πρόταση, ξεκινάει από την λέξη, την οποία στη συνέχεια αναλύει σε συλλαβές και γράμματα. Αφού διδάχτούν τα γράμματα και τις συλλαβές, γίνεται η επανασύνθεσή τους για να κατασκευαστεί ξανά η αρχική λέξη.

Η συνθετική μέθοδος υιοθετήθηκε από τα αναγνωστικά των τελευταίων χρόνων της τουρκοκρατίας μέχρι και τις αρχές του αιώνα μας. Εφαρμογές αυτής της μεθόδου, αποτελούν η αλφαβητική, η αλληλοδιδασκτική και η φωνητική μέθοδος. Στοιχεία της συνθετικής μεθόδου συναντούμε ακόμη και σήμερα στους πίνακες σύνθεσης συμφώνου με φωνήεντα, που δεν διαφέρουν σε τίποτε από τους πίνακες της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, η οποία αναπτύχθηκε στα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Παράδειγμα:



Η συζήτηση στην ελληνική πραγματικότητα, δεν ανέδειξε ως κυρίαρχο θέμα της ολικής μεθόδου, αλλά επικεντρώθηκε στη γλώσσα αναφοράς (Κανταρτζή, 1994). Η μεθοδολογία δεν συζητήθηκε ουσιαστικά, αφού από την εμφάνιση του αναγνωστικού «με τον ήλιο» (1919) γενικεύτηκε η χρήση της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου (Βουγιούκας, 1994). Τρεις ήταν οι

βασικές κατηγορίες εναντίον της ολικής μεθόδου: πρώτον, κατηγορήθηκε ότι τα κείμενα μέσα από τα οποία τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με το γραπτό λόγο στερούνταν λογοτεχνικής αξίας και δεν καλλιεργούνταν η κριτική τους ικανότητα. Δεύτερον, το αν τα παιδιά θα μάθαιναν να διαβάζουν εξαρτάτο από το αν η δασκάλα πίστευε σε αυτό που έκανε, και τέλος, η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτούσε τη χρησιμοποίηση πολλών υλικών και ουσιαστικά την εξοικονόμηση μεγάλων χρηματικών ποσών σε περιόδους οικονομικής ύφεσης. Η κριτική που ασκήθηκε από την αντίθετη κατεύθυνση εστιάστηκε στη συλλαβιστή ανάγνωση των μαθητών που διδάσκονταν με την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο και στην ποιότητα των κειμένων που περιλαμβάνονταν στα αλφαβητάρια. Οι δύο «αντίπαλες» μέθοδοι συγκρίθηκαν σε όλες τις διαστάσεις της διδακτικής πράξης σε μία και μοναδική μελέτη που διεξήγαγαν οι Βιγγόπουλος και Τσάκαλος (1974) στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Λαμίας. Οι δύο μέθοδοι εφαρμόστηκαν κατά υποδειγματικό τρόπο και τα αποτελέσματά τους είναι παρόμοια σε όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν. Ωστόσο, η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος υπερτερεί καθώς αποδεικνύεται οικονομικότερη στην εφαρμογή της.

Η συζήτηση που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια πάνω στις μεθόδους ανάγνωσης, έχει ως αφετηρία τη φύση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με μια νέα ακραία θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνητή γλώσσα που δεν αναπτύσσεται από μόνη της, αλλά μονάχα μέσα από τη διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η θέση αυτή εκφράζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων, η οποία περιλαμβάνει τη σαφή διδασκαλία των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών μέσα από μια ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων. Οι λέξεις που τα παιδιά καλούνται να χειριστούν είναι ομαλές φωνητικά, ανήκουν στο λεξιλόγιο τους και ο τρόπος παράθεσής τους ακολουθεί μια αυστηρή δομή, όπου κάθε φορά εισάγεται ένα νέο στοιχείο. Στο άλλο άκρο, έχει αναπτυχθεί η ολική προσέγγιση της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με το γραπτό λόγο σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού, μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούνται τεχνικές δραστηριότητες που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλαδή από την επικοινωνία και το νόημα. (Οι δύο πιο πάνω προσεγγίσεις ανακεφαλαιώνονται στον Πίνακα 3^ο στο Παράρτημα).

Η αναζήτηση επομένως, μιας χρυσής τομής, οδήγησε στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού, στην οποία εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο

πιο πάνω θεωρήσεις. Ο ισορροπημένος γραμματισμός, είναι μια προσέγγιση που εφαρμόζεται σήμερα στις ΗΠΑ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνθέτουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία τους με στοιχεία διαφόρων προσεγγίσεων, και έτσι κάθε φορά δημιουργούν την κατάλληλη μέθοδο για να διδάξουν το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

3.3.2 Τι είναι όμως ανάγνωση; (φάσεις εκμάθησης της ανάγνωσης)

Για ένα ενήλικα, που έχει κατακτήσει την δεξιότητα της ανάγνωσης, το διάβασμα φαίνεται κάτι απλό και αυτονόητο. Αν το παιδί μάθει να ξεχωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου και αποστηθίσει τους ήχους που δημιουργούν οι διάφοροι συνδυασμοί, δημιουργείται η εντύπωση ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης έχει κατακτηθεί και το μόνο που απομένει είναι η εξάσκηση για να αυξηθεί η ταχύτητα της ανάγνωσης. Ωστόσο, η ανάγνωση δεν είναι μια απλή διαδικασία αποκρυπτογράφησης των γραπτών συμβόλων, δηλαδή των γραμμάτων και των συνδυασμών του και τις μετατροπής τους σε ήχους. Είναι μια πολύπλοκη νοητική διεργασία που μετατρέπει ταυτόχρονα τους ήχους σε εικόνες αντικειμένων και έννοιες.

Για παράδειγμα, όταν διαβάζουμε τη λέξη «αυτοκίνητο» στο μυαλό μας δημιουργείται η εικόνα του αυτοκινήτου. Και μάλιστα αυτή η εικόνα γίνεται πιο συγκεκριμένη και πιο λεπτομερής μόλις το μυαλό μας πάρει υπόψη του και άλλες λέξεις της πρότασης στην οποία περιλαμβάνεται η λέξη «αυτοκίνητο». Ουσιαστικά, όταν διαβάζουμε στο μυαλό μας δημιουργούνται εικόνες και έννοιες που τροποποιούνται και αναπροσαρμόζονται με βάση τις πληροφορίες που παίρνουμε συνεχώς από το κείμενο.

Δεν αρκεί λοιπόν, να αποκωδικοποιούμε τα γράμματα και τους συνδυασμούς τους για τη μετατροπή τους σε ήχους. Πρέπει ταυτόχρονα να μετατρέπουμε τους ήχους (πραγματικούς ή νοητούς) σε εικόνες αντικειμένων και έννοιες. Όταν αυτή η διπλή διαδικασία κατακτηθεί, τότε μόνο μπορούμε να πούμε ότι το παιδί ξέρει να διαβάσει.

Η πρώτη φάση εκμάθησης της ανάγνωσης, σύμφωνα με τον μοντέλο της Frith, αφορά μια λογογραφική στρατηγική. Τα παιδιά μπορούν αμέσως να αναγνωρίσουν γνωστές λέξεις πιθανώς χρησιμοποιώντας έντονα γραφικά χαρακτηριστικά. Αυτή η πρώτη φάση χωρίζεται σε δύο βήματα, τα οποία σηματοδοτούν μία διαφοροποίηση σε σχέση με το επίπεδο της ικανότητας χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής. Υπάρχει επίσης μια διαφοροποίηση ανάμεσα στη γραφή και την ανάγνωση και όπως υποστηρίζει η Frith, μόνο όταν η λογογραφική στρατηγική έχει φτάσει το δεύτερο ανώτερο επίπεδο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη γραφή. Αυτή η φάση καλύπτει τα δύο πρώτα στάδια του Marsh, όπου η κυρίαρχη στρατηγική είναι η απομνημόνευση. Ουσιαστικά επιτυγχάνεται στιγμιαία αναγνώριση γνωστών λέξεων, αγνοείται η σειρά των λέξεων και η φωνολογική διαδικασία είναι δευτερεύουσα. Το άτομο προφέρει τη λέξη αφού την αναγνωρίσει. Διαβάζει πινακίδες στο

δρόμο, γράφει μικρές λέξεις, υπαγορευμένες και θυμάται τους ισχυρούς χαρακτήρες των λέξεων. Σχετική η μέθοδος «κοιτάζω και λέω» (Look and Say)

Στη δεύτερη φάση αποκτάται η αλφαβητική στρατηγική, όπου το παιδί υιοθετεί την αλφαβητική στρατηγική αρχικά στη γραφή και αργότερα στην ανάγνωση. Έτσι, στο πρώτο βήμα αυτής της φάσης το παιδί διαβάζει χρησιμοποιώντας μια λογογραφική στρατηγική, αλλά γράφει χρησιμοποιώντας μια βασική αλφαβητική στρατηγική. Στο δεύτερο βήμα αυτής της φάσης, το παιδί χρησιμοποιεί μια πιο ανεπτυγμένη αλφαβητική στρατηγική τόσο για την ανάγνωση, όσο και για την γραφή. Το παιδί γνωρίζει και χρησιμοποιεί τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα. Η σειρά των γραμμάτων και οι φωνολογικοί παράγοντες είναι σημαντικοί και το παιδί είναι ικανό να προφέρει άγνωστες λέξεις και κατασκευασμένες λέξεις όταν αυτές αποκωδικοποιούνται σειριακά, δηλαδή γράφημα προς γράφημα. Οι κανόνες μετατροπής για τους ήχους και τα γράμματα αποκτούνται σταδιακά, ξεκινώντας από τους πιο απλούς και πηγαίνοντας προς τους πιο πολύπλοκους, όπως είναι οι ιεραρχικοί. Αυτή η δεύτερη φάση, καλύπτει τα στάδια 3 και 4 ης θεωρίας του Marsh, όπου κυριαρχεί η στρατηγική της σειριακής και ιεραρχικής αποκωδικοποίησης. Συνοπτικά, στο στάδιο αυτό η σειρά των γραμμάτων και η φωνολογική ενημερότητα παίζουν σπουδαίο ρόλο. Τα άτομα αποκωδικοποιούν τα γραφήματα και προσπαθούν να διαβάσουν λέξεις συστηματικά, όχι όμως πάντα επιτυχημένα και εδώ είναι σχετική η φωνολογική μέθοδος.

Η τρίτη και τελευταία φάση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν μια ορθογραφική στρατηγική. Όπως αναφέρει η Frith, οι ορθογραφικές ικανότητες αναφέρονται στην άμεση ανάλυση των λέξεων σε ορθογραφικές μονάδες χωρίς φωνολογική μετατροπή. Αυτές οι ορθογραφικές μονάδες συμπίπτουν τέλεια με τα μορφήματα. Η ορθογραφική στρατηγική αντικαθιστά τη στρατηγική χρήσης αναλογιών που χρησιμοποιήθηκε από τον Marsh και διαφοροποιείται από τη λογογραφική και την αλφαβητική στρατηγική, υπό την έννοια ότι για να φτιάξει αυτές τις μεγαλύτερες μονάδες (τα μορφήματα) στην ορθογραφική στρατηγική, το παιδί πρέπει να συνθέσει φωνημικά στοιχεία σε μονάδες με σημασία. Ωστόσο, το παιδί πρέπει να περάσει από την αλφαβητική φάση ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει φωνημικά στοιχεία. Μία επιπλέον διάκριση ανάμεσα στη λογογραφική και την ορθογραφική στρατηγική είναι ότι η δεύτερη είναι συστηματικά αναλυτική και δεν είναι οπτική. Και πάλι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή από τη στιγμή που στο πρώτο βήμα αυτής της φάσης το παιδί χρησιμοποιεί μια ορθογραφική στρατηγική πρώτου επιπέδου για την ανάγνωση και μία ανεπτυγμένη

αλφαβητική στρατηγική τρίτου επιπέδου για τη γραφή. Στο δεύτερο βήμα αυτής της φάσης μια ορθογραφική στρατηγική δεύτερου επιπέδου χρησιμοποιείται και για την ανάγνωση και για τη γραφή. Στο στάδιο αυτό τα άτομα αντιλαμβάνονται ορθογραφικές ενότητες, χωρίς φωνολογική ανάλυση, συστηματικές στρατηγικές μάθησης, επίσης αντιλαμβάνονται τη σημασία των προθεμάτων και των καταλήξεων καθώς και ολόκληρων ενοτήτων. Ανασύρουν από τη μνήμη ότι γνώση χρειάζεται και μπορούν να δημιουργούν νέα που δεν είναι αποθηκευμένα.

Το μοντέλο της Frith, προτείνει αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή. Εμπειρίες που αποκτά το παιδί με την ανάγνωση επηρεάζουν τη γραφή και το αντίστροφο. Ωστόσο, δεν αναφέρει καθόλου σε αυτό το μοντέλο, πως οι φωνολογικές ικανότητες, που αποκτούνται πριν ακόμη τα παιδιά αρχίσουν το σχολείο, επηρεάζουν την ανάγνωση και τη γραφή. Επιπλέον, η Frith παρόμοια με τον Marsh, προτείνει ότι η πρώτη φάση στη γραφή κυριαρχείται από μία λογογραφική στρατηγική, ενώ υπάρχουν ευρήματα ότι αυτό δεν ισχύει. Μιας και οι δύο θεωρίες βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα από την αγγλική γλώσσα, είναι αμφίβολο αν ισχύουν για τα ελληνικά χωρίς να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, ενώ ο μαθητής αυτενεργεί και οδηγείται στη δημιουργική μάθηση μέσα από κριτικούς συλλογισμούς.

Πίνακας: Το μοντέλο των 6 σταδίων της Frith για την Ανάγνωση και την Γραφή (Frith's Six Step Model):

<u>Στάδιο:</u>	<u>Ανάγνωση:</u>	<u>Ορθογραφία:</u>
1 ^α	Λογογραφικό	Συμβολικό
1 ^β	Λογογραφικό	Λογογραφικό
2 ^α	Λογογραφικό	Αλφαβητικό
2 ^β	Αλφαβητικό	Αλφαβητικό
3 ^α	Ορθογραφικό	Αλφαβητικό
3 ^β	Ορθογραφικό	Ορθογραφικό

Το μοντέλο Γραφής και Ανάγνωσης των 6 σταδίων της Frith χρησιμοποιείται για να εξετάσουμε στα πρώτα σχολικά χρόνια την Ορθογραφία, και είναι χρήσιμο για το

εκπαιδευτικούς, για να αναγνωρίσουν διάφορους τύπους λαθών. Μέσα από τον πίνακα διαπιστώνεται, ότι η Ανάγνωση με την Ορθογραφία δεν είναι πάντοτε στο ίδιο στάδιο.

3.3.3 Ο συνδυασμός γραφής και ανάγνωσης

Παραδοσιακά, η διδασκαλία της γραφής έχει συνδυαστεί με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του ήχου ενός γράμματος γίνεται και η διδασκαλία της γραφής του και υποτίθεται πως το παιδί μαθαίνοντας να γράφει ένα γράμμα αποτυπώνει καλύτερα στη μνήμη του την εικόνα αυτού του γράμματος.

Θα μπορούσε όμως κανείς να διαφωνήσει ριζικά με αυτή την άποψη, καθώς η διαδικασία της ανάγνωσης δεν έχει καμιά σχέση με τη διαδικασία της γραφής. Η ανάγνωση είναι μια καθαρά νοητική διαδικασία και έχει αποδειχθεί ότι η εκμάθησή της μπορεί να αρχίσει σε πολύ μικρή ηλικία. Αντίθετα, η γραφή απαιτεί δύσκολες κινητικές δεξιότητες του χεριού, καθώς και συντονισμό ματιού – χεριού, ικανότητες που δεν αναπτύσσει το παιδί σε μικρή ηλικία, αλλά απαιτούν μεγάλη ωρίμανση. Στην πραγματικότητα, όχι μόνο δεν υπάρχει λόγος για χρονική ταύτιση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά αυτή η ταυτόχρονη διδασκαλία πολλαπλασιάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και δημιουργεί ψυχολογικές αναστολές και αντιδράσεις.

3.3.4 Η διαδικασία του γραπτού λόγου και η Ανάπτυξη της Ορθογραφίας

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση (Graves, 1983). Σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται, η ευφράδεια η οποία αναφέρεται στην ποσότητα παραγωγής, η σύνταξη, που αφορά τη σύνθεση των προτάσεων, το λεξιλόγιο, το οποίο αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των λέξεων που χρησιμοποιούνται, το περιεχόμενο, δηλαδή την πρωτοτυπία των ιδεών, η οργάνωση τους και το ύφος γραφής, και τέλος οι κανόνες, που περιλαμβάνουν την ορθογραφία, τη στίξη και άλλες στυλιστικές συμβάσεις. Σε ότι αφορά το στόχο της γραφής διακρίνουμε τρεις λειτουργίες της: την εκφραστική λειτουργία που αναπτύσσεται αρχικά και στοχεύει στη μετάδοση των σκέψεων και των επιθυμιών, την διεκπεραιωτική λειτουργία, η οποία χρησιμοποιείται για να συμβουλέψει, να καθοδηγήσει και να πείσει και τέλος την ποιητική λειτουργία, η οποία αναφέρεται στην διατύπωση των συναισθημάτων, των ιδεών και των εμπειριών με ύφος και γλώσσα που διέπονται από ιδιαίτερα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Ανεξάρτητα από τους στόχους που επιδιώκουν να εκπληρώσουν οι διάφορες λειτουργίες της γραφής, υπάρχει σε αυτές ένα κοινό χαρακτηριστικό, η επιθυμία για επικοινωνία. Συνεπώς, η διδασκαλία της γραφής δεν μπορεί να αγνοήσει το βασικό επικοινωνιακό της χαρακτήρα και τις κύριες λειτουργίες της. Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής. Η διδασκαλία της γραφής είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια: α) της προ-γραφής, β) της γραφής και της γ) μετά-γραφής (Παράρτημα – πίνακας 2^ο).

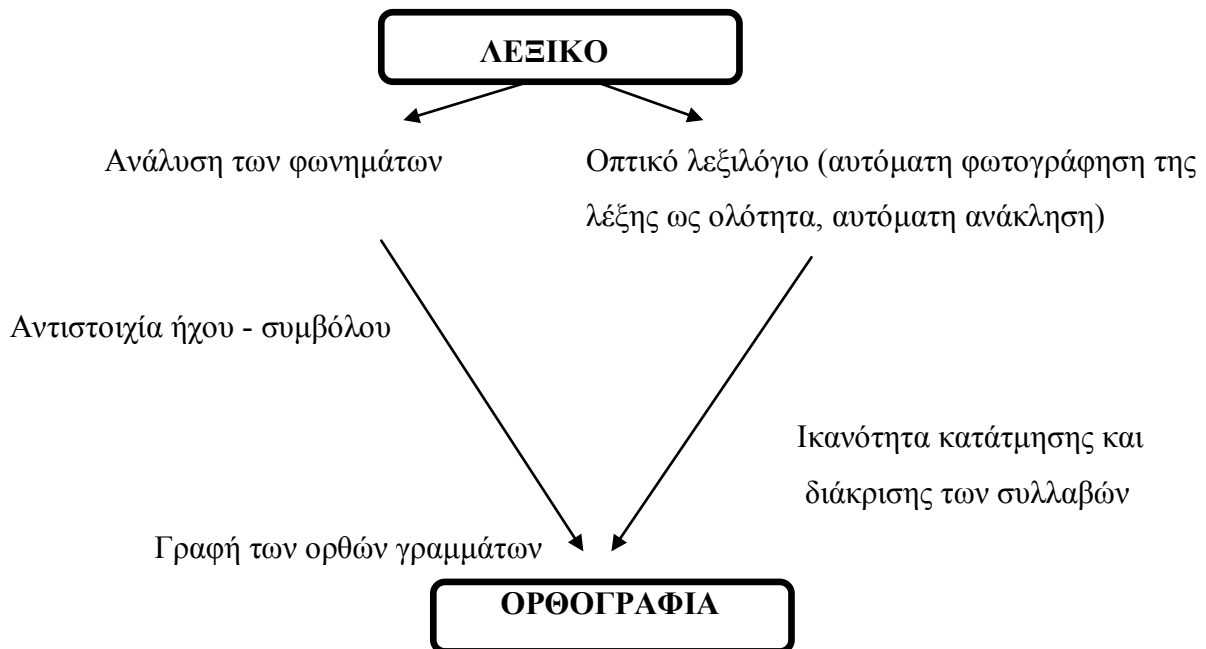
Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή, χωρίς όμως να ακολουθείται μια ευθεία πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο και σε κάθε στάδιο της γραφής απαιτείται η κατάκτηση διαφορετικών δεξιοτήτων, ωστόσο συχνά παρατηρείται σε ένα στάδιο να χρησιμοποιούνται δεξιότητες που κατακτώνται σε κάποιο άλλο στάδιο.

Στάδιο προ-γραφής:	Η διαδικασία της γραφής ξεκινά από το στάδιο της προ-γραφής, όπου πραγματοποιείται ο βασικός σχεδιασμός. Το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να συζητά πάνω σε ένα θέμα, χρησιμοποιεί τις εμπειρίες, τις γνώσεις του και ανατρέχει σε άλλες πηγές για να βρει ιδέες και πληροφορίες, καθορίζει το στόχο που θέλει να επιτύχει με το γραπτό του κείμενο, οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει και σχεδιάζει με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρει σε
---------------------------	--

	γραφτό λόγο.
Στάδιο γραφής:	Το άτομο μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στο γραπτό λόγο. Η κύρια έμφαση που δίνεται σε αυτό το στάδιο είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα. Αν και το άτομο ασχολείται επίσης με τα μηχανικά συστατικά που συνιστούν τη γλώσσα, όπως είναι η σωστή ορθογραφία και τα σημεία στίξης, ο κύριος στόχος της γραφής είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη. Κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν ασφαλώς στιγμές σκέψης, συζήτησης, ανάγνωσης και ίσως αναθεώρησης των όσων έχουν γραφτεί, αναδιαμόρφωσης των ιδεών, οργάνωσης των όσων έχουν γραφτεί, αναδιαμόρφωσης των ιδεών, οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου.
Στάδιο μετά-γραφής:	Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου και διακρίνεται σε άλλα τρία υποστάδια (Gould, 1991): α) αρχικά το άτομο επικεντρώνεται σε αλλαγές του περιεχομένου και της σύνταξης, αναγνωρίζει πιθανά κενά, συμπληρώνει καινούργιες πληροφορίες, τροποποιεί τη δομή των προτάσεων και βελτιώνει τη σύνδεση μεταξύ ιδεών, προτάσεων και παραγράφων με στόχο να παραχθεί ένα κείμενο το οποίο θα είναι κατανοητό και σαφές, β) στη συνέχεια πραγματοποιείται ο έλεγχος των μηχανικών λαθών, δηλαδή των λαθών στα σημεία στίξης, στα κεφαλαία γράμματα και στην ορθογραφία και γ) στο τέλος βελτιώνεται η γενική μορφή του κειμένου, δίνεται προσοχή στο μέγεθος και τη μορφή των γραμμμάτων, στα περιθώρια και σε όλα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην όμορφη εμφάνιση ενός κειμένου.

Η ορθογραφία, είναι μια βασική γλωσσική δεξιότητα, η οποία χρειάζεται την ενίσχυση διαφόρων μεθόδων και στρατηγικών για να μπορέσει το άτομο να ορθογραφεί. Αν και η σχέση Ορθογραφίας και Ανάγνωσης ήταν κατά τον Peters (1967) δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, οι έρευνες της Frith (1982, 1983, 1985) έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορετικά

επίπεδα ανάπτυξης μεταξύ της Ορθογραφίας και της Ανάγνωσης, με την Ορθογραφία να αναπτύσσεται αργότερα, και τη Ανάγνωση να παρασιτεί εις βάρος της Ορθογραφίας. Στο πιο κάτω σχεδιάγραμμα θα παρουσιάσουμε τους δύο τρόπους ανάπτυξης της Ορθογραφίας, σύμφωνα με το μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφίας (Μαυρομμάτη, 1992).



Για την διδασκαλία της Ορθογραφίας, γενικά χρησιμοποιούνται δύο προσεγγίσεις:

1. Η προσέγγιση της λέξης ως ολότητα πχ. δώρο
2. Η Φωνολογική – Συλλαβική προσέγγιση πχ. δ-ώ-ρ-ο

Προσεγγίζοντας την λέξη ως ολότητα, επιτυγχάνεται καλύτερη, ρέουσα ανάγνωση και συντομότερη αυτοματοποίηση της γραφής. Τα άτομα όμως με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται περισσότερο να μάθουν γραφή και ανάγνωση με την μέθοδο αυτή και προτιμούν την φωνολογική, με την οποία βήμα-βήμα, αναλύονται και συνθέτονται οι συλλαβές.

Γενικότερα, οι μέθοδοι διδασκαλίας της Ορθογραφίας μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α) τις εξελικτικές, β) τις διορθωτικές και γ) τις θεραπευτικές.

Όσον αφορά την Ελληνική Ορθογραφία, σήμερα υπάρχουν 24 γράμματα, 17 σύμφωνα και 7 φωνήεντα, τουλάχιστον 9 δίγραφα φωνήεντα και πολλοί συνδυασμοί συμφώνων. Η δομή των συλλαβών της ελληνικής γλώσσας, είναι συνήθως του τύπου ΣΦ, η οποία ονομάζεται απλή ή

των τύπων ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, ΦΦΣ, ΣΦΦ, ΦΣΦ και οι οποίες λέγονται σύνθετες. Το επιπλέον στοιχείο σε σχέση με τα άλλα αλφάβητα, είναι ότι κάθε λέξη τονίζεται σε ένα φωνήεν μιας συλλαβής, για χάρη του ρυθμού και της μελωδίας της ομιλούμενης γλώσσας. Επομένως, τα άτομα θα πρέπει να αναπτύξουν πολύ καλές οπτικές δεξιότητες, ώστε να αποκτήσουν ένα οπτικό λεξιλόγιο, καθώς επίσης και να μάθουν να εφαρμόζουν κανόνες, διότι όμοιοι ήχοι γράφονται διαφορετικά, σε διαφορετικές λέξεις. Έτσι, πρέπει να μάθουν πολλούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, να αναγνωρίζουν το θέμα της λέξης που αφορά τη ρίζα και την προέλευσή της, την κατάληξη και πως αυτή αλλάζει ανάλογα με την πτώση ή το πρόσωπο. Επίσης, να κατανοήσουν όλα αυτά τα μορφήματα και τα σημαινόμενα τους, καθώς και να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν οικογένειες λέξεων και να δημιουργούν σύνθετες ή παράγωγές τους.

3.4 Αξιολόγηση Ανάγνωσης και Γραφής / Ορθογραφίας

Η ανάγνωση και γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση, όπως προαναφέραμε, ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας. Η γραφή αποτελεί την αντιστροφή αυτής της λειτουργίας κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας επίσης την επικοινωνία (Σ. Παντελιάδου (2000) «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, τι και γιατί;» σ. 93). Η ανάγνωση είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση. Για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει, πρέπει να κατέχει την τεχνική αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση του μηνύματος. Αυτά τα δύο μέρη της τεχνικής δεν είναι τοποθετημένα ιεραρχικά, αλλά αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν. Κατά την ανάγνωση το παιδί χρησιμοποιεί πληροφορίες, όπως είναι η αναγνώριση συμβόλων και η σύνθεσή τους, παράλληλα όμως αξιοποιεί μια σειρά από σημασιολογικές και συντακτικές-γραμματικές προσδοκίες. Συνδυάζοντας, όλες αυτές τις πληροφορίες το παιδί καταφέρνει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος.

Η γραφή είναι ένα από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Με αυτή την έννοια, η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία, αλλά και την παραγωγή κειμένου.

Η άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης είναι ενδεχομένως ο ευρύτερα γνωστός τρόπος συστηματικής, αλλά μη τυπικής αξιολόγησης της ανάγνωσης. Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης είναι μια εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία απαρτίζεται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που διαβάσει ο μαθητής. Η δοκιμασία αυτή ολοκληρώνεται, όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του μαθητή ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991). Τα βασικά στοιχεία μιας άτυπης καταγραφής ανάγνωσης είναι:

1. Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων
2. Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης
3. Ερωτήσεις κατανόησης

4. Φύλλο περίληψης / ανάλυσης

Σε μια τέτοια δοκιμασία άτυπης καταγραφής ανάγνωσης μπορούμε να αναγνωρίσουμε τρία επίπεδα ανάγνωσης στην απόδοση των παιδιών:

1. Το επίπεδο ανεξαρτησίας, στο οποίο ο μαθητής διαβάζει με ευχέρεια και κάνει πολύ λίγα λάθη αναγνώρισης λέξεων ή κατανόησης
2. Το επίπεδο διδασκαλίας, στο οποίο ο μαθητής κάνει κάποια λάθη αναγνώρισης λέξεων, αν και αυτά δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά και η κατανόηση είναι επαρκής
3. Το επίπεδο απογοήτευσης, όπου σε αυτό το επίπεδο η ανάγνωση του μαθητή είναι αργή και διακοπτόμενη, και είναι φανερό ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κείμενα και τα υλικά της τάξης που παρακολουθεί.

Ωστόσο αν και έχουν γίνει πολλές απόπειρες να προβλεφθεί η πρόοδος των παιδιών σε βασικά μαθήματα του πρώτου ή και του δεύτερου σχολικού έτους, με βάση παρατηρήσεις και τεστ που γίνονται όταν τα παιδιά αυτά βρίσκονται ακόμα στο προαναγνωστικό στάδιο, γενικά φαίνεται, ότι, για μια τέτοια πρόγνωση, οι πληροφορίες σχετικά με τις αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες του παιδιού είναι περισσότερο ουσιαστικές από τις κρίσεις σχετικά με την προσωπικότητα και τα συγκινησιακά του γνωρίσματα.

Πρέπει να παραδεχτούμε ότι μερικά από αυτά τα επωνομαζόμενα τεστ «αναγνωστικής ετοιμότητας» δεν έχουν στενή σχέση με την ίδια την ανάγνωση, ορισμένα όμως, έχουν αποδειχθεί προγνωστικά έγκυρα. Ένα από αυτά είναι το τεστ εικονικής «ανάγνωσης», στο οποίο ο εξεταζόμενος μαθαίνει να συνδέει διάφορα νοήματα με σύμβολα διατεταγμένα σε σειρά. Ένα άλλο είναι το τεστ οπτικής μνήμης διαδοχών για μια σειρά εικόνων ή σχημάτων. Άλλα τεστ που προβλέπουν τη μελλοντική αναγνωστική επίδοση των παιδιών, μετρούν τις αρχικές ικανότητες ανάγνωσης, όπως είναι η αποστήθιση του αλφαβήτου, η αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων και η αναγραφή του ονόματος. Τα τεστ νοημοσύνης είναι σχετικά χαμηλοί προδείκτες στα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά αναδεικνύονται ολοένα ακριβέστερα στα μεγαλύτερα παιδιά και σε υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας (D. Moseley (1985): « Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση» σ. 50).

Οπωσδήποτε, δεν είναι καθόλου πρακτικό να χρησιμοποιούμε τυποποιημένα τεστ για την αποτίμηση της επίδοσης και προσαρμογής ενός παιδιού σε όλους τους τομείς, είναι όμως πολύτιμα για τον προσδιορισμό σημείων αναφοράς σε ορισμένες περιοχές λειτουργίας. Οι σχολικές δραστηριότητες απαιτούν συνήθως μεγάλο αριθμό ικανοτήτων και δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπίσει κανείς σε ποιόν τομέα το παιδί παρουσιάζει ανεπάρκεια.

Για να εκφράσει το παιδί μια ιδέα γραπτά, θα πρέπει να μπορεί να δημιουργήσει μια ιδέα και να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να τη μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις.

Χρειάζεται ακόμη να μπορεί να αναπαραστήσει ορθά τις λέξεις με σύμβολα και να έχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο οπτικό-κινητικού συντονισμού και τέλος θα πρέπει να τηρεί όλους τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Ένα πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις δεξιότητες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο.

Ένας απλός τρόπος για τη γενική εκτίμηση της γραφής, ο οποίος όμως μας δίνει πληθώρα πληροφοριών, είναι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Ζητάμε από το παιδί να γράψει ένα δικό του (ελεύθερο) κείμενο όσο πιο καλά μπορεί. Εάν αυτό είναι πολύ δύσκολο, του δίνουμε μια φωτογραφία και του ζητάμε να γράψει μια ιστορία με βάση τα όσα βλέπει.

Εάν και αυτό είναι πολύ δύσκολο, δίνουμε στην αρχή των προτάσεων για καθεμία παράγραφο μιας ιστορίας και ζητάμε από το παιδί να συμπληρώσει αυτές τις προτάσεις. Στο πλέον χαμηλό επίπεδο δίνουμε μια φωτογραφία και του ζητάμε να γράψει σε προτάσεις αυτά που βλέπει.

Όποιον τρόπο και αν επιλέξουμε, η ανάλυση των γραπτών του μαθητή ακολουθεί τους παρακάτω άξονες: α) το περιεχόμενο, β) τρόπος γραφής, γ) μορφολογικά στοιχεία, δ) ακουστική αντίληψη, ε) οπτική αντίληψη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:	Ιδέες, λεξιλόγιο, «γράφει όπως μιλάει», μισές προτάσεις, δομή πρότασης / κειμένου, φαντασία
ΤΡΟΠΟΣ ΓΡΑΦΗΣ:	Πολλά σβησίματα, πατάει το μολύβι, αποστάσεις λέξεων, μέγεθος γραμμάτων, γενική εικόνα
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:	Στίξη, κεφαλαία, χρόνοι, καταλήξεις κα., γραμματικά φαινόμενα, σύνταξη
ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ:	Παράλειψη γραμμάτων / συλλαβών, αντικατάσταση γραμμάτων, πρόσθεση γραμμάτων / συλλαβών, τονισμός
ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ:	Ορθογραφικά λάθη, απόδοση γραμμάτων

Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας, απαιτείται από το παιδί η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών: α) η γνώση των γραμμάτων, β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας, γ) η ανάκληση ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (λεξική γνώση). Η γνώση του συστήματος ορθογραφίας περιλαμβάνει τη γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς επίσης της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Η λεξική γνώση περιλαμβάνει τη

γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης.

Όταν ένα παιδί, πρέπει να γράψει μια λέξη, πρώτα ψάχνει το λεξικό του για να βρει εκεί τη συγκεκριμένη λέξη. Εάν δεν τη βρει, τότε παράγει μια ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σταδιακά και αργά. Ωστόσο, μεταξύ του αρχικού και του τελικού επιπέδου τους υπάρχει σημαντική εξέλιξη. Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία. Με βάση αυτήν την ποιοτική ανάλυση μπορούμε να βρούμε σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκεται κάθε παιδί.

Ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εξελικτική αξιολόγηση της Ορθογραφίας και με το οποίο ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά και αναλύει συστηματικά τα λάθη του μαθητή, ώστε να διαγνώσει τις περιοχές των δυσκολιών και προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία, είναι η τεχνική της ανάλυσης σε τέσσερις στήλες. Η τεχνική αυτή στη μέθοδο αξιολόγησης της Ορθογραφικής Συμπεριφοράς του ατόμου (The Performance Based Assessment PBA, των Shore & Tsiamis, 1986) και η διαδικασία που ακολουθείται έχει ως εξής:

1. Ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του ένα γραπτό του μαθητή, καμία βοήθεια για την Ορθογραφία δεν έχει παρασχεθεί και το γραπτό, μπορεί να είναι υπαγορευμένο κείμενο ή ελεύθερη έκφραση σκέψεων του ίδιου του ατόμου.
2. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τα ορθογραφικά λάθη στα κείμενα και κάνει ένα πίνακα με 4 στήλες, στην 1^η γράφει τα λάθη, στη 2^η ομαδοποιεί τα λάθη ανάλογα με τον τύπο τους, στην 3^η αναλύει τον τύπο του λάθους και στην 4^η προτείνει ένα διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης για θεραπεία. Τέλος, αφού διαιρέσει τον αριθμό των λέξεων-λαθών με τις συνολικά γραμμένες λέξεις βρίσκει το ποσοστό των λαθών.

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ – Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΣΤΗΛΕΣ (Shore & Tsiamis, 1986; Montgomery, 1997)			
1^η ΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΤΑ ΛΑΘΗ	2^η ΓΙΝΕΤΑΙ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΥΠΟ ΤΟΥΣ	3^η ΑΝΑΛΥΕΤΑΙ Ο ΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ	4^η ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Ποσοστό Λαθών:%			
--------------------------	--	--	--

Για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες, και ότι από αυτές τις ηχητικές μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Κατά συνέπεια, το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, πρέπει να έχει ανεπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα. Επομένως, η έκθεση του παιδιού σε εμπειρίες γραμματισμού, και ειδικότερα η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας, το βοηθά να επωφεληθεί κατά το μέγιστο από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Άρα, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας που έχει ένα παιδί, τόσο καλύτερη θα είναι και η μελλοντική αναγνωστική του ικανότητα. Αν όμως το παιδί δεν συνειδητοποιήσει τι αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα, τότε δεν μπορεί να επωφεληθεί από οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.

Οι πιο διαδεδομένες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

1. Η θεώρηση της Montessori, για την εκμάθηση της ανάγνωσης
2. Οι τεχνικές Fernald
3. Η μέθοδος των Orton-Gillingham
4. Η μέθοδος άμεσης διδασκαλίας (DISTAR)
5. Το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Clay
6. Η «Αναγνωστική Επιτυχία»
7. Η επίσημη πρόταση της Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία

Όλες αυτές οι μέθοδοι, εστιάζουν την προσοχή τους στη διδασκαλία των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών, οι τέσσερις πρώτες μέθοδοι παρουσιάζουν τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες με ένα ξεκάθαρο τρόπο, ενώ οι δύο τελευταίες σε περιβάλλον με νόημα, εμπλουτίζοντας την προσέγγισή τους με στοιχεία της ολικής προσέγγισης της γλώσσας (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, τι και γιατί;» σ. 148.

3.5 Διαταραχές γραφής

Οι διαταραχές της γραφής εμφανίζονται με τους όρους αγραφία ή δυσγραφία (Myklebust, 1965) και περιγράφουν ένα παιδί που δεν παρουσιάζει κανένα άλλο σύμπτωμα, παρά μόνο την αδυναμία να γράψει. Οι περιοχές του γραπτού λόγου που συνήθως επηρεάζονται από μια διαταραχή του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την ορθογραφία, το συντακτικό, την οργάνωση και την αντίληψη του αναγνώστη-ακροατή. Πολλά παιδιά εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μιας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας. Συνήθως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από δυσκολίες:

1. Στην παραγωγή των ιδεών
2. Στην οργάνωση των κειμένων
3. Έχουν περιορισμένη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της γραφής
4. Δεν μπορούν να σχεδιάσουν, να ελέγξουν, να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν τα γραπτά τους (Graham, 1992)
5. Δεν μπορούν να παράγουν μια ιστορία με συνοχή
6. Συνήθως τα κείμενά τους είναι πολύ σύντομα και παραιτούνται μετά την πρώτη γραφή
7. Τα γραπτά τους εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. Το πρόβλημα με τη χρήση των σημείων στίξης, συχνά υποδηλώνει την ύπαρξη προβλημάτων γνωστικής επεξεργασίας και όχι την έλλειψη σχετικής διδασκαλίας. Η διαρκής ενασχόληση τους με τα μηχανικά λάθη, δεν τα αφήνει να εκδηλώσουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου. Ακόμη, και όταν ελέγχουν το κείμενο επικεντρώνονται σε διορθώσεις μηχανικών στοιχείων και όχι στον εμπλουτισμό του ή σε αλλαγές περιεχομένου.

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες πολλές φορές αδυνατούν να εκμεταλλευτούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να κάνουν τη σύνδεση με τις εμπειρίες τους, ή ακόμη και το υπόβαθρο τους είναι πολύ φτωχό και δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες για να

παράγουν ένα γραπτό κείμενο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, μπορεί να έχουν καλές ιδέες, αλλά να μην είναι σε θέση να τις εκφράσουν γραπτά. Το λεξιλόγιο τους χαρακτηρίζεται από μικρότερη ποικιλία και γράφουν γενικά λιγότερο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παράγουν ασυνήθιστα μικρά κείμενα, και αν και η απόδοση αυτών των προβλημάτων οφείλεται σε έλλειψη προηγούμενης γνώσης και ιδεών, υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία που αποδίδουν τα πιο πάνω προβλήματα στην αδυναμία αυτών των παιδιών να εκφράσουν ότι ήδη γνωρίζουν. Συνήθως μετατρέπουν τη γραφή σε μια διαδικασία ερώτησης – απάντησης, βάζοντας γρήγορα ότι τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς καμία οργάνωση. Χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές, αφιερώνουν πολύ λίγο χρόνο στο σχεδιασμό της γραφής και περιορίζονται απλώς να μεταφέρουν στο χαρτί ότι ξέρουν. Τα κείμενα που παράγουν εμφανίζουν προβλήματα ως προς το στόχο για τον οποίο γράφονται, τους κανόνες γραφής και το ύφος του κειμένου και συνολικά, παρουσιάζουν ένα γραπτό λόγο που είναι φτωχός και γίνεται δύσκολα κατανοητός από τον αναγνώστη του.

Ωστόσο, η γραπτή τους επίδοση βελτιώνεται όταν οι απαιτήσεις της ορθογραφίας και γενικά των μηχανικών λαθών μειώνονται μέσα από την υπαγόρευση. Μάλιστα, η ενθάρρυνσή τους να γράψουν περισσότερο έχει ως αποτέλεσμα το διπλασιασμό του μεγέθους των παραγόμενων κειμένων. Συνεπώς, με βάση τα πιο πάνω καταδεικνύεται η μεγάλη αξία της διδασκαλίας της γραφής και της έμφασης που πρέπει να δίνεται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

4.1 Η διαδικασία της Μάθησης και η απόκτηση της γνώσης

Σύμφωνα με τις σύγχρονες, γνωστικές ή εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, τα άτομα φιλτράρουν, επεξεργάζονται και οργανώνουν τα ερεθίσματα που δέχονται, και συνεπώς σε κάθε διαδικασία μάθησης τα άτομα είναι επιλεκτικά ως προς το τι και το πώς θα μάθουν, Οικοδομώντας έτσι τη γνώσης τους από τις εμπειρίες τους, οι οποίες αποτελούν τη βάση με την οποία θα επεξεργαστούν κάθε νέο ερέθισμα.

Όταν έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα τα οποία αντικρούουν αυτό που ήδη γνωρίζουν, τότε βιώνουν γνωστικές συγκρούσεις (Σ. Παντελιάδου (2004): «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» σ.10), οι οποίες μπορεί να τους ωθήσουν είτε στην αμφισβήτηση και απόρριψη των νέων δεδομένων, είτε στην αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των δικών τους απόψεων. Με βάση την άποψη αυτή, αντιλαμβανόμαστε ότι η μάθηση δεν είναι μόνο η προσθήκη γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, αλλά και ο μετασχηματισμός και η αναδιοργάνωση των κατεχομένων γνώσεων, ώστε να μπορεί το άτομο να κατανοεί τα νέα κάθε φορά δεδομένα.

Οι προσπάθειες των ατόμων για να μάθουν, περιλαμβάνουν τη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης, οι οποίες οργανώνονται, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από μια ανώτερη πλευρά της νοημοσύνης, τη μεταγνώση, που είναι ουσιαστικά η ενημερότητα των μαθητών για τις νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν (Σ. Παντελιάδου (2004): «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» σ.12).

Σύμφωνα με τους Brown, Bransford, Ferrara και Campione (1983), η μεταγνώση περιλαμβάνει δυο συστατικά:

1) τη γνώση για την γνώση: δηλαδή την επίγνωση των παραγόντων που αφορούν τον μαθητή, το έργο που έχει να επιτελέσει και των στρατηγικών που είναι κατάλληλες για την επιτυχή αντιμετώπιση του συγκεκριμένου έργου. Πιο συγκεκριμένα η γνώση για την γνώση, διακρίνεται:

- στη δηλωτική γνώση, δηλαδή τη γνώση του εαυτού μας για τον εαυτό μας σαν γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ο Τάκης διαβάζει καλύτερα από εμένα),

- στη διαδικαστική γνώση, δηλαδή τη γνώση του πώς να χρησιμοποιεί κάποιος μια στρατηγική
- στη περιστασιακή γνώση, δηλαδή τη γνώση του πού και πότε να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά μια στρατηγική (πχ. όταν δεν καταλαβαίνει μια λέξη).

2) τη ρύθμιση της γνώσης, δηλαδή συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να οργανώσουν τη διαδικασία της μάθησης, για να παρακολουθήσουν την πορεία της μάθησής τους και για να παρέμβουν διορθωτικά, εάν οι προσπάθειες τους δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ρύθμιση της γνώσης διακρίνεται επίσης σε τρία μέρη:

- στο σχεδιασμό της γνωστικής προσπάθειας πριν το παιδί εμπλακεί με αυτήν,
- στη μεταγνωστική παρακολούθηση, που είναι η αξιολόγηση κάθε στιγμή της ορθότητας της πορείας της γνωστικής διαδικασίας και η λήψη διορθωτικών ενεργειών όταν υπάρξει πρόβλημα
- και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου και της εφαρμογής των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του.

Το πόσο αποτελεσματικά μαθαίνει κανείς καθορίζεται από τη χρήση κατάλληλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (National Research Council, 2000).

Τα άτομα διαφέρουν ως προς τον αριθμό και το είδος των στρατηγικών που γνωρίζουν, αλλά και ως προς τον βαθμό και τον τρόπο που τις εφαρμόζουν.

Από την πλευρά των γνωστικών προσεγγίσεων τα κίνητρα για μάθηση επηρεάζονται από τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα αφενός για την αξία της μάθησης και αφετέρου για το ρόλο του εαυτού τους στη διαδικασία αυτή, και στην απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους (Pintrich & Schunk, 1996). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του δεν αποτελεί το μοναδικό δείκτη των γνωστικών δυνατοτήτων του.

4.2 Ορισμός και Επιστημονικές Προσεγγίσεις

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk, ενώ έκτοτε έχει παραχθεί μια πληθώρα ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής. Η διαδικασία αυτή δεν έχει περατωθεί ακόμη και οι επιστήμονες βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια για την βελτίωση του ορισμού. Σύμφωνα με ένα ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, αναφέρει ότι:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990), (Σ. Παντελιάδου (2004): «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» σ.23).

Οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανείς ήδη από την προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν έρευνες που αναζητούν σημάδια τους από τη βρεφική ακόμη ηλικία και γίνεται προσπάθεια καθορισμού του πληθυσμού που βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Επίσης οι δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή γι' αυτό και αναφέρονται ως «δυσκολίες ζωής» (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 36).

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας πολυσυλλεκτικός όρος που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες. Η έντονη διαφοροποίηση στο εσωτερικό των μαθησιακών δυσκολιών έχει οδηγήσει στον ορισμό τριών βασικών κατηγοριών Μαθησιακών Δυσκολιών, που εμπεριέχουν επίσης υποκατηγορίες:

- | |
|---|
| 1. Εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας, οι οποίες περιλαμβάνουν |
|---|

προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.	
2.	Εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες γραφής και οι δυσκολίες στα μαθηματικά. Είναι η πλέον γνωστή και πολυπληθής κατηγορία, στο βαθμό που περιλαμβάνει τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή όπως αναφέρεται συχνά, τη δυσλεξία.
3.	Άλλες δυσκολίες, όπως οι οπτικό-κινητικές διαταραχές που επηρεάζουν την μάθηση αλλά δεν εμπίπτουν ακριβώς σε μία από τις παραπάνω υποκατηγορίες.

Η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει αναδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, και τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

Η έρευνα που σχετίζεται με την αντίληψη και την επεξεργασία των ερεθισμάτων εστιάστηκε από πολύ νωρίς στη μελέτη αυτών που προέρχονται, της όρασης και της ακοής. Όπως τεκμηριώθηκε, αυτού του είδους τα άτομα δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στους αισθητηριακούς καταγραφείς της όρασης και της ακοής, παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές στην οπτική και ακουστική αντίληψη και στην επεξεργασία. Οι κυριότερες περιοχές στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι, (Σ. Παντελιάδου (2004): «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» σ.54).

Οπτική αντίληψη και επεξεργασία:	
Αντίληψη σχέσεων χώρου:	αναφέρεται στη θέση των αντικειμένων στο χώρο, καθώς επίσης και αναφορικά με άλλα αντικείμενα.
Οπτική διάκριση:	αναφέρεται στη διάκριση των αντικειμένων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως επίσης και στη διάκριση ενός αντικειμένου από το περιβάλλον του.
Οπτική ολοκλήρωση:	αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης ενός συμβόλου ή αντικειμένου, όταν ολόκληρο το αντικείμενο δεν είναι ορατό.
Οπτική μνήμη:	αναφέρεται στην αποθήκευση και ανάκληση

	πληροφοριών που προσκλήθηκαν οπτικά.
Οπτική ακολουθία:	αναφέρεται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων ή συμβόλων που παρουσιάζονται οπτικά.
Σχέσεις όλου – μέρους:	Αναφέρεται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ενός αντικειμένου ή συμβόλου ως όλο και ως συστατικά μέρη που το αποτελούν.
Ακουστική αντίληψη και επεξεργασία:	
Φωνολογική επίγνωση:	είναι η γνώση των φωνημάτων της γλώσσας αλλά και ο χειρισμός τους, δηλαδή η κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που ενωθούν δημιουργούν τις λέξεις.
Ακουστική διάκριση:	είναι η ικανότητα αναγνώρισης διαφορών σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους.
Ακουστική μνήμη:	αναφέρεται στην ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά.
Ακουστική ακολουθία:	είναι η ικανότητα να θυμούνται ή να αναδομούν τη σειρά ήχων (φωνημάτων) σε μια λέξη ή συλλαβή.
Ακουστική σύνθεση:	αναφέρεται στη διαδικασία του σχηματισμού λέξεων από φωνήματα.
Μνημονική διαδικασία:	
Βραχύχρονη μνήμη:	Είναι το μέρος εκείνο του μνημονικού συστήματος που δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς. Τα άτομα εμφανίζουν δυσκολίες στη σύγκριση των εισερχόμενων πληροφοριών, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και στην αποθήκευσή τους με τέτοιον τρόπο, ώστε να μεταφερθούν με την κατάλληλη μορφή στο επόμενο στάδιο, στην μακρόχρονη μνήμη.
Μακρόχρονη μνήμη:	Είναι το μέρος όπου γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Τα άτομα αντιμετωπίζουν προβλήματα αποθήκευσης, αλλά και χρήσης της

	αποθηκευμένης πληροφορίας.
Εργαζόμενη μνήμη: (Baddeley, 1992)	Αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να έχει εποπτεία σε ένα μικρό μέρος της πληροφορίας, ενώ συγχρόνως προσπαθεί να ολοκληρώσει και άλλες διαδικασίες. Τα άτομα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εργαζόμενης μνήμης (Swanson, 1999), κυρίως στο εκτελεστικό της κομμάτι.
Επιλεκτική προσοχή:	Τα άτομα χαρακτηρίζονται από σημαντικά προβλήματα απόδοσης προσοχής στο γνωστικό έργο με το οποίο έχουν εμπλακεί, που πολλές φορές σε ερευνητικό επίπεδο συγχέονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες με το Σύνδρομο της Ελλειμματικής Προσοχής. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα, εμφανίζουν μια αναπτυξιακή επιβράδυνση 2-3 ετών σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό.

Όσον αφορά τη σχολική μάθηση σύμφωνα με την βιβλιογραφία εντοπίζονται τα πιο κάτω προβλήματα στους εξής τομείς:

1. *Γραπτός Λόγος* = Τα θεμέλια για την κατάκτηση του χειρισμού του γραπτού λόγου τίθενται στην προσχολική εκπαίδευση, όταν τα παιδιά έρχονται σε πρώτη επαφή με το γραπτό λόγο μέσα από παιχνίδια συνειδητοποίησης του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας. Το πέρασμα του παιδιού από την εικόνα των γραμμάτων και των λέξεων που το περιστοιχίζουν, στην αλφαβητική αρχή, σύμφωνα με την οποία κάθε φώνημα του προφορικού λόγου αντιστοιχίζεται προς ένα γράφημα, πραγματοποιείται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ¹. Από εκεί και μέχρι το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, τα παιδιά θα διδαχτούν γραμματική και συντακτικό, θα πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και θα έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία κειμένων που αντιπροσωπεύουν κατά το δυνατόν τα είδη του γραπτού λόγου. Στα επόμενα τρία χρόνια του γυμνασίου, επιχειρείται η συστηματοποίηση και επέκταση των γνώσεων που φέρνουν τα παιδιά από το δημοτικό σχολείο.

2. <i>Αναγνωστική αποκωδικοποίηση</i> = ο όρος αυτός αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή φοίτησης στο δημοτικό, καταγράφεται ένα έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας το οποίο είναι πιθανό να δυσκολέψει τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης (Κωτούλας, 2003, Πόρποδας, 1992). Συνοπτικά τα συχνότερα χαρακτηριστικά στην αποκωδικοποίηση αφορούν την ελλιπή φωνολογική επεξεργασία, δυσκολία στον χειρισμό των φωνημάτων, κομπιαστή αποκωδικοποίηση, αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων, αντικαταστάσεις λέξεων κ.α
3. <i>Αναγνωστική κατανόηση</i> = είναι η δυσκολία χειρισμού των νοημάτων του κειμένου, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην μπορεί να σχηματίσει εύκολα μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου, ούτε μπορεί εύκολα να αναζητήσει σε αυτό πληροφορίες. Συνοπτικά τα συχνότερα χαρακτηριστικά στην αναγνωστική κατανόηση είναι τα ελλείμματα μεταγνωστικής γνώσης, η δυσκολία στον εντοπισμό κύριων ιδεών και στην αναγνώριση της σημασίας τους στο νόημα του κειμένου, δεν δείχνουν καμία ευαισθησία στα κειμενικά χαρακτηριστικά κ.α
4. <i>Ορθογραφία</i> = η ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει και την ορθογραφική ικανότητα. Προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις συλλαβών και γραμμάτων είναι ορθογραφικά λάθη που παρατηρούνται συχνότερα. Εκτός αυτών όμως εκδηλώνονται και λάθη ιστορικής ορθογραφίας στα οποία το άτομο γράφει τις λέξεις ακολουθώντας φωνητική ορθογραφία, φροντίζοντας να τηρείται με άλλα λόγια, μόνο η ακουστική τους εικόνα, αγνοώντας οποιοδήποτε κανόνα.

4.3 Η Διαδικασία της Διαγνωστικής εκτίμησης

Η πολύπλευρη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν επιτρέπει την εύκολη και ξεκάθαρη διάγνωση αυτών. Ο χαρακτηρισμός των ειδικών αναγκών, η αξιολόγησή τους και η εκπόνηση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος κάθε ατόμου είναι έργο του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ), του νομού στον οποίο κατοικεί το άτομο (Υπουργική Απόφαση που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ 1503/τ.β.΄/ 8-11-2001), (Σ. Παντελιάδου (2004): «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» σ.97).

Παραδοσιακά, οι διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από παιδοψυχίατρο, ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (πχ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κα.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Σύμφωνα με το άρθρο 9 του Π.Δ 472/83, έργο των κινητών διαγνωστικών ομάδων είναι η πλήρης διάγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού, του βαθμού και της έκτασής τους, των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών, της δομής ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί και κάθε άλλης χρήσιμης πληροφορίας για την εκπαίδευσή του (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη» σ.27). Η διαγνωστική έρευνα πρέπει να περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις, τα αποτελέσματα των οποίων θα πρέπει να μας πληροφορούν όχι μόνο για τα ειδικά προβλήματα του παιδιού, αλλά επίσης για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες. Η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού. Οι ακόλουθες πληροφορίες είναι αυτές που πρέπει να περιλαμβάνονται σε μια διαγνωστική εκτίμηση:

1. Ατομικό ιστορικό του παιδιού
2. Ιατρικό ιστορικό – κληρονομικότητα
3. Οικογενειακή κατάσταση
4. Πληροφορίες από το σχολείο
5. Πληροφορίες από άλλα άτομα
6. Παρούσα κατάσταση παιδιού
7. Ψυχομετρικές διαδικασίες

8. Μαθησιακή εκτίμηση
9. Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού
10. Αναπλαισίωση - Αναδιατύπωση
11. Παρέμβαση – Αντιμετώπιση

Συνεπώς, μπορούμε να κατατάξουμε τα βασικά μέσα συλλογής πληροφοριών σε τρεις κατηγορίες εμπεριέχοντας τα εξής:

1) Παρατήρηση:	Είναι η συγκέντρωση ακριβείς και αξιόπιστων πληροφοριών σχετικά με τον τύπο – τρόπο μάθησης του ατόμου και τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες. ↙ <u>Συστηματική</u> = παρατηρούμε μια συγκεκριμένη προκαθορισμένη συμπεριφορά και καταγράφουμε τη συχνότητα, τη διάρκεια και / ή την έντασή της. ↙ <u>Μη συστηματική (άτυπη)</u> = παρατηρούμε το άτομο στο περιβάλλον της τάξης ή σε περιβάλλοντα ρουτίνας και καταγράφουμε συμπεριφορές που θεωρούνται σημαντικές.
2) Συνέντευξη:	Χρησιμοποιείται για τη συλλογή πληροφοριών που δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε και αφορά τον τρόπο διδασκαλίας που πρέπει να εφαρμοστεί για το συγκεκριμένο άτομο. Το μεγαλύτερο της πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή και από άλλα πρόσωπα. ↙ <u>Δομημένη</u> = με προκαθορισμένες ερωτήσεις ↙ <u>Ημι-δομημένη</u> = με ορισμένους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται οι ερωτήσεις ↙ <u>Πλήρως αδόμητη</u> = όταν ακολουθεί τη ροή της συζήτησης

3) <i>Δοκιμασία:</i>	Είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις στις οποίες υπάρχουν προαποφασισμένες, δηλαδή συγκεκριμένες, ορθές απαντήσεις. Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι σταθμισμένες ή μη σταθμισμένες, έτοιμες ή φτιαγμένες, ή μπορεί να εμπεριέχουν σύγκριση με βάση κάποιο κριτήριο ή να είναι εξατομικευμένες. Κάθε δοκιμασία δομείται με βάση τρεις άξονες: ↙ <u>Περιεχόμενο:</u> α. βασικές δεξιότητες (όπως οι δεξιότητες της ανάγνωσης, του συλλαβισμού και της γραφής, είναι συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν την αυτόματη αντίδραση στην εφαρμογή της γνώσης, β. γνώση (αντιπροσωπεύει την έκφραση των πληροφοριών και οργανώνεται γύρω από έξι νοητικές λειτουργίες, την επανάληψη, την ανακεφαλαίωση, την επεξήγηση, την πρόβλεψη, την αποτίμηση και την εφαρμογή. ↙ <u>Νοητικές Λειτουργίες:</u> επανάληψη = αναφέρεται στην αναγνώριση ή την παροχή πληροφοριών στην ίδια μορφή με την οποία έχουν διδαχτεί, ανακεφαλαίωση = ζητείται από το άτομο να παραφράσει ή να επαναλάβει περιληπτικά το ακριβές περιεχόμενο των πληροφοριών που του δόθηκαν, επεξήγηση = δίνεται στον μαθητή ένα παράδειγμα έννοιας ή αρχής και ζητείται από αυτόν να την αναγνωρίσει και να την κατονομάσει ή και το αντίθετο, πρόβλεψη = ζητείται από το άτομο να προβλέψει το αποτέλεσμα με βάση έναν κανόνα, αποτίμηση = καλείται είτε να κάνει μια επιλογή είτε να προβεί σε μια κρίση, εφαρμογή = βρίσκεται στον αντίποδα της πρόβλεψης, δηλαδή, δίνεται το αρχικό στάδιο και το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα και ζητείται να περιγράψει τη διαδικασία που ακολουθείται για να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα. ↔ Παραγωγή
-----------------------------	---

	Τύπος – τρόπος απάντησης: $\longleftrightarrow$ Επιλογή <u>Παραγωγή</u> = η απάντηση δεν βρίσκεται μέσα στην άσκηση και ο μαθητής την παράγει από μόνος του. Η απάντηση μπορεί να είναι μονολεκτική, σύντομη ή εκτεταμένη. <u>Επιλογή</u> = το άτομο επιλέγει τις σωστές απαντήσεις, αφού συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και αφού του δοθούν οι απαραίτητες οδηγίες για να φτάσει στη σωστή απάντηση. Υπάρχουν τρεις τύποι απάντησης που βασίζονται στην επιλογή: η πολλαπλή επιλογή, το «σωστό-λάθος» και το ταίριασμα.
--	--

Παρόλα αυτά, ένα από τα σημαντικότερα στάδια της αξιολόγησης είναι ο τρόπος με τον οποίο θα βαθμολογηθούν τα αποτελέσματα, οδηγώντας τον ειδικό στην εκπόνηση ενός εξατομικευμένου σχεδίου διδασκαλίας. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο η εξαρχής επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου βαθμολόγησης. Ο τρόπος βαθμολόγησης καθορίζεται από τη χρήση εξωτερικών ή εσωτερικών κριτηρίων ορθότητας και συνδέεται άμεσα, αλλά όχι απόλυτα με τον τρόπο απάντησης που ζητείται από το παιδί (Tindal & Marston, 1990).

Οπότε με βάση την βιβλιογραφία ταξινομούνται:

- στην **αντικειμενική βαθμολόγηση**, όπου στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται εξωτερικά κριτήρια ορθότητας και αυτού του είδους οι απαντήσεις είναι χωρίς καμία αμφιβολία σωστές ή λανθασμένες,
- και στην **υποκειμενική βαθμολόγηση**, όπου χρησιμοποιούνται μόνο εσωτερικά κριτήρια ορθότητας και την ύπαρξη μιας αναλογικής κλίμακας που θα επιτρέπει στον ειδικό να ταξινομεί την απάντηση σε κάποιο σημείο ώστε να καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη» σ. 49)

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτελεί κομβικό σημείο για την όλη διαδικασία. Ο ειδικός καλείται να συγκρίνει το πλήθος των πληροφοριών που συγκεντρώσε με μέτρα που μπορεί να αναφέρονται σε μέσους όρους, σε σαφή κριτήρια και στο ίδιο το άτομο που αξιολογείται, δίνοντας του την δυνατότητα να βγάλει τα κατάλληλα συμπεράσματα. Στο μέτρο που

αναφέρεται σε μέσους όρους, χρησιμοποιείται η συγκριτική ερμηνεία ή ερμηνεία με βάση το μέσο όρο και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα συγκριτικά, αναφερόμενο ως σταθμισμένο δείγμα. Στο μέτρο που αναφέρεται σε σαφή κριτήριο, η ερμηνεία καθορίζεται με βάση το βαθμό κατάκτησης μιας γνώσης ή δεξιότητας με βάση ένα κριτήριο που καθορίστηκε πριν τη δοκιμασία. Όσον αφορά την εξατομικευμένη ερμηνεία συγκρίνονται τα αποτελέσματα της επίδοσης με παλαιότερες επιδόσεις. Στην ουσία χρησιμοποιείται το ίδιο το άτομο ως μέσος όρος αλλά και ως εξεταζόμενος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε δύο όρους τους οποίους συναντάμε συχνά και σωστό θα ήταν να διαχωρίσουμε την έννοια και την χρησιμότητά τους, η «διδασκτική αξιολόγηση» και η «διαγνωστική εκτίμηση».

Διδασκτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει ως στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου, 2000). Κατά συνέπεια οι πληροφορίες που συλλέγονται τυχαία και περιστασιακά δεν κρίνονται ικανές να στοιχειοθετούν διδασκτική αξιολόγηση, εφόσον δεν μπορούν να τεκμηριώσουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας που ακολουθείται. Αντίθετα, στο πλαίσιο της διδασκτικής αξιολόγησης η συλλογή των πληροφοριών γίνεται συστηματικά και οργανώνεται με τρόπο που να οδηγεί σε εκπαιδευτικές αποφάσεις για το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τα διδασκτικά υλικά. Στην διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνητής. Αρχικά παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, μετά αξιολογεί το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας και τέλος επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις. Η διδασκτική αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με τη διαγνωστική εκτίμηση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων.

Η διαγνωστική εκτίμηση συντάσσεται από διεπιστημονική επιτροπή (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και συχνά λογοθεραπευτές, παιδοψυχίατρους και φυσικοθεραπευτές) και σε αυτήν ορίζονται (Σ. Παντελιάδου – Α. Πατσιοδήμου (2007): «Εφαρμογές διδασκτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες» σ. 1):

1. ο τύπος, ο βαθμός και η έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή,
2. η δομή της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει ο μαθητής,

3. το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή με τις προτεινόμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας και κάθε άλλη χρήσιμη πληροφορία για την εκπαίδευση του μαθητή,
4. ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση αφορούν στο ατομικό και ιστορικό του μαθητή, στην παρούσα κατάστασή του, στην οικογένεια, στην άποψη των γονέων και εκπαιδευτικών για την κατάκτηση του παιδιού, καθώς και στην επίδοση του μαθητή σε ψυχομετρικές και μαθησιακές δοκιμασίες. Επιπρόσθετα, μια πλήρης διαγνωστική εκτίμηση πρέπει να καταλήγει σε:

α). Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του μαθητή αναδιατυπώνεται με τρόπο που να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές και

β). Παρέμβαση – Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης και παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή.

Συνεπώς, ο στόχος της αξιολόγησης δεν είναι να βαθμολογηθεί το άτομο, αλλά να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός σχεδίου εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι συνθετική και η αλληλεπίδραση της συλλογής πληροφοριών και της ερμηνείας τους είναι συνεχής (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη» σ. 60). Επομένως, η ύπαρξη μιας στρατηγικής για την αξιολόγηση διευκολύνει την άμεση και γρήγορη υλοποίησή της, εξασφαλίζει μια αντικειμενικότερη αξιολόγηση κάθε ατόμου και παρέχει οργανωμένες πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν εύκολα. Προκειμένου ωστόσο ο ειδικός, να αναπτύξει μια στρατηγική, ένα σχέδιο για τη συλλογή, την επεξεργασία και την ερμηνεία των πληροφοριών, καλείται να απαντήσει σε δύο σημαντικά ερωτήματα, τι χρειάζεται ενίσχυση και πως θα το ενισχύσει. Το σχέδιο αυτό στη γενική του μορφή αποτελείται από τα παρακάτω επτά βήματα (Vallecorsa, Silverman & Zigmond, 1983):

1 ^ο Βήμα:	Επιλέγω τη γνωστική περιοχή και μια ιεραρχία δεξιοτήτων για κάθε περιοχή που θα αξιολογηθεί.
----------------------	--

2 ^ο Βήμα:	Αποφασίζω από πού θα αρχίσω.
3 ^ο Βήμα:	Επιλέγω ή αναπτύσσω ένα όργανο αξιολόγησης-δοκιμασία.
4 ^ο Βήμα:	Δίνω τη δοκιμασία, καταγράφω τα λάθη και τον τρόπο της προσπάθειας του παιδιού.
5 ^ο Βήμα:	Αναλύω τα ευρήματα, συνοψίζω τα αποτελέσματα, κάνω υποθέσεις για το λόγο που μπορεί να οδήγησαν το παιδί σε λάθη και προσδιορίζω περιοχές τις οποίες θα πρέπει να διερευνήσω σε βάθος.
6 ^ο Βήμα:	Διευρύνω σε βάθος.
7 ^ο Βήμα:	Συμπληρώνω τα έντυπα συνολικής καταγραφής, ορίζω αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους και αρχίζω την παρέμβαση.

4.4 Η Διαδικασία της Παρέμβασης

Έχει υποστηριχθεί, ότι μαθαίνουμε 10% από ότι διαβάζουμε, 20% από ότι ακούμε, 30% από ότι βλέπουμε, 50% από ότι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ότι συζητούμε με άλλους, 80% από ότι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ότι διδάσκουμε σε κάποιον άλλο (Ekwall & Shanker, 1988).

Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο, ότι η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη το άτομο τα καταφέρνει (Howard, 1994), όπου το άτομο εμπλέκεται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνεται ασφαλές (Brandt, 1998). Ακόμη, γνωρίζουμε ότι τα παιδιά δομούν προσωπικά τη μάθησή τους και προσπαθούν να βρουν νόημα σε ότι διδάσκονται (National Research Council, 1990). Τέλος, για να δομήσουν το νόημα κάθε φορά, βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (Cardner, 1983· Sternberg, 1985).

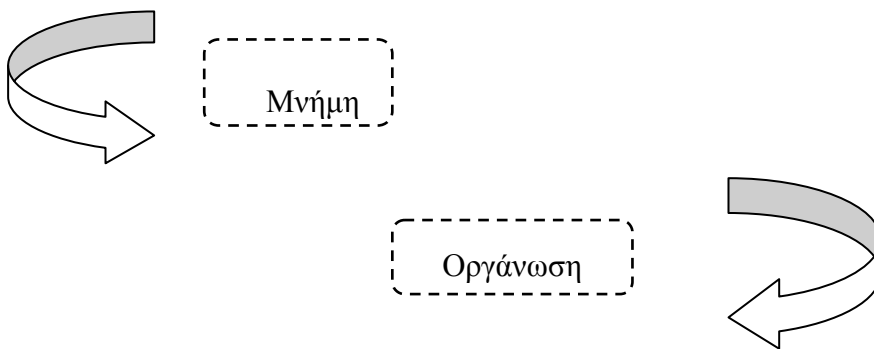
Η μαθησιακή ετοιμότητα του ατόμου δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και στη συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Αναμφισβήτητα, για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του ατόμου για μάθηση, είναι το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο υλικό και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Brandt, 1998). Συνεπώς, ο ειδικός μπορεί να αξιοποιήσει «κέντρα ενδιαφέροντος», τα οποία δημιουργούνται με βάση ένα ενδιαφέρον, αλλά αφορούν δεξιότητες και έννοιες (Tomlinson, 2005).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν σχηματικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένα άτομο: (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.12).

1. Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και την ομαδοποίηση που προτιμά.
2. Οι παράγοντες που αφορούν το γνωστικό προφίλ του ατόμου (έμφαση στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, συνεργατικότητα ή

ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στοχαστικότητα ή έντονη δράση).

Η ενίσχυση και η διδασκαλία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία κατά την οποία ο ειδικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξει και το γνωστικό επίπεδο του ατόμου, αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ατόμου με ΜΔ. Υπολογίζει το μνημονικό του δυναμικό, τη δυνατότητά του να οργανώσει και να διαχειριστεί τις διδασκόμενες πληροφορίες, την άποψή του για τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του, καθώς και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά αυτά αναλύονται, καθώς αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενεργή και αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών με ΜΔ στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Επομένως, συνοψίζοντας στον πιο κάτω σχεδιάγραμμα τις περιοχές που συχνότερα απαιτούν ενίσχυση, θα τις κατηγοριοποιούσαμε με τον εξής τρόπο:



Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΜΔ σε όλα τα επίπεδα του μνημονικού μηχανισμού είναι βαρύνουσας σημασίας για την επίδοσή τους. Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η προσπάθεια παράκαμψης των μνημονικών δυσκολιών με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών («μνημονικά βοηθήματα»). Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία είτε στην οργάνωση της πληροφορίας που διδάσκεται, δημιουργούνται από τον ειδικό και χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των ατόμων με ΜΔ.

Σκοπός των μνημονικών βοηθημάτων, είναι να βοηθήσουν στην κωδικοποίηση του υλικού που πρέπει να απομνημονευθεί, δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας άλλης πληροφορίας ή γνώσης που είναι γνωστή ή πιο εύκολο να απομνημονευθεί. Αυτοί οι δεσμοί πολλές φορές δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα, αλλά δομούνται ώστε να

υπάρξει ευχερής ανάκληση της γνώσης όταν αυτό απαιτηθεί (Eggen & Kauchak, 1992). Με λίγα λόγια τα μνημονικά βοηθήματα χρησιμοποιούνται για την ανακωδικοποίηση, την τροποποίηση και επεξεργασία της πληροφορίας (Carney, Levin & Levin, 1993).

Τα μνημονικά βοηθήματα μπορεί να είναι:
Ρίμες = μικρά ποιήματα που περιέχουν την πληροφορία ως έχει ή τροποποιημένη.
Λέξεις – κλειδιά = λέξεις που η σημασία τους μπορεί να πυροδοτήσει την ανάκληση της δύσκολης γνώσης ή του ορισμού.
Ακρωνύμια ή ακροστιχίδες = αποδίδονται δύσκολες γνώσεις ή σειρά πράξεων με βάση ακρωνύμια λέξεων - κλειδιά που τις χαρακτηρίζουν.
Αναλογίες = σχηματική αναλογία.
Νοερές εικόνες = συνειρμικός δεσμός με τον κανόνα, τον ορισμό ή γενικά τη γνώση, έτσι ώστε να ανακαλείται η δύσκολη πληροφορία μέσω της νοερής εικόνας.
Οπτικοποιήσεις = μετατροπή της σειράς γνώσεων ή ενεργειών σε εικόνες, οπτικές πληροφορίες.
Κατηγοριοποιήσεις = τοποθέτηση σε κατηγορίες των αντικειμένων μάθησης.

Η δυσκολία της οργάνωσης, επηρεάζει σημαντικά πολλές άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης στο μνημονικό μηχανισμό, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου, του τρόπου μελέτης και γενικότερα της ίδιας της μάθησης (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.20).

Τα προβλήματα οργάνωσης απαιτούν άμεση, σαφή και συνεχή διδασκαλία τόσο σε γνωστικό, όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο. Επομένως, η διδασκαλία στρατηγικών ή/και χρήση σύνθετων οργανωμένων συστημάτων μελέτης, οργάνωσης και διαχείρισης των γνωστικών πηγών των ατόμων αυτών, είναι απαραίτητη. Η εγκαθίδρυση και χρήση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης προϋποθέτει όχι μόνο την επίδειξη της χρήσης τους από τον ειδικό μέσω της υποδειγματικής και άμεσης διδασκαλίας, αλλά και τη γνώση των διαδικασιών που τις απαρτίζουν. Η χρήση της αυτοκαθοδήγησης στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας, θα μπορούσε να έχει σημαντικά και θετικά αποτελέσματα. Η βασική προσέγγιση διδασκαλίας οργανωτικών στρατηγικών δεν διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων στρατηγικών μάθησης και βασίζεται: 1) στην καλή ανάλυση έργου, 2) στην υποδειγματική

διδασκαλία, 3) στην προσφορά της απαραίτητης αναλυτικής μεταγνωστικής γνώσης, 4) στην ατομική ή ομαδική πρακτική (Meltzer και συν., 1996).

Τα κίνητρα παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών για την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης των ατόμων με ΜΔ (Borkowski, Chan, & Muthukrisna, 2002, Μπότσας, 2007). Οι μέθοδοι αυτές είναι: 1) η επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτιατών προσδιορισμών στην επιτυχία και στην αποτυχία, 2) η επανατοποθέτηση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας, 3) οι μέθοδοι ανάπτυξης στόχων, όπως η χρήση φύλλων στοχοθεσίας, βοηθούν στη βελτίωση της εικόνας των κινήτρων των ατόμων με ΜΔ και τους απαγκιστρώνουν από το συναίσθημα «μαθημένης αβοηθησίας» που συχνά τους καταβάλλει (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.20)

ο Η επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτιατών προσδιορισμών στην επιτυχία και στην αποτυχία = βασίζεται στην μέθοδο της άμεσης επεξήγησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά: δίνεται σημασία στην επεξεργασία που κάνει το άτομο με τα στοιχεία της μαθησιακής δραστηριότητας, επιβραβεύεται η προσπάθεια και το αποτέλεσμα, κατά την επεξεργασία του έργου δίνεται άμεση ανατροφοδότηση με σχόλια και νύξεις.
ο Επανατοποθέτηση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας = η επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας ή αποτυχίας είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται κυρίως σε άτομα με αρνητικά ή ελλιπή κίνητρα. Οι Bandura και Schunk (1981) πρότειναν να παρωθούν οι μαθητές να θέτουν συγκεκριμένους άμεσους στόχους, επιτρέποντάς του να ελέγχει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της επεξεργασίας που επιτελεί, καθώς και τα αποτελέσματά της. Η λεκτικοποίηση των στρατηγικών (φωναχτή σκέψη) μπορεί επίσης να βοηθήσει στη βελτίωση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας.
ο Φύλλο στοχοθεσίας = πρόκειται για ένα κατάλογο βραχυπρόθεσμων κυρίως στόχων, όπου σημειώνεται η πορεία επίτευξης του στόχου. Οι σημειώσεις μπορεί να περιέχουν αναλυτική περιγραφή της επίδοσης του ατόμου με βάση κάποιο κριτήριο. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να γίνονται γραφήματα που οδηγούν σε μια απεικόνιση της επιτυχίας (πχ. καλάθι σε μπασκέτα), για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρκεί μόνο ο χαρακτηρισμός.

Η παρακίνηση των ατόμων να ασχοληθούν με το αντικείμενο, αλλά και το κέντρισμα του ενδιαφέροντος τους αποτελούν σημαντικές παρεμβατικές κινήσεις από την πλευρά των ειδικών.

4.4.1 Μέθοδοι ενίσχυσης της Φωνολογικής επίγνωσης

Η διδασκαλία της Φωνολογικής επίγνωσης όταν συνδυάζεται με τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, διευκολύνει την κατάκτηση του αλφαβητικού κώδικα (Adams, 1990· Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980· Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος, & Παναγιωτόπουλος, 1998), καθώς φαίνεται πως τα άτομα με ΜΔ αδυνατούν να αντιληφθούν την αντιστοιχία μεταξύ του προφορικού και του γραπτού κώδικα. Επιπλέον δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα της και αντίστροφα ή να ανακαλέσουν της γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.32)

Όλες οι διδακτικές μεθοδολογίες κατάκτησης της ανάγνωσης, αναφέρονται στην εξοικείωση των ατόμων με τη φωνολογική δομή των λέξεων. Η Montessori καλλιεργούσε τη φωνολογική συνειδητοποίηση ζητώντας από τα παιδιά να επαναλάβουν το φθόγγο κάθε γράμματος, δηλαδή ανέλυναν φωνολογικά τη λέξη ενώ προσπαθούσαν να τη γράψουν. Η ολική ή αναλυτική μέθοδος ξεκινούσε από την πρόταση, η διδακτική επεξεργασία της οποίας κατέληγε σταδιακά στη λέξη, στις συλλαβές της, στα γράμματά τους και στο φθόγγο που καθένα αναπαριστά. Όπως γίνεται φανερό, με συνθετικό ή αναλυτικό τρόπο, η διδασκαλία της φωνολογικής ευαισθητοποίησης στηρίχθηκε στην άμεση σύνδεση γράμματος με φώνημα. Σειρά ερευνών υπέδειξαν το συνδυασμό της διδασκαλίας της φωνημικής ευαισθητοποίησης με τη διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, ως τον πλέον αποτελεσματικό για τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ανάγνωσης (Blachman, Ball, & Tangel, 1994· Bradley & Bryant, 1983· Byrne & Fielding-Barnsley, 1995· Iverse & Tunmer, 1993). Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο περιλαμβάνει κατευθυνόμενες δραστηριότητες – ασκήσεις διαταγμένες σε βήματα, προκειμένου ο στόχος να προσεγγιστεί σταδιακά. Προκειμένου να ξεπεραστεί η κούραση που θα προκύψει από την εμπλοκή του παιδιού σε τεχνικές δραστηριότητες και την αποθάρρυνσή του από τον αυτόβουλο χειρισμό του γραπτού λόγου, δηλαδή τη δημιουργία συνειδητού αναγνώστη (Taylor, 1998), οι τελευταίες δραστηριότητες παρουσιάζονται με παιγνιώδη τρόπο, με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και σε κάθε περίπτωση σε πλαίσιο κατανοητό από τα παιδιά ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους. Ενδεικτικά να αναφέρουμε την μέθοδο Elkonin (1973), η οποία εστιάζει στην αισθητοποίηση τις φωνολογικής δομής των λέξεων και αποτελεί στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής επίγνωσης. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διδακτικά προγράμματα σε άτομα που δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη

φωνημική δομή και εκδηλώνουν λάθη προσθέσεων, αφαιρέσεων, αντιμεταθέσεων και αντικαταστάσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία. Όσον αφορά τις τεχνικές, σε κάθε περίπτωση, ο χειρισμός των συλλαβών είναι ευκολότερος από το χειρισμό των φωνημάτων και προκειμένου να εξοικειωθούν τα άτομα με το χειρισμό μιας τεχνικής αυτό είναι πρόσφορο να πραγματοποιείται αρχικά σε επίπεδο συλλαβής και στη συνέχεια σε επίπεδο φωνήματος (Padeliadou, Kotoulas, & Botsas, 1998). Οι πιο κάτω τεχνικές αποτελούν δραστηριότητες που είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε ως παιχνίδι είτε ως τεχνική άσκηση:

Δεξιότητα:	Επίπεδο:
Ανάλυση	Πρόταση σε λέξεις, λέξεις σε συλλαβές, συλλαβές σε φωνήματα, λέξεις σε φωνήματα
Σύνθεση	συλλαβών σε λέξη, φωνημάτων σε λέξη
Ομοιοκαταληξία	Λέξεων
Διάκριση θέσης	Συλλαβής, φωνήματος
Αφαίρεση	Συλλαβής, φωνήματος
Πρόσθεση	Συλλαβής, φωνήματος
Αντιστροφή	Συλλαβής, φωνήματος
Αντικατάσταση	Συλλαβής, φωνήματος

4.4.2 Μέθοδοι ενίσχυσης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας

Για την κατάκτηση των κύριων στοιχείων της αλφαβητικής γραφής πραγματοποιείται διδασκαλία για την κατάκτηση της ανάγνωσης από τη βάση προς την κορυφή, δηλαδή από το γράμμα προς την πρόταση (συνθετική μέθοδος) και αντίστροφα, από την κορυφή προς την βάση δηλαδή από την πρόταση προς το γράμμα (αναλυτική μέθοδος) (Βουγιούκας, 1994· Jorm, 1983). Όσον αφορά τη διδασκαλία των ατόμων με ΜΔ, έχει δειχτεί πως η αποτελεσματικότερη τεχνική είναι η άμεση, σαφής και σχεδιασμένη βήμα προς βήμα διδασκαλία (Williams, 1987). Η ακριβής αναγνωστική αποκωδικοποίηση από άτομα με ΜΔ ενισχύεται με μια σειρά μεθόδων που στοχεύουν στην κατάκτηση της δεξιότητας μέσω:

1. **Επανάληψη** = συντελεί στην ενίσχυση της ευχέρειας και της ακρίβειας. Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση, όπως η ανάγνωση του κειμένου από υπολογιστή κα. είναι αποτελεσματικές ιδιαίτερα κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.
2. **Πολυαισθητηριακές μέθοδοι** = βοηθούν τα άτομα να κατακτήσουν τη σύνδεση του σχήματος γράμματος με το φώνημα που αντιπροσωπεύει, πχ. « Μέθοδος Montessori».
3. **Αναγνώριση λέξεων** = η μέθοδος «αναγνωστική επιτυχία: Εκπαίδευση στις στρατηγικές αναγνώρισης», αφορά ένα επίπεδο πάνω από αυτό της εκμάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, και υποστηρίζει ότι τα άτομα με πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή την φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση των λέξεων.

Η ευχερής αναγνωστική αποκωδικοποίηση εκφράζει τη ρέουσα ανάγνωση από την οποία προκύπτει νόημα. Αυτή η πρόταση αποτελεί την κατακλείδα του μοντέλου της αυτοματοποίησης των La Berge και Samuel (1974), σύμφωνα με το οποίο, η κατανόηση που είναι ο σκοπός της ανάγνωσης, γίνεται εφικτή στο μοντέλο της γραμμικής επεξεργασίας (Gough, 1972: σειριακή αποκωδικοποίηση, γράμμα, συλλαβή, λέξη, πρόταση), όταν οι αναγνώστες δε χρειάζεται να διαθέσουν όλη τους την προσοχή στην αποκωδικοποίηση, δηλαδή στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων. Η ευχέρεια επιτυγχάνεται με βάση την αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Για να αναγνωριστεί αυτόματα κάποια λέξη θα πρέπει να συνδυαστούν πληροφορίες από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, την εικόνα της, το σχήμα της, τη θέση της στην πρόταση, το νόημα της πρότασης. Η

διδασκαλία της ευχέρειας δεν αποτελεί ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, αλλά μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος που στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.38). Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ΜΔ προτείνονται:

1. Η επίδειξη φωναχτής ανάγνωσης που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (Blevins, 2001´ Chard, Vaughn, & Tyler, 2002´ Rasinski, 2003).
2. Η άμεση διδασκαλία στρατηγικών αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων, χρήση σημείων στίξης (NICHD, 2000).
3. Η εξασφάλιση προφορικής υποστήριξης χρησιμοποιώντας βοήθειες κατά την αποκωδικοποίηση και τυχόν υποστηρικτικά προγράμματα σε υπολογιστή (Rasinski, 2003).
4. Η πρακτική εξάσκηση με βάση τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και με υλικό που σταδιακά δυσκολεύει (Chard και συν., 2002´ Meyer & Felton, 1999´ Rasinski, 2003´ Samuels, 1979).
5. Καλλιέργεια του ανάπτυξης του χρωματισμού της ανάγνωσης ανάλογα με τον επιτονισμό που διδάσκεται και εμπλέκοντας το άτομο στην αποκωδικοποίηση κάθε πρότασης (Rasinski, 2003´ Schreiber, 1980).

4.4.3 Μέθοδοι ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης

Οι αδυναμίες των ατόμων με ΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον, αλλά και τις αντιπαραθέσεις των ερευνητών που αφορούν τόσο στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω της κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, όπως η ακριβής και ευχερής αποκωδικοποίηση, όσο και ανώτερων δεξιοτήτων, όπως οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Με βάση αυτή την παραδοχή, παρατηρείται ένας διαχωρισμός στις παρεμβάσεις, στις διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες και στις προσεγγίσεις που καλλιεργούν κυρίως τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Βασικές δεξιότητες: Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών (LaBerge & Samuels, 1974) η ανάγνωση απαιτεί το συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν οι αναγνωστικές δεξιότητες πραγματοποιούνται με ακριβή, αυτοματοποιημένο και ταχύ ρυθμό, τότε επιτυγχάνεται η ουσιαστική αναγνωστική κατανόηση των ατόμων (Lyon, 1996).

Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές: Εκτός από την ακριβή και γρήγορη ανάγνωση και την απόδοση νοήματος στις λέξεις, κατά την ανάγνωση, απαιτούνται δεξιότητες όπως, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, η εύρεση από την πλευρά του αναγνώστη του σκοπού της ανάγνωσης και ο σχηματισμός σχετικών υποθέσεων με το περιεχόμενο του κειμένου (Carliste & Rice, 2002).

Οι μέθοδοι που αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την ενίσχυση της κατανόησης είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η επανάληψη και η «ανάκτηση της ανάγνωσης». Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, αφορούν στην επεξεργασία του κειμένου, στη χρήση ερωτήσεων, αλλά και στο συνδυασμό αυτών στο πλαίσιο διδακτικών προγραμμάτων. Η χρήση αντιπροσωπευτικών εικόνων του κειμένου, οι νοητικές εικόνες, οι οπτικό-χωρικοί οργανωτές και τα εξωτερικά βοηθήματα, αποτελούν τις αποτελεσματικότερες πρακτικές.

4.4.4 Ενίσχυση του γραπτού λόγου

Η υποστηρικτική διδασκαλία στο τομέα της γραφής, επικεντρώνεται στην ενίσχυση των βασικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο σχεδιασμός των γραμμάτων (γραφοσυμβολικές δεξιότητες) και η ορθογραφία για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ εστιάζεται περισσότερο στην έκφραση κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Baker, Gersten, & Graham, 2003). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι η ταυτόχρονη υποδειγματική και σαφής διδασκαλία των βασικών αλλά και των ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που βασίζεται στη διαλογική ανατροφοδότηση ενισχύει την επίδοση στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση (Gersten & Baker, 2001· Schumaker & Deshler, 2003). Οι δυσκολίες στην απόδοση των γραπτών συμβόλων (δυσγραφία) οφείλονται σε διαταραχές στις οπτικό-κινητικές λειτουργίες των ατόμων με ΜΔ. Οι διαταραχές αυτές εμποδίζουν τη σωστή απόδοση του γραπτού λόγου ακόμα και κατά την αντιγραφή (Bain, 2001), ενώ οι αδυναμίες στη σωστή χρήση του μολυβιού και η λάθος στάση του σώματος κατά τη συγγραφή εμποδίζουν τη σωστή χωρική και μορφολογική απόδοση των γραμμάτων (Σπαντιδάκης, 2004). Τα προβλήματα δυσγραφίας αντιμετωπίζονται μέσω της παραδειγματικής διδασκαλίας της σωστής στάσης του σώματος κατά τη συγγραφή και του κρατήματος του μολυβιού, αλλά και με τη συστηματική ενασχόληση του μαθητή με ασκήσεις αντιγραφής, αντίχενυσης, επανάληψης και αυτό-διόρθωσης (Bain, 2001). Οι δυσκολίες των ατόμων με ΜΔ στην ορθογραφία είναι συχνά τόσο έντονες που τα άτομα εστιάζουν στη σωστή απόδοση των λέξεων και παραμελούν το περιεχόμενο του κειμένου (Baker, Gersten & Graham, 2003). Μια από τις σημαντικότερες μεθόδους για την ενίσχυση των ορθογραφικών δεξιοτήτων είναι η ενίσχυση της λεξιλογικής γνώσης. Μέσω της διδασκαλίας των συνδυασμών ήχων, της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο λέξεων επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση των φωνολογικών και ετυμολογικών λαθών, ενώ η εκμάθηση ορθογραφικών τύπων και κανόνων συμβάλει στη διόρθωση των μορφολογικών λαθών στην ορθογραφία (Graham, Harris, & Fink-Chorzempa, 2002). Η εξάσκηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ακουστική και την οπτική αντίληψη αλλά και με τη μνήμη, βοηθούν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη δομή του γραπτού λόγου. Μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους για τη βελτίωση της ορθογραφίας με βάση τη βελτίωση της οπτικής αντίληψης είναι η εικονογραφική μέθοδος (Μαυρομάτη, 2004). Το γράμμα της λέξης που διδάσκεται ζωγραφίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολη η ανάκλησή του.

Γενικότερα, για την ενίσχυση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων προτείνονται ασκήσεις ανίχνευσης και αντιγραφής, ασκήσεις σχηματισμού γραμμάτων και αριθμών με την κατασκευή περιγραμμάτων των γραφημάτων όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν το γράφημα εντός του σχήματος και με τη φορά που επιδεικνύεται, ένωση διάστικτων γραμμών ή τελείων ώστε να εξοικειωθούν με το σχήμα του γραφήματος κα. Για την ενίσχυση της ορθογραφίας προτείνεται η κατασκευή και η χρήση ενός καταλόγου λέξεων ή ατομικού λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2004). Σημαντικές για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών στην ορθογραφία είναι οι τεχνικές εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση, και για την αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών ενδείκνυται η διδασκαλία των κανόνων της γραμματικής. Για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης ενδείκνυται η χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων και μνημονικών μέσων, η διδασκαλία τεχνικών για την βελτίωση της γραμματικής και του συντακτικού, η συμπλήρωση ασκήσεων με βάση τις λέξεις όπου τα άτομα καλούνται να κάνουν κατηγοριοποίηση λέξεων ή αντικαταστάσεις (Cirimele, 2005). Σημαντικό ρόλο στη μείωση των δυσκολιών στη γραφή παίζει επιπλέον η διδασκαλία μέσω της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς επιτρέπει στα άτομα να γράφουν ανεμπόδιστα. Η χρήση της τεχνολογίας κινητοποιεί τα άτομα να επανεξετάσουν το κείμενό τους χωρίς την πρόσθετη δυσκολία της αντιγραφής αξιοποιώντας τα υποστηρικτικά μέσα του υπολογιστή για τη διόρθωση της ορθογραφίας και της σύνταξης (MacArthur και συν., 2001). Οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της επανεξέτασης γίνονται ευκολότερες με τη χρήση σχεδιαστικού λογισμικού, όπου τα βήματα είναι προκαθορισμένα (Gersten & Baker, 2001 Graham, Harris, & Larsen, 2001) (Σ. Παντελιάδου – Φ. Αντωνίου (2008): «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» σ.55).

4.5 Διαχωρισμός των όρων Σχολικές Δυσκολίες – Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να διαχωρίσουμε τον όρο των Σχολικών Δυσκολιών με τον όρο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Με τον όρο Σχολικές Δυσκολίες εννοούμε κάθε πρόβλημα το οποίο γίνεται εμφανές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κάθε πρόβλημα που επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά. Υπάρχει ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού το οποίο αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Τα άτομα αυτά δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά, αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. Σύμφωνα με την πολυαξονική ταξινόμηση της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (Rutter, Shaffer & Sturge, 1987) μια σχολική δυσκολία μπορεί να εντάσσεται σε μια από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες αιτίων ή σε συνδυασμό τους (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 3):

1. Ψυχικά προβλήματα, νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχή συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής, κα.
2. Ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου κα.
3. Προβλήματα από το νοητικό επίπεδο, νοητική υστέρηση, οριακές καταστάσεις νοημοσύνης, ακόμη και υψηλή νοημοσύνη, κα.
4. Ιατρικές καταστάσεις, διαταραχές όρασης και ακοής, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, επιληψία, κα.
5. Ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, πολιτισμική αποστέρηση, διγλωσσία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, κα.

Όσον αφορά ωστόσο τις Μαθησιακές Δυσκολίες και σύμφωνα πάντα με τον τελευταίο ορισμό του National Joint Committee on Learning Disabilities, μελετώνται σε όλη τη φάση της ανάπτυξης, εφόσον, με βάση τον ορισμό αυτό δεν μιλάμε πλέον για παιδιά αλλά για «άτομα». Εξάλλου έχει διαπιστωθεί ότι πρώιμα σημάδια των δυσκολιών αυτών μπορεί να εντοπίσει κανείς από τη βρεφική ηλικία, γίνονται όμως εμφανή από τη προσχολική ηλικία. Η επικέντρωση των μελετών στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με την ανάγκη πρώιμης αναγνώρισης και έγκαιρης παρέμβασης. Οι παρεμβατικές διαδικασίες δεν μπορούν να

αποδώσουν στον ίδιο βαθμό στην εφηβική και ενήλικη περίοδο, γιατί οι δυσκολίες έχουν πλέον εδραιωθεί. Οι τομείς της γνωστικής ανάπτυξης, οι οποίοι συνδέονται με την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο λόγος και η οπτικό-κινητική αντίληψη.

4.6 Βοηθητικά Παρεμβατικά Προγράμματα στοχευόμενα για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η μελέτη και η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στο πως ένα παιδί εκτελεί ένα έργο. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κινητοποιούν στοιχεία των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών τους, τα οποία ονομάζονται διαδικασίες. Αδυναμία σε μια ή περισσότερες διαδικασίες μπορεί να ερμηνεύσει την αποτυχία του παιδιού να εκτελέσει ένα έργο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αναλυτικών κριτηρίων για την αξιολόγηση γνωστικών, αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών. Γνωστά είναι τα τεστ WISC για τη νοημοσύνη, ITPA για την αξιολόγηση ψυχογλωσσικών – γνωστικών ικανοτήτων FROSTIG για την αξιολόγηση αντιληπτικών ικανοτήτων κα. Το θεωρητικό πρότυπο του ITPA βασίζεται στη θεωρία του Charles Osgood σχετικά με την ανθρώπινη γλώσσα και επικοινωνία. Το πρότυπο αυτό περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, τις δίοδους επικοινωνίας, τις ψυχογλωσσικές διεργασίες και α επίπεδα οργάνωσης. Οι δίοδοι επικοινωνίας, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πρόσληψη των ερεθισμάτων και η απόκριση σε αυτά (δίοδοι πρόσληψης – δίοδοι απόκρισης). Το ITPA (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 24) περιλαμβάνει δύο δίοδους: την οπτικοκινητική και την ακουστικοφωνητική, οι οποίες θεωρούνται ως οι βασικές για την αγωγή και τη διδασκαλία. Οι ψυχογλωσσικές διεργασίες, περιλαμβάνουν τις διεργασίες που ενεργοποιούνται στην απόκτηση και χρήση της γλώσσας. Η τελική έκδοση περιλαμβάνει τρεις διεργασίες: α) την πρόσληψη (ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης οπτικών και ακουστικών παραστάσεων), β) τη συσχέτιση (ικανότητα εσωτερικής επεξεργασίας εννοιών και γλωσσικών συμβόλων), γ) την έκφραση (ικανότητα έκφρασης των ιδεών είτε με λόγο, είτε με χειρονομίες). Τα επίπεδα οργάνωσης αναφέρονται στο βαθμό λειτουργικής οργάνωσης των εμπειριών του ατόμου. Το κλινικό πρότυπο του ITPA έχει δύο επίπεδα: α) το νοητικό επίπεδο, όπου περιλαμβάνει τις ικανότητες με τις οποίες τα άτομο επιτελεί τις εσωτερικές λογικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για την ερμηνεία και τη συσχέτιση των παραστάσεων, καθώς και για την έκφραση των εννοιών, β) το επίπεδο αυτοματισμού, όπου οι δεξιότητες του ατόμου είναι οργανωμένες και ολοκληρωμένες. Η μηχανική φύση του επιπέδου αυτοματισμού είναι αποτέλεσμα των συχνών επαναλήψεων και πλεονασμών στην εμπειρία του ατόμου.

Τα τρία αυτά επίπεδα χρησιμεύουν στον καθορισμό των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου. Μια ψυχογλωσσική ικανότητα μπορεί να καθοριστεί ως μια ειδική διεργασία η οποία

λειτουργεί μέσα από μια ιδιαίτερη δίοδο σε ένα ορισμένο επίπεδο οργάνωσης. Το θεωρητικό αυτό πρότυπο έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση για την κατασκευή επιμέρους τεστ. Τα τεστ αυτά βοηθούν στο εντοπισμό ανεπαρκειών στην ψυχογλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, οι οποίες παρεμποδίζουν την προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Με βάση επίσης αυτά τα επιμέρους τεστ είναι δυνατόν να καταρτιστούν θεραπευτικά διδακτικά προγράμματα για την απόλεια ή τη βελτίωση των ειδικών ανεπαρκειών της ψυχογλωσσικής ανάπτυξης. Η σταθμισμένη στην Ελλάδα έκδοση του ΙΤΡΑ περιλαμβάνει 12 επιμέρους τεστ, έξι για το νοητικό επίπεδο και έξι για το επίπεδο αυτοματισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών το οποίο προτείνει το ΙΤΡΑ αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία κατασκευάζονται τα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών μέχρι και σήμερα.

Όσον αφορά τα μοντέλα επεξεργασίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, μπορεί να αναλυθούν σε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο επίπεδο της επάρκειας, στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας και στο νευρολογικό επίπεδο. Το επίπεδο της επάρκειας είναι ουσιώδες προκειμένου να οριστεί μια μαθησιακή δυσκολία. Το γνωστικό επίπεδο αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός μοντέλου της επεξεργασίας των πληροφοριών, στο οποίο παρουσιάζονται λειτουργικά καθορισμένα συστήματα, σε συνδυασμό με τα κανάλια επικοινωνίας τους. Ένα πρωτοτυπικό παράδειγμα ενός τέτοιου σχήματος μας δίνει το «λογογενικό» μοντέλο που διατυπώθηκε από τον Morton (1968-69) και το οποίο σχεδιάστηκε για να ερμηνεύσει την επίδραση του περιεχομένου στην ανάγνωση και στον προφορικό λόγο. Ο Morton υιοθέτησε την υπόθεση ότι η επαφή ανάμεσα στις εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες και στην κεντρικά αποθηκευμένη αναπαράσταση εννοιών και λόγου μπορεί να επιτευχθεί με την αναγνώριση μιας λέξης ή ενός μορφήματος και στου συστήματος απομνημόνευσης. Οι Morton και Patterson (1980) υποστήριξαν ότι η οπτική πρόσληψη αποτελεί συνέργια ανάμεσα στη «λεξιλογική» διαδικασία και στη «μη λεξιλογική» διαδικασία μετάφρασης γραφήματος – φωνήματος. Οι αναπαραστάσεις των εννοιών και του λόγου, ορίζονται ως σημασιολογικός και φωνολογικός επεξεργαστής, ενώ η οπτική ανάλυση και ο καθορισμός του έντυπου και γραπτού λόγου, ορίζονται ως οπτικός γραφημικός επεξεργαστής.

Συνεπώς ως Σημασιολογικός επεξεργαστής, είναι το σύστημα που μπορεί να θεωρηθεί ως βάση για την κατανόηση και ως πηγή των προθέσεων οι οποίες μπορεί να εκφραστούν μέσω

της ομιλίας ή της ενέργειας. Εμπεριέχεται στην εξειδίκευση τω σημασιολογικών χαρακτηριστικών και των λεκτικών εννοιών σε ότι αφορά αντικείμενα και δομημένες συντακτικά προτάσεις. Ο Φωνολογικός επεξεργαστής, θεωρείται ως σύστημα παραγωγής της ομιλίας το οποίο περιλαμβάνει μια «αποθήκη» λεξιλογίου, κανόνες γραμματικής και έκφρασης, καθώς και ένα φωνητικό επίπεδο στην παρουσίαση του λόγου. Ο Οπτικός – γραφημικός επεξεργαστής, αποτελεί ένα σύστημα για την ανάλυση του έντυπο και γραπτού λόγου, καθώς και για την αναγνώριση οικείων γραφημικών μορφών συμπεριλαμβανομένων των γραμμάτων, μορφημάτων και λέξεων (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ)): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 26).

Σύμφωνα με τον Seymour (1986), τα μοντέλα αυτού του τύπου δίνουν την δυνατότητα να διαβάσει κανείς τις λέξεις με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

1.	Από το μορφημικό στο σημασιολογικό
2.	Από το μορφημικό στο φωνολογικό
3.	Γραφο-φωνητική μετάφραση

Ο οπτικός – γραφημικός επεξεργαστής αποτελεί ένα από τα δομικά στοιχεία του μοντέλου ερμηνείας της ανάγνωσης. Οι αναπτυξιακές θεωρίες των Bryant και Bradley (1980), αναφέρονται σε φωνολογικές σε φωνολογικές και οπτικές στρατηγικές στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο Frith (1985) χρησιμοποίησε τον όρο «λογογραφική» στρατηγική για να περιγράψει τη δυνατότητα ολικής αναγνώρισης των λέξεων και «αλφαβητική» στρατηγική για τη γράφο – φωνητική μετάφραση. Στο μοντέλο του Seymour ο φωνολογικός και ο σημασιολογικός επεξεργαστής αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την εκμάθηση της ανάγνωσης, εφόσον το παιδί κατέχει μια επεξεργασμένη γνώση του κόσμου και μπορεί να χρησιμοποιεί επαρκώς τον προφορικό λόγο κατά την είσοδό του στο σχολείο. Από την άλλη μεριά, ο οπτικός – γραφημικός επεξεργαστής αποτελεί βασικό συστατικό του μοντέλου ανάγνωσης των ενηλίκων, εφόσον θεωρούμε ότι εξειδικεύεται στη γραφημική λειτουργία. Ο επεξεργαστής αυτός, ο οποίος απουσιάζει από τα αρχικά στάδια της ανάγνωσης, προσεγγίζεται σταδιακά από το παιδί. Η δόμησή του είναι ένα σύνθετο επίτευγμα, ουσιώδες όμως για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, και αρχίζει με τη διάκριση και αναγνώριση λέξεων από ένα αρχικό απλό λεξιλόγιο που έχει αποκτήσει το παιδί μέσα από εικόνες και καθημερινές καταστάσεις. Γενικά τα μοντέλα επεξεργασίας ης ανάγνωσης μπορεί να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες, στα μοντέλα που βασίζονται στον έντυπο λόγο και

εμπεριέχονται στην ανάγνωση (γραμμικά μοντέλα) και στα μοντέλα που βασίζονται στην ενιαιοποίηση (κάθετα μοντέλα). Το 1967 ο Goodman περιγράφει την ανάγνωση ως «ψυχογλωσσικό αίνιγμα».

Μέχρι πρόσφατα, όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από κάποια ουσιώδη ανεπάρκεια σε βασικές γνωστικές λειτουργίες. Κάποιες κοινές ερμηνείες, ακόμη και μοντέρνες, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά «υποφέρουν» από ένα είδος ανεπάρκειας στην επίδοση και στη διαδικασία. Αποτυγχάνουν σε γνωστικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη, προσοχή, μνήμη. Ωστόσο, οι θεωρίες που προσανατολίζονται στις διαδικασίες δεν μπορούν να ερμηνεύσουν γιατί η διαταραχή περιορίζεται αποκλειστικά ή κυρίως στη μάθηση. Αν ένα παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης υποφέρει από γενικά προβλήματα στην αντίληψη και στην άμεση μνήμη, τότε γιατί οι ανεπάρκειες αυτές δεν εκδηλώνονται στην καθημερινή γνωστική λειτουργία ή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα; Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά τις συμμεταβλητές μάθησης, τις γνωστικές δηλαδή ικανότητες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης, ενώ αντίθετα σε επίπεδο επίδοσης διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές. Με βάση αυτή την παρατήρηση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υπαρκτή κατάσταση, η οποία όμως δεν μπορεί να ερμηνευτεί επαρκώς σύμφωνα με τα υπάρχοντα μοντέλα. Μια ερμηνευτική προσέγγιση που προέρχεται από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας και τα γνωστικά μοντέλα ολοκλήρωσης των πληροφοριών και επίλυσης των προβλημάτων τα οποία συνθέτουν τη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζεται ότι πρόκειται για μια υποομάδα παιδιών χωρίς ανεπάρκειες στις νοητικές ικανότητες, αντίθετα όμως εκδηλώνουν δυσκολίες σε μαθησιακά επιτεύγματα, δηλαδή σε γνωστικές δεξιότητες. Είναι ευνόητο λοιπόν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν προβλήματα κινητοποίησης στις γνωστικές στρατηγικές και με αυτόν τον τρόπο δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο συλλογισμού του ειδήμονα. Φαίνεται, με βάση και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνδέονται με την αιτιολογία της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (εμμονή, διάσπαση, αποσπασματικότητα σκέψης) (Rutter, 1994), ότι παραμένουν στην περιορισμένη γνώση, κινούνται δηλαδή από το γενικό προς το ειδικό, σωστά ή λάθος, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει και τις διακυμάνσεις ή τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων τους στα διάφορα μαθησιακά επιτεύγματα (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 34).

Διαταραχές στην οπτικό – αντιληπτική επεξεργασία: Σε επίπεδο ικανοτήτων, οι διαταραχές στην περιοχή αυτή συνδέονται με δύο βασικά σύνδρομα, την εξελικτική διαταραχή συντονισμού και την υπερκινητικότητα. Ως ταυτόσημοι όροι στο σύνδρομο εξελικτική διαταραχή του συντονισμού χρησιμοποιούνται το σύνδρομο του αδέξιου παιδιού, εξελικτική δυσπραξία, καθώς και ο περιφραστικός όρος παιδιά με αντιληπτικό – κινητικές δυσκολίες. Ακόμη και σήμερα ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Πρόκειται για διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που δεν εξηγείται από νοητική υστέρηση και δεν οφείλεται σε κάποια γνωστή σωματική ανεπάρκεια. Κινητικά προβλήματα μπορεί να εμφανίζονται εξελικτικά σε πολλά παιδιά. Για να μιλήσουμε για σύνδρομο αδέξιου παιδιού πρέπει να επηρεάζονται σημαντικά καθημερινές δραστηριότητες και αργότερα η ίδια η σχολική επίδοση. Ο Lansdown (Richman 1988) προτείνει την περιγραφή περιοχών με ανεπάρκειες:

1. Δυσκολίες αδρής κινητικότητας
2. Δυσκολίες λεπτής κινητικότητας – συντονισμός των δακτύλων
3. Οπτικό – κινητικά προβλήματα (πιάσιμο μπάλας, γραφή, ζωγραφική)
4. Δυσκολία οργάνωσης και προγραμματισμού της κινητικής δραστηριότητας (υπάρχουν οι δεξιότητες, όμως υστερούν ποιοτικά)
5. Δυσκολία στην διατήρηση της ακολουθίας
6. Παρατηρείται αργός ρυθμός
7. Δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών που αφορούν την οργάνωση (πριν – μετά, πάνω – κάτω)
8. Συνυπάρχουν προβλήματα λόγου, ομιλίας και αριθμητικής

Από τα προβλήματα της κινητικής λειτουργίας που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, το πιο συχνό και περισσότερο μελετημένο είναι η το υπερκινητικό σύνδρομο, το οποίο συχνά αναφέρεται και ως υπερκινητικότητα, διαταραχή προσοχής με υπερκινητικότητα, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Ακόμη και στο παρελθόν, αλλά και σήμερα ταυτίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Πολύ γενικά μπορούμε να πούμε ότι το υπερκινητικό παιδί εμφανίζει μια συχνή, ολική κινητική δραστηριότητα, σημαντικά μεγαλύτερη από το μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Πέρα από τη μεγάλη αυτή κινητικότητα συνυπάρχουν διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα. Επίσης αξίζει αν αναφέρουμε ότι στα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-III-R περιλαμβάνονται η εμφάνιση της

συμπτωματολογίας πριν από τα 7 έτη και η μεγάλη διάρκεια πάνω από 6 μήνες. Όλα τα παιδιά με υπερκινητικότητα βρίσκονται σε επικινδυνότητα και έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα άλλα παιδιά να παρουσιάσουν σχολικές ή μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να υπάρχουν ή να εμφανιστούν ακόμη και μετά την υποχώρηση της υπερκινητικότητας, που συχνά παρατηρείται γύρω στα 10 -12 έτη. Έτσι μπορούμε τελικά να πούμε ότι η υπερκινητικότητα δεν αποτελεί ένα παροδικό φαινόμενο, αλλά βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού που το συνοδεύει για αρκετά χρόνια και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή του.

Πίνακας Περιγραφής:

- Έντονη, εμμένουσα υπερδραστηριότητα, διάσπαση, παρορμητικότητα, συναισθηματική διέγερση, χαμηλή αντοχή σε αποτυχία, μικρή διάρκεια προσοχής, σε μερικές περιπτώσεις αντικοινωνική συμπεριφορά.
- Εμφανίζεται συνήθως νωρίς στη ζωή και οι μορφές συμπεριφοράς ενοχλούν γονείς και δασκάλους.
- Πιο συχνή στα αγόρια (από 5 προς 1 μέχρι 9 προς 1), ποσοστό 3-10% επί του σχολικού πληθυσμού.
- Μπορεί να παρουσιαστούν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Τα άτομα είναι φυσιολογικά σωματικά και νοητικά.
- Πρόσφατα δεδομένα αποδεικνύουν ότι η υπερκινητικότητα υποχωρεί στην εφηβεία, εξακολουθούν να υπάρχουν σχολικά και κοινωνικά προβλήματα.
- Βιολογικοί παράγοντες είναι συχνό παρόλο που συνήθως δεν υπάρχει πιθανό ιστορικό εγκεφαλικής βλάβης (υπάρχουν συχνά περισσότερο από ότι στα άλλα παιδιά τα λεγόμενα ήπια νευρολογικά σημεία όπως συγκινησιακή αδεξιότητα, δυσκολίες συντονισμού κ.α). Τόσο η φλοιώδης υπερδιεγερσιμότητα, όσο και η υποδιεγερσιμότητα θεωρούνται βασικές αιτίες. Η υποδιεγερσιμότητα θεωρείται επικρατέστερη, αλλά χρειάζονται περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Υποστηρίζουν τη γενετική μεταβίβαση, βιοχημικούς παράγοντες καθώς και διαιτητικές και αλλεργικές επιδράσεις ως αιτιολογικούς παράγοντες. Ψυχογενείς καταστάσεις παρέχουν έδαφος για την εκδήλωση της υπερκινητικότητας, αλλά δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για το αν οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς.
- Η φαρμακοθεραπεία προτιμάται περισσότερο ως θεραπευτική προσέγγιση.

Έχουν χρησιμοποιηθεί δυο τύποι φαρμάκων, τα διεγερτικά (αμφεταμίνες) και τα ηρεμιστικά. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους είναι δύσκολη γιατί υπάρχουν λίγες ελεγμένες μελέτες, εντούτοις τα διεγερτικά φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικά. Οι έρευνες που αξιολόγησαν τα μακροχρόνια αποτελέσματά τους στη μάθηση και τη μνήμη δεν είναι επαρκείς.

- Ψυχοθεραπείες για να λυθούν υποσυνείδητες συγκρούσεις και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση έχουν χρησιμοποιηθεί, αλλά η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι δύσκολη προς το παρόν.
- Υποστηρικτικά προγράμματα έδειξαν ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικά, σαν εναλλακτική λύση των φαρμάκων.
- Περιορισμός των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων έχει δοκιμαστεί με αντιφατικά ευρήματα.

Όπως προείπαμε η ανάγνωση περιλαμβάνει την εκμάθηση αποκωδικοποίησης μιας γραπτής αναπαράστασης σε μια δεδομένη γλώσσα. Παρόλο που πρόκειται για έργο που τα περισσότερα άτομα μαθαίνουν σχετικά εύκολα, θέτει μια ειδική δυσκολία στο 4-10% των ατόμων, τα οποία ονομάζονται δυσλεκτικά ή άτομα με διαταραχή της ανάγνωσης (Εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης – δυσλεξία). Έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι για τις δυσκολίες ανάγνωσης. Ο όρος «αλεξία» χρησιμοποιήθηκε από τους γιατρούς για να περιγράψει δυσκολίες ανάγνωσης οποιασδήποτε σοβαρότητας που οφείλονται σε εγκεφαλική βλάβη. Ο ίδιος όρος από τους ψυχολόγους και παιδαγωγούς χρησιμοποιήθηκε με βάση το γλωσσολογικό του περιεχόμενο για να δηλώσει την αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε από τους γιατρούς για να δηλώσει την εγγενή δυσκολία. Ο όρος αυτός γενικεύτηκε και σήμερα είναι ο πιο γνωστός και δημοφιλής και χρησιμοποιείται συχνά στη θέση του επιστημονικά αναγνωρισμένου όρου ειδική δυσκολία ανάγνωσης. Πολλές έρευνες έχουν γίνει για να καθοριστεί η βάση της πρώιμης αναγνωστικής δυσκολίας και διαμορφώθηκαν διάφορες υποθέσεις σχετικά με αυτήν. Μια τέτοια υπόθεση, η οποία ξεκίνησε από ψυχολόγους και παιδαγωγούς, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη γνωστική δεξιότητα, η οποία θέτει απαιτήσεις διαφοροποίησης και αναγνώρισης οπτικών ερεθισμάτων, όπου η ανεπάρκεια στην οπτική λειτουργία της επεξεργασίας των πληροφοριών ευθύνεται για ένα μόνο τύπο δυσκολιών της ανάγνωσης, τη δυσλεξία. Ο Bradley & Bryant (1983) υποστήριξαν ότι μία από τις βασικές δεξιότητες είναι η ικανότητα οργάνωσης των φθόγων-φωνημάτων σε κατηγορίες. Επίσης η ικανότητα για λεπτή οπτική

αντιληπτική διάκριση είναι αναγκαία. Η φορά των οπτικών συμβόλων από αριστερά προς τα δεξιά απαιτεί την ικανότητα ακολουθίας. Τέλος, η ικανότητα μετασχηματισμού και ερμηνείας ανάμεσα στις αισθήσεις είναι απαραίτητη. Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν επισημάνει τη σχέση νοημοσύνης και αναγνωστικής ικανότητας.

Πίνακας περιγραφής:

- Άτομα με ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης θεωρούνται εκείνα που η πραγματική τους επίδοση στην ανάγνωση δεν είναι η αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοημοσύνη τους. Για παιδιά 8-13 ετών διαφορά επίδοσης στην ανάγνωση 1-2 ετών θεωρείται σημαντική (Kaplan & Sadock, 1985)
- Η συχνότητα κυμαίνεται από 3-15%. Ψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε κοινωνικά αποστερημένες ομάδες. Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών κυμαίνεται από 3 – 4 : 1.
- Τα χαρακτηριστικά του δυσλεκτικού ατόμου σε επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης και δευτερευόντως της γραφής και της ορθογραφίας είναι τα εξής:
 - ✓ Προσθέτει ή/και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις
 - ✓ Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά όπως [α]-[ο] / [ε]-[η]-[ω] / [β]-[δ]-[θ]
 - ✓ Συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά όπως το [β]-[φ] / [τ]-[π]-[κ]
 - ✓ Αντιστρέφει γράμματα ή συλλαβές όπως πέρτα αντί πέτρα, λάμπα αντί μπάλα
 - ✓ Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις
 - ✓ Προβλήματα τονισμού, χρωματισμού, στίξης
 - ✓ Χάνει τη «σειρά» στη πρόταση
 - ✓ Αργεί πολύ, κομπιάζει (συλλαβική ανάγνωση)
 - ✓ Η αναγνωστική ικανότητα δεν συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν για ανάγνωση
- Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αποτελούν όλο και περισσότερο αντικείμενο διερεύνησης. Σύμφωνα με τους Harris & Sipay (1980) τα προβλήματα αυτά είναι:
 - ✓ Συνειδητή αποφυγή μάθησης
 - ✓ Ανοιχτή επιθετικότητα

- ✓ Αρνητισμός συνδεδεμένος με την ανάγνωση
 - ✓ Μετάθεση επιθετικότητας
 - ✓ Αντίσταση στην πίεση
 - ✓ Τάση για εξάρτηση
 - ✓ Εύκολη αποθάρρυνση
 - ✓ Η επιτυχία φαίνεται «κίνδυνος»
 - ✓ Διαταρακτικότητα, ανησυχία
 - ✓ Η «απόσυρση» του ατόμου στο δικό του κόσμο
- Η διάγνωση πρέπει να στηριχτεί στα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία της κατάστασης είναι φανερό ότι απαιτεί συντονισμένη, πολύπλευρη διεπιστημονική προσέγγιση.
 - Για τη Διαφορική διάγνωση πρέπει να αποκλειστούν δυσκολίες ανάγνωσης που οφείλονται σε άλλες καταστάσεις όπως νοητική υστέρηση, γενική χαμηλή απόδοση που συνδέεται με ανεπαρκή σχολική φοίτηση ή/και δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, αισθητηριακές διαταραχές και χρόνιες παθήσεις, βαριές συναισθηματικές διαταραχές. Σημειώνεται όμως, ότι δεν αποκλείεται η παρουσία ειδικής διαταραχής και επί των παραπάνω καταστάσεων.

Διαταραχές στην ακουστικό-φωνητική επεξεργασία, η οποία ταυτίζεται με τη βασική λειτουργία του λόγου: Η επικοινωνία με το λόγο γίνεται με δύο βασικές ανθρώπινες δραστηριότητες, την ομιλία και την ακουστική πρόσληψη. Με την ομιλία οι άνθρωποι βάζουν ιδέες σε λέξεις καθώς μιλούν για αντιλήψεις αισθήματα και προθέσεις που θέλουν να γίνουν κατανοητές από τους άλλους. Έτσι η ομιλία και η πρόσληψη διεγείρουν σημαντικά στοιχεία που έχουν σχέση με τη σκέψη. Η έρευνα για την εκμάθηση του λόγου καλύπτει την περίοδο των τελευταίων 30 χρόνων και έχει προσφέρει θεωρίες που επιχειρούν να την ερμηνεύσουν. Παρόλα αυτά δεν έχει διατυπωθεί μια γενική θεωρία, γεγονός που οφείλεται στην ίδια την πολυπλοκότητα της γλώσσας (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 50).

Κάτω από κανονικές συνθήκες τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Το μικρό παιδί αρχίζει να κατανοεί τις λέξεις με βάση το φωνολογικό τους περιεχόμενο και σταδιακά μέσα από την επανάληψη, μέσα από κοινωνικές καταστάσεις στις

οποίες χρησιμοποιούνται οι λέξεις, αρχίζει σταδιακά να συνειδητοποιεί τις έννοιες και τη σημασιολογική τους αξία. Όταν δύο λέξεις είναι ομόηχες ή έχουν την ίδια προφορά, το φωνολογικό πρότυπο είναι το ίδιο και οι λέξεις διαφοροποιούνται με βάση τη σημασιολογική τους αξία. Το παιδί εσωτερικοποιεί ένα σύστημα κανόνων που καθορίζουν τόσο το φωνητικό σχήμα των προτάσεων, όσο και το εσωτερικό σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Chomsky, 1972).

Στην περίπτωση των εξελικτικών διαταραχών του λόγου, τα παιδιά παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ο οποίος αρχίζει να εμφανίζεται από τους 18 περίπου μήνες. Αφορά παιδιά που εξελίσσονται κανονικά και δεν παρουσιάζουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες. Το πρόβλημά τους μάλλον οφείλεται σε μια ιδιαιτερότητα της νοητικής τους δομής που εμποδίζει την πρόσληψη ή την έκφραση του λόγου. Οι δυσκολίες μπορεί να πάρουν δύο μορφές, την εκφραστική και την προσληπτική μορφή.

Εξελικτική διαταραχή εκφραστικού τύπου:	Εξελικτική διαταραχή προσληπτικού τύπου:
▪ Η επίδοση σε σταθμισμένα κριτήρια εκφραστικού λόγου είναι σημαντικά κατώτερη από τη μη λεκτική επίδοση ▪ Η διαταραχή αυτή επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν λεκτική έκφραση ή σχηματικό λόγο	▪ Η επίδοση σε σταθμισμένα κριτήρια προσληπτικού λόγου είναι σημαντικά κατώτερη από τη μη λεκτική επίδοση ▪ Η διαταραχή επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν κατανόηση του προφορικού λόγου ή σχηματικού λόγου
▪ Σε σοβαρές περιπτώσεις σημειώνεται περιορισμένο λεξιλόγιο, χρήση μόνο απλών προτάσεων, ομιλία σε ενεστώτα χρόνο ▪ Σε ελαφρότερες περιπτώσεις παρατηρούνται κομπιάσματα, λάθη στην ανάλυση ορισμένων λέξεων ή	▪ Σε σοβαρές περιπτώσεις παρατηρείται αδυναμία κατανόησης απλών λέξεων ή προτάσεων ▪ Σε ελαφρότερες περιπτώσεις παρατηρείται δυσκολία σε ορισμένους τύπους λέξεων όπως έννοιες χώρου ή αδυναμία κατανόησης μεγάλων ή σύνθετων

λάθη στην παραγωγή μεγάλων και σύνθετων προτάσεων ▪ Δεν οφείλεται σε αυτισμό, διαταραχές ακοής ή νευρολογικές παθήσεις (αφασία)	οδηγιών ▪ Δεν οφείλεται σε αυτισμό, διαταραχές ακοής ή νευρολογικές παθήσεις (αφασία) ▪ Τα συμπτώματα είναι σύνθετα και φαίνεται ότι επηρεάζονται όλες οι γλωσσολογικές ικανότητες. Παρατηρείται χαμηλή ακουστική μνήμη, δυσκολίες στη διάκριση λέξεων με ομόηχους φθόγγους και προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού που είναι αποτέλεσμα λανθασμένης κατανόησης των εννοιών ▪ Η πορεία συνδέεται κυρίως με τη σοβαρότητα της μορφής. Σε ήπιες περιπτώσεις παρατηρείται πλήρης σχεδόν υποχώρηση, χωρίς ειδική βοήθεια, πριν το παιδί φτάσει στο σχολείο. Σε σοβαρές περιπτώσεις η αποκατάσταση γίνεται με αργότερο ρυθμό ▪ Συχνά τα παιδιά παρουσιάζουν και εξελικτική διαταραχή άρθρωσης, καθώς και προβλήματα κινητικής ανάπτυξης. Δεν είναι επίσης σπάνια η παρουσία συμπτωμάτων υπερκινητικού συνδρόμου ή διαταραχών προσοχής (Attention Deficit Disorders κατά DSM-III-R) ▪ Σημαντικές είναι και οι επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού
--	--

Όπως προαναφέραμε, οι εξελικτικές διαταραχές λόγου στην προσχολική ηλικία συνδέονται με την εμφάνιση κατά τη σχολική ηλικία μαθησιακών δυσκολιών. Οι Strominger & Bashir (1977) σε διαχρονική έρευνα διαπίστωσαν ότι εξελικτικές διαταραχές λόγου σε παιδιά 5 ετών μετεξελίσσονται σε προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας σε παιδιά 9-11 ετών. Οι Hall & Tomblin (1978) διαπίστωσαν, ύστερα από μακρόχρονη έρευνα, ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου προσληπτικού τύπου στην προσχολική ηλικία παρουσίασαν αργότερα στο σχολείο χαμηλότερη επίδοση σε όλα τα μαθήματα, ενώ τα παιδιά με προβλήματα εκφραστικού τύπου παρουσίασαν μόνο μικρές δυσκολίες στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης.

Εξελικτική διαταραχή του λόγου στη σχολική ηλικία – Δυσφασία: Οι Wagner & Torgensen (1987) απέδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν προβλήματα στο συγχρονισμό των φωνημάτων και στην αναγνώριση των λέξεων μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις παιδιών με δυσφασικού τύπου διαταραχές. Σήμερα γενικά υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση πρωταρχικά συνδέεται με τη λειτουργία του λόγου. Ιδιαίτερα η πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι οι διαδικασίες του προφορικού λόγου, καθώς και το επίπεδο επεξεργασίας της γνώσης σχετικά με τη φωνολογική δομή αποτελούν βασική παράμετρο για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Stankweiler & Liberman, 1976). Η υπόθεση ότι η ανάγνωση αποτελεί δεξιότητα του λόγου συνδέεται με το γεγονός ότι τα γραφικά συστήματα λειτουργούν ως συμβολικά συστήματα μεταφοράς του προφορικού λόγου. Όλα τα γραφικά συστήματα απαιτούν από την ανάγνωση διαισθητικό καθορισμό της δομής του προφορικού λόγου, καθώς η λειτουργία τους συνίσταται στην αναπαράσταση ενοτήτων αυτού του λόγου. Τα παιδιά λοιπόν με δυσκολίες του προφορικού λόγου, μπορεί να παρουσιάσουν και δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής ως συνέπεια δυσκολιών στη φωνολογική και ακουστική διαδικασία, καθώς και στην εν εργασία μνήμη, λειτουργία απαραίτητη για την εδραίωση των φωνολογικών κωδίκων στη βραχύχρονη μνήμη (Baddeley, 1986). Επίσης μπορεί να χρησιμοποιούν λανθασμένα λεκτικές δοκιμές και άλλες μνημονικές στρατηγικές, γεγονός που επηρεάζει την αναγνωστική λειτουργία. Η κατανόηση γλωσσικών μηνυμάτων και η γνώση σχετικά με λέξεις κλειδιά, λειτουργίες που παρουσιάζουν ανεπάρκεια σε παιδιά με διαταραχές λόγου, είναι απαραίτητες για την ανάγνωση και την ορθογραφία (Berger, 1978). Συνοπτικά παρουσιάζουν τα εξής προβλήματα:

1. Προβλήματα στην γραμματική – συντακτική δομή με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο σχηματισμό των προτάσεων

2. Λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, σύνδεσμοι και άρθρα δεν χρησιμοποιούνται ή χρησιμοποιούνται λανθασμένα με αποτέλεσμα να επηρεάζεται κυρίως η υποτακτική σύνταξη ή σε πολλές περιπτώσεις ο λόγος να γίνεται τηλεγραφικός
3. Η ικανότητα απομνημόνευσης είναι περιορισμένη
4. Δυσκολεύονται στις αντίθετες έννοιες, ακόμη και στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων
5. Παρατηρούνται μετατοπίσεις και υποκαταστάσεις φθόγγων που μπορεί να φτάνουν ακόμη και σε νεολεξίες
6. Επηρεάζεται τόσο ο προφορικός, όσο και ο γραπτός λόγος

Το ενδιαφέρον ωστόσο των ειδικών δεν σταματά πια μόνο στα παιδιά του Δημοτικού, επεκτείνεται και στην προσχολική ηλικία καθώς και στην εφηβική και ενήλικη περίοδο. Η εξέλιξη των ίδιων των μαθησιακών δυσκολιών και η σύνδεσή τους με ψυχοκοινωνικά προβλήματα, είναι οι δύο άξονες στους οποίους κινείται σήμερα η ερευνητική και πρακτική αναζήτηση για την εφηβική και μετέπειτα ηλικία. Όσον αφορά την εξέλιξη των Μαθησιακών δυσκολιών κυρίως στο γνωστικό επίπεδο, γίνεται αισθητή μία διαφοροποίηση και βαθμιαία τα περισσότερα από τα αναπτυξιακά προβλήματα υποχωρούν ή ακόμη και εξαφανίζονται. Πιο συγκεκριμένα, υποχωρούν σημαντικά τα συμπτώματα από τον οπτικοκινητικό τομέα, με πιο χαρακτηριστική συνήθως την μείωση της υπερκινητικότητας, αλλά και των τυπικών λαθών δυσλεκτικού τύπου. Τα συμπτώματα από τον ακουστικό-φωνητικό τομέα αποδεικνύονται πιο ανθεκτικά και επίμονα, και εξακολουθούν να παραμένουν έστω και διαφοροποιημένα.

Σύμφωνα με τους Wiig et al., (1983) υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά κοινά για όλες τις περιπτώσεις, που αναφέρονται σε τέσσερις τομείς (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ) : «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 61).

- Σημασιολογικά υπάρχει δυσκολία στην έκφραση των εννοιών που αφορούν το χώρο, χρόνο, συγκριτικές σχέσεις, επαγωγικός και απαγωγικός συλλογισμός
- η δημιουργία, η ανάκληση και ο μετασχηματισμός των σύνθετων προτάσεων δεν είναι καθόλου εύκολη
- η άμεση ανάκληση προφορικών οδηγιών και προφορικών εκθέσεων δυσχεραίνονται
- δεν υπάρχουν δυσκολίες στη ροή, ταχύτητα και ακρίβεια των εργασιών που απαιτούν σειρές ονομάτων, ονοματοποιήσεις, συσχετισμούς

Όπως γίνεται αντιληπτό από όσα προαναφέρθηκαν, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, μπορεί να πάρουν τον τύπο όλων των διαγνωστικών κατηγοριών των δύο

ταξινομικών συστημάτων (ICD-9 και DSM-III-R). Ο Silver αναφέρει πως δεν υπάρχουν σταθερά δεδομένα για την συχνότερη εμφάνιση ορισμένων τύπων διαταραχών, επικρατεί όμως η άποψη ότι υπάρχει μεγαλύτερη σχέση ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συναισθηματικού τύπου (Clark, 1970, Rutter & Yule, 1973, Bale, 1981, Perlmutter et al, 1983, Rutter & Giller, 1983, Bender, 1987). Η σχέση λοιπόν μαθησιακών δυσκολιών με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα είναι δεδομένη και ομόφωνα αποδεκτή. Αυτό που χρειάζεται διερεύνηση και αποτελεί ερώτημα κλειδί (Rutter & Giller, 1983), είναι η φύση και η σημασία αυτής της σχέσης.

Στο ερώτημα αυτό έχουν διαμορφωθεί δύο υποθέσεις:

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, υποστηρίζεται ότι τα ψυχιατρικά προβλήματα απόρροια της σχολικής αποτυχίας, η οποία οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, σε συναισθηματικά προβλήματα και εν συνέχεια σε διαταραχές συμπεριφοράς. Έρευνες που ενισχύουν την υπόθεση αυτή έχουν δείξει ότι: α) το μαθησιακό προφίλ παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς είναι σε πολλές περιπτώσεις ανάλογο με το προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Rutter et al., 1970, Varlaam, 1974, Meltzer et al., 1986), β). κάποια βελτίωση στο σχολείο επιδρά θετικά και στα προβλήματα συμπεριφοράς (Ayllon & Roberts, 1974) και γ) με την περάτωση του σχολείου μειώνονται οι διαταραχές συμπεριφοράς (Elliott & Voss, 1974, Kelly & Philips, 1979). Ωστόσο υπάρχουν παράλληλα άλλες έρευνες που δεν ενισχύουν την υπόθεση αυτή, υποστηρίζοντας ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς εμφανίζονται πριν από τις γνωστικές δυσκολίες, μπορεί και από την προσχολική ηλικία (McMichael, 1979, Richman et al., 1982). Η δεύτερη υπόθεση θεωρεί ότι τόσο οι μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μια κοινή αιτιολογία που μπορεί να είναι κοινωνικό-οικογενειακοί παράγοντες ή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως η υπερκινητικότητα, η φτωχική ικανότητα συγκέντρωσης και η παρορμητικότητα (Offord et al., 1978, Richman et al., 1988). Όπως προαναφέρθηκε, για την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναπτυχθεί προγράμματα για την αντιμετώπισή τους, μέσω στρατηγικών μάθησης. Ο στόχος της παρέμβασης είναι να εκπαιδευτούν τα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να κινητοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές που διαθέτουν με τη βοήθεια ειδικής εξάσκησης – εκπαίδευσης για να οδηγηθούν στη διόρθωση – αυτοδιόρθωση, μάθηση – αυτομάθηση. Οι προσπάθειες ανάπτυξης των προγραμμάτων περιελάμβαναν την διδασκαλία και την καθοδήγηση των μαθητών «να δημιουργήσουν στόχους, να συλλέξουν τις κατάλληλες διαδικασίες και να οδηγηθούν προς την επίτευξη στόχων» (Mayer, 1987). Κοινός στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Το πιο ολοκληρωμένο και

αναπτυγμένο μοντέλο παρέμβασης μέσω στρατηγικών, έχει αναπτυχθεί στο Ινστιτούτο Έρευνας για τις μαθησιακές δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο του Cansas, όπου σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ως εξάσκηση των στρατηγικών ορίζεται η προσέγγιση ενός γνωστικού έργου από ένα άτομο και αναφέρεται στο πώς σκέφτεται και ενεργεί όταν προγραμματίζει, επιτελεί και αξιολογεί την επίδοσή του πάνω στο γνωστικό αυτό έργο και τα αποτελέσματά του. Στόχος του προγράμματος, είναι να διδαχθούν και να εξασκηθούν οι στρατηγικές με αποτελεσματικό και επιτυχή τρόπο.

Τις στρατηγικές μπορούμε να τις αναλύσουμε μέσα από τέσσερις διαστάσεις:

<i>Η φύση ή το περιεχόμενο της στρατηγικής που μαθαίνει το παιδί:</i>	Η στρατηγική που θα διδαχθεί πρέπει να κατευθύνει το παιδί προς τις «καλύτερες» ιδέες, οργανωμένες με την «καλύτερη» ακολουθία, έτσι ώστε να οδηγηθεί στις «καλύτερες» γνωστικές εκδηλώσεις. Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να υποδεικνύουν στο άτομο να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να του υποδεικνύουν να χρησιμοποιεί τη μεταγνώση με αυτοερωτήσεις – αυτοεκτιμήσεις, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ή κανόνες και να κάνει τις κατάλληλες ενέργειες που θα τον βοηθήσουν στην ανατροφοδότηση.
<i>Σχεδιασμός και οργάνωση της στρατηγικής:</i>	Μια εκπαιδευτική στρατηγική μπορεί να αποκτηθεί και να γενικευθεί ευκολότερα αν στο αρχικό επίπεδο πληροφοριών καθοριστεί επακριβώς. Στην παρέμβαση πρέπει να ενσωματωθεί ένα σύστημα ανάκλησης για να διευκολύνει τα βήματα της στρατηγικής. Κάθε βήμα αυτού του συστήματος πρέπει να είναι μικρό και να περιλαμβάνει λίγες λέξεις κλειδιά που θα διευκολύνουν την άμεση σύνδεση με

	γνωστικές ενέργειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του βήματος
<i>Η χρησιμότητα της στρατηγικής:</i>	Η στρατηγική πρέπει να κατευθύνει το άτομο έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ή στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων.
<i>Εξάσκηση / εκπαίδευση στις στρατηγικές:</i>	

Γνωστά θεραπευτικά προγράμματα:

Προγράμματα ανάπτυξης του λόγου: Οι διαταραχές επικοινωνίας με οργανική προέλευση αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων αυτών και δίνεται βάρος κυρίως στις υπάρχουσες διαταραχές λόγου, υποβοηθείται όμως γενικότερα η γλωσσική ανάπτυξη. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κατά τομείς, είναι το θεραπευτικό πρόγραμμα του Myklebust (Johnson & Myklebust, 1967, Myklebust, 1965, Myklebust, 1955). Οι θεραπευτικές τεχνικές αφορούν τον προφορικό λόγο (προσληπτικού ή εκφραστικού τύπου), την ανάγνωση, τον γραπτό λόγο, την αριθμητική και τη μη λεκτική μάθηση. Στον τομέα του γραπτού λόγου ο Myklebust διακρίνει τρεις μορφές δυσκολιών, τη δυσγραφία, τη δυσκολία οπτικής ανάκλησης (revisualization), και τις δυσκολίες γραμματικού και συντακτικού τύπου (formulation and syntax). Στον τομέα της μη λεκτικής μάθησης, οι δυσκολίες αναφέρονται σε προβλήματα κοινωνικής αντίληψης και καθημερινές δραστηριότητες, όπως κατανόηση περιβάλλοντος, χώρου, χρόνου, κατεύθυνσης και αυτοαντίληψης. Το θεραπευτικό πρόγραμμα της Hortense Barry (1961), αφορά κυρίως παιδιά με αφασικές διαταραχές και προτείνεται ιεραρχημένη εκπαίδευση σε τέσσερις τομείς (εικόνα σώματος, διαταραχές αντίληψεων, διάκριση μορφής πλαισίου και χώρου και κινητικές δεξιότητες. Βασική κατεύθυνση και στόχος είναι η αυστηρή οργάνωση, τα ξεκάθαρα όρια και η επικέντρωση του θεραπευτικού πλαισίου. Το θεραπευτικό πρόγραμμα της Mildred A. McGinnis (1963) είναι γνωστό σαν «συνδυαστική μέθοδος» (association method) και χρησιμοποιείται σε παιδιά με διαταραχές λόγου προσληπτικού ή εκφραστικού τύπου, έχει όμως χρησιμοποιηθεί και σε αυτιστικά και κωφά παιδιά. Η μέθοδος βασίζεται σε πέντε αρχές, οι λέξεις διδάσκονται φωνητικά ή συλλαβικά, δίνεται έμφαση στην ακριβή άρθρωση κάθε

φθόγγου, ο κάθε σωστά αρθρωμένος φθόγγος συνδυάζεται με το γραπτό του σύμβολο, η έκφραση χρησιμοποιείται σαν θεμελιώδες στοιχείο της δόμησης του λόγου και χρησιμοποιούνται συστηματικά αισθησιοκινητικοί συνδυασμοί.

Προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση: Για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης υπάρχει η αντίληψη ότι έχουν διαφορετικά πρότυπα ικανοτήτων και αδυναμιών. Τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν στοχεύουν στη βελτίωση των αδυναμιών με τη χρήση και ενίσχυση των ικανοτήτων. Άλλα από αυτά δίνουν έμφαση στην οπτική δίοδο, όπως των Gillingham & Stillman βασισμένο στη θεωρία του Orton, ενώ άλλα στην ακουστική, όπως των Hegge, Kirk & Kirk. Το θεραπευτικό πρόγραμμα του Gillingham & Stillman, στηρίζεται στην στενή σχέση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων που υπεισέρχονται στην ανάγνωση. Η διδασκαλία ξεκινά από τα γράμματα και προχωρεί σε συλλαβές, λέξεις, προτάσεις. Το πρόγραμμα των Hegge, Kirk & Kirk (1970), μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση. Είναι μέθοδος φωνητική-γραφική-προφορική και βασίζεται στον συγκερασμό φθόγγων και κινητικών εμπειριών. Η θεραπευτική πορεία ακολουθεί τέσσερα στάδια με προοδευτική δυσκολία, αρχίζει από συνδυασμούς γραμμάτων που παρουσιάζονται προφορικά και γραπτά, στη συνέχεια διδάσκονται συνδυασμοί γραμμάτων και λέξεις από τυπωμένο λόγο, στο τρίτο στάδιο δίνονται πολυπλοκότερες λέξεις και προτάσεις, ενώ στο τέταρτο στάδιο δίνεται έμφαση σε λέξεις που περιέχουν φθόγγους τους οποίους τα παιδιά συγχέουν.

Γλωσσολογικά προγράμματα: Τα περισσότερα γνωστά προγράμματα στηρίζονται στις θεωρητικές απόψεις της νευροφυσιολογίας και ψυχολογίας, αρκετοί όμως ειδικοί προσέγγισαν θεραπευτικά τις μαθησιακές δυσκολίες βασιζόμενοι στις θέσεις γνωστών γλωσσολόγων (Chomsky, Jacobson, κ.α.). Το πιο γνωστό είναι της Fitzgerald που συμπληρώθηκε αργότερα από την Bassie Pugh. Πρόκειται για πρόγραμμα αυστηρά δομημένο το οποίο κατασκευάστηκε για κωφά παιδιά, αργότερα όμως άρχισε να χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων, ακουστικού ή οπτικού τύπου. Περιλαμβάνει τρεις περιοχές διδασκαλίας, στην πρώτη γίνεται εκμάθηση λεξιλογίου, οδηγιών και εκφράσεων καθημερινής χρήσης, στη δεύτερη διδάσκεται η γραμματική και στην τρίτη με βάση μια «λέξη-κλειδί» συνδέονται τα δύο παραπάνω. Το πρόγραμμα είναι γνωστό ως «λέξη-κλειδί» (Key-Word).

Αντιληπτικοκινητικά συστήματα: Οι μέθοδοι και τεχνικές της κατηγορίας αυτής έχουν καθαρά εξελικτικό προσανατολισμό και δίνουν έμφαση στα αρχικά κινητικά επιτεύγματα και στην οπτικό-χωρική ανάπτυξη του παιδιού. Εδώ ανήκουν μερικά από τα πιο γνωστά προγράμματα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι της Frosting, το οποίο βασίζεται στο αντίστοιχο διαγνωστικό και θεωρείται κατάλληλο για παιδιά με οπτικοαντιληπτικά προβλήματα τα οποία προέρχονται από εγκεφαλικές βλάβες και δυσλειτουργίες. Το θεραπευτικό πρόγραμμα του Kerhart βασίζεται στο αντίστοιχο διαγνωστικό του τμήμα και περιλαμβάνει τέσσερις τομείς εκπαίδευσης, οπτικό-κινητική εκπαίδευση με ασκήσεις, ασιθησιοκινητική εκπαίδευση, ασκήσεις για την κινητικότητα των οφθαλμικών βολβών και εκπαίδευση αντίληψης της μορφής. Οι βασικές ασκήσεις για την οπτικό κινητική εκπαίδευση είναι γνωστές σαν «Εκπαίδευση σε Πίνακα». Προτείνεται παράλληλη χρήση των θεραπευτικών προγραμμάτων του ITPA ή και άλλων.

Ψυχογλωσσικά προγράμματα: Βασίζονται όλα στη θεωρία του Osgood για την ανθρώπινη γλώσσα και επικοινωνία. Ο S. Kirk ανέπτυξε και διαμόρφωσε το κλινικό διαγνωστικό μοντέλο και με βάση αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκαν διάφορα θεραπευτικά προγράμματα όπως των Minskoff, Wisman & Minskoff (M.W.M). Με βάση το διαγνωστικό μέρος, σε συνδυασμό με ειδικό ερωτηματολόγιο που διαθέτει το πρόγραμμα, διαμορφώνεται το κατάλληλο για κάθε παιδί θεραπευτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στους 12 τομείς του ITPA. Η εφαρμογή του μπορεί να γίνεται σε παιδιά με προβλήματα μάθησης, ομιλίας, καθώς και με καθυστερήσεις, αλλά και σε οποιοδήποτε παιδί προσχολικής ηλικίας, λόγω της εξελικτικής του δομής.

Η θεραπευτική παρέμβαση κατά την Προσχολική ηλικία στοχεύει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση στη σχολική ζωή, μαθησιακών δυσκολιών, και τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη. Τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα. Υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η έγκαιρη αναγνώριση παιδιών σε «επικινδυνότητα» και η πρόωπη έναρξη θεραπευτικής βοήθειας έχουν θετικά αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα «βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών, προλαβαίνουν την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων που επιβαρύνουν την πρωτογενή δυσκολία...»(Shearer & Mori, 1967, Lerner et al., 1967). Η αποδοχή της σημασίας της

αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία οδήγησε στις Η.Π.Α σε επέκταση της σχετικής νομοθεσίας (the Education of the Handicapped Act Amendments of 1966) και για την ηλικία 3-5 ετών (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 103)

Μερικά από τα γνωστά θεραπευτικά προγράμματα που αναφέρθηκαν έχουν διαμορφωθεί έτσι ώστε να είναι συνολικά ή εν μέρει κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι κατευθυντήριες αρχές και τεχνικές της θεραπευτικής παιδαγωγικής είναι ωφέλιμες, ενώ αποκτά όλως ιδιαίτερη σημασία η ψυχοκοινωνική προσέγγιση.

Η συμμετοχή των γονέων, μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί τη βάση της θεραπευτικής εργασίας. Επίσης, σημαντικός αποδεικνύεται ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στην έγκαιρη αναγνώριση και πρόληψη.

Όσον αφορά την θεραπευτική παρέμβαση κατά την Σχολική ηλικία, οι δυσκολίες της ανάγνωσης και της γραφής, μορφοποιούνται μετά από επαρκή σχολική φοίτηση και επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, ανάλογα με τη σοβαρότητα τους, τις περιοχές του λόγου (γραφοφωνητικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό). Στα άτομα αυτά η εκμάθηση γίνεται αρχικά με βάση τις καθιερωμένες μεθόδους, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία βεβαίως εξατομικεύονται ανάλογα με την περίπτωση. Είναι αναγκαίο η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής να αρχίζει από το σημείο στο οποίο το παιδί σταμάτησε λόγω της δυσκολίας του, υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπου τα αρχικά στάδια είναι κατακτημένα και έτσι παρακάμπτονται. Ο θεραπευτής πρέπει να είναι σίγουρος ότι το παιδί έχει κατακτήσει τα προηγούμενα στάδια και η προσπάθεια συνεχίζεται χωρίς «κενά». Με το πέρασμα σε λέξεις, προτάσεις και κυρίως κείμενα, ο θεραπευτής, εκτός από το βαθμό δυσκολίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες λόγου, καθώς και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Στη θεραπευτική προσέγγιση των δυσκολιών της ανάγνωσης και της γραφής χρησιμοποιούνται εκτός από το κείμενο, γραπτές ασκήσεις και παιχνίδια, όπως σχηματισμός προτάσεων από λέξεις που δίνονται σε τυχαία σειρά, ολοκλήρωση λέξεων στις οποίες υπάρχει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα κα. Σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν γραμματικού και συντακτικού τύπου δυσκολίες, το θεραπευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με τεχνικές, όπως χρήση φθογγικών συμπλεγμάτων με αυξανόμενη δυσκολία, διάκριση ομόφωνων φθόγγων και λέξεων, εκμάθηση κανόνων που διέπουν φωνήεντα και σύμφωνα, εκμάθηση καταλήξεων, ασκήσεις με σύνθετες λέξεις, παράγωγα και συνώνυμα κα. Επιπλέον στα αρχικά στάδια μπορεί να χρησιμοποιηθούν βοηθητικές τεχνικές, όπως χρήση ενός τύπου γραμμάτων,

χρήση τρισδιάστατων γραμμάτων, επιλογή οικείων λέξεων στο παιδί από την καθημερινή εμπειρία κα. Να σημειώσουμε ότι παλαιότερα γινόταν σχετικά μεγάλη χρήση μαγνητοφώνου, ειδικά για την ανάγνωση, γεγονός που σήμερα αποφεύγεται γιατί απαιτεί μεγάλη συγκέντρωση προσοχής και ένταση με αποτέλεσμα να κουράζει και να διασπά το παιδί. Οι εξελικτικές διαταραχές του λόγου, οι οποίες συνδέονται στενά με την κατανόηση, αποτελούν ίσως την ανθεκτικότερη μορφή των μαθησιακών δυσκολιών. Σε αυτή την περίπτωση, η βελτίωση των δυσκολιών οργάνωσης, λεξιλογίου και χρήσης, τόσο προφορικά, όσο και γραπτά, αποτελούν τον στόχο της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πρέπει οπωσδήποτε να βασίζονται στις κοινές εμπειρίες λόγου του κάθε παιδιού και να το κινητοποιούν για όλο και περισσότερη επαφή με τον λόγο, σε όλες του τις μορφές. Η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην όλη διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 107).

Γενικότερα υποστηρίζεται, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν στην οργάνωση μελέτης, εμφανίζουν αδυναμίες στην αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που ήδη έχουν, μειονεκτούν στη σύνδεση και ολοκλήρωση νέων γνώσεων και εννοιών, δεν ξέρουν πώς να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν. Σύμφωνα πάντα με την βιβλιογραφία τα άτομα μπορεί να βοηθηθούν διδάσκοντας σε αυτά στρατηγικές μάθησης (Schumaker et al., 1986) όπως αυτές που αναφέρονται παρακάτω:

- Ερωτήσεις που κάνει το ίδιο το παιδί στον εαυτό του: κάνει σιωπηρά ή φωναχτά ερωτήσεις στον εαυτό του για το υλικό μελέτης. Ο εσωτερικός λόγος το βοηθά να οργανώσει τόσο το «υλικό» όσο και την εν γένει συμπεριφορά μελέτης. Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι είμαι υποχρεωμένος να κάνω; Ποιο είναι το σχέδιο μου; Πως μπορώ να προχωρήσω; Εφαρμόζω το πρόγραμμα; Πως το έκανα;
- Πρόβλεψη και παρακολούθηση: με τη στρατηγική αυτή το παιδί διδάσκεται να διαμορφώνει υποθέσεις για το τι πρόκειται να μάθει στο συγκεκριμένο μάθημα ή τι επακολουθεί. Με τη στρατηγική παρακολούθησης ελέγχει αν οι υποθέσεις που έκανε είναι σωστές και παρακολουθεί αν αυτά που έμαθε είναι λογικά και αν συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις.
- Αυτοέλεγχος: μαθαίνει να ελέγχει και να επαληθεύει όσα έμαθε. Βοηθιέται έτσι στο να κατανοεί και να θυμάται.

4.6.1 Η Ψυχοκοινωνικοί Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα προβλήματα συναισθήματος, συμπεριφοράς, καθώς και τα κοινωνικά που τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν, αν σκεφτούμε την καθημερινή χρόνια στέρηση, τα έντονα συναισθήματα μειονεξίας και αποτυχίας, γίνεται φανερό η ανάγκη της πολύπλευρης θεραπευτικής προσέγγισης. Αρκεί μόνο να σκεφτούμε, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν σε όλους τους τομείς και εισχωρούν σε όλες τις πλευρές της ζωής. Μέσα από την βιβλιογραφία αποδεικνύεται, πως δύσκολα θα συναντήσουμε περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας που να μην συνοδεύεται, σε κάποιο βαθμό, με οποιοδήποτε τρόπο από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος, κοινωνικά και οικογενειακά. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να συνδέονται με την ίδια αρχική αιτία, αυτή που προκαλεί και τη μαθησιακή δυσκολία ή να είναι δευτερογενή, το πιο σύνηθες. Για παράδειγμα, συνήθως στο σύνδρομο διαταραχή της προσοχής, η μαθησιακή δυσκολία συνυπάρχει με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη γνωστή τριάδα συμπτωμάτων, που είναι η υπερκινητικότητα, δυσκολία προσοχής, παρορμητικότητα. Ως συνέπεια, παρατηρείται διαρκή συσσώρευση συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων στο άτομο και στο περιβάλλον του. Η ψυχοκοινωνικοί αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Παρέχεται από την αρχή της διάγνωσης και διαμορφώνεται ανάλογα με τα προβλήματα και την αξιολόγησή τους. Διαρκεί όσο χρόνο υπάρχουν οι δυσκολίες και συχνά επεκτείνεται και πέραν της θεραπευτικής παιδαγωγικής. Εμπλέκονται σε αυτή διάφοροι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, παιδοψυχίατροι και αναλόγως του θεραπευτικού σχήματος που θα επιλεγεί ως αναγκαίο ψυχοθεραπευτές κα. Χρήσιμοι θεωρούνται οι απασχολησιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κα. Η ψυχοκοινωνική εργασία αρχίζει από την οικογένεια, όπου οι γονείς δικαιούνται να μάθουν λεπτομερειακά, με σαφήνεια, αμεσότητα και ειλικρίνεια όλα τα δεδομένα και τις εκτιμήσεις της πολύπλευρης διαγνωστικής δουλειάς για τη σχολική, ψυχολογική και ψυχιατρική κατάσταση του παιδιού τους. Ήδη από τις πρώτες συνεργασίες με τους γονείς θα πρέπει να συζητηθεί το θεραπευτικό σχέδιο και να αναλυθούν οι στόχοι. Το αγωνιώδες ερώτημα των γονιών για την εξέλιξη του παιδιού απαιτεί μια πολύ προσεκτική, υπεύθυνη εργασία από τους ειδικούς. Σήμερα ασφαλώς δεν είναι τόσο εύκολο να είσαι γονιός. Είναι όμως φοβερά πιο δύσκολο το να είσαι γονιός παιδιού με ειδικό πρόβλημα (Murphy, 1962, Silver, 1974) πολύ περισσότερο όταν η δυσκολία μόλις είναι ορατή, πράγμα που συνήθως ισχύει για τις μαθησιακές δυσκολίες (Willmer & Grane, 1979). Τα λόγια που

χρησιμοποιεί ο Silver (1989) για να περιγράψει την κατάσταση αυτή, ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αρκετά καλά: «...το παιδί δεν αντιδρά όπως τα άλλα, δεν τα πάει καλά στο σχολείο, η συμπεριφορά του μπορεί να είναι προβληματική...Από το σχολείο καταφθάνουν παράπονα για την έλλειψη προόδου και για προβλήματα συμπεριφοράς.». Ήδη από την στιγμή που τους ανακοινώνεται επίσημα η διάγνωση, ότι έχουν ένα παιδί με ειδική δυσκολία βιώνουν έντονα μια κατάσταση «πραγματικής απώλειας» (Silver, 1969) με την έννοια ότι γκρεμίζεται για αυτούς ένα ιδανικό, ένα πρότυπο, μια εικόνα που είχαν ασφαλώς διαμορφώσει για το παιδί τους. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία παραδοχής της κατάστασης που συχνά φθάνει ως την πλήρη άρνηση της πραγματικότητας. Συχνά οι γονείς φτάνουν σε αυστηρή αυτοκριτική, διακατέχονται από συναισθήματα αυτομομφής και ενοχής. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί αντιμετωπίζεται πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτεται και το ίδιο σαν σύνολο και το περιβάλλον του συνολικά. Επιδιώκεται οπωσδήποτε η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού, και αυτό μπορεί να ξεκινήσει και να εδραιωθεί στη βάση της πραγματικότητας, με τη σωστή απαρχής ενημέρωση και πληροφόρηση του παιδιού. Ακόμη και ο σχεδιασμός του θεραπευτικού προγράμματος μπορεί να γίνει με τη συνεργασία του. Παρακολουθεί την όλη πορεία, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Διατηρείται με αυτό τον τρόπο και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειας που όλο και περισσότερο πρέπει να τείνει στον αυτοέλεγχο και στην αυτονομία. Όταν τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι έντονα θα χρειαστεί ασφαλώς πιο εξειδικευμένη και μακρόχρονη θεραπευτική βοήθεια, όπως ατομική ψυχοθεραπεία, θεραπεία σε ομάδα κ.

Διαταραχές οι οποίες υπάρχουν συχνά σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών και χαρακτηρίζουν την όλη εικόνα, είναι η υπερκινητικότητα, η μεγάλη διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 116). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, για τα προβλήματα αυτά αποδεικνύεται κατά κανόνα απαραίτητη η φαρμακευτική βοήθεια η οποία έχει ως στόχο, την βελτίωση του ελέγχου επί των παρορμήσεων, την μείωση της ανησυχίας και του εκνευρισμού, την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων, την καλύτερη οργάνωση από το γνωστικό επίπεδο και την βελτίωση του λεπτού κινητικού συντονισμού (Garfinkel & Wender, 1989). Με την υποχώρηση των πιο πάνω συμπτωμάτων, όπως δίνεται στους πέντε επιδιωκόμενους στόχους, είναι φανερό πως το παιδί πέρα από τη μείωση των βασικών αυτών διαταραχών γίνεται πιο δεκτικό και στη μάθηση. Επιπλέον ευνοείται η

εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των άλλων θεραπευτικών μορφών όπως είναι η Λογοθεραπεία.

Υπάρχει ωστόσο ένας ικανός αριθμός μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν και εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται όπως είναι η οπτομετρική άσκηση, η χειροπρακτική, η χρήση μεγαβιταμινών ή άλλων στοιχείων, ειδικές δίαιτες κα., που τα αποτελέσματά τους μέχρι σήμερα δεν είναι επαρκή, γι' αυτό και επίσημα θεωρούνται «αμφιλεγόμενες» (Silver, 1967). Η δημοτικότητα που κατά περιόδους αποκτούν εξηγείται περισσότερο από την ανάγκη των γονιών για άμεσα και όχι δαπανηρά αποτελέσματα (Μ. Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας (χ): «Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις» σ. 117).

Ο Matthes (2006) αναφέρει ότι στη γερμανική βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικοί όροι που σημαίνουν και τονίζουν διαφορετικές διαστάσεις των «δυσκολιών» της μαθησιακής διαδικασίας». Σύμφωνα με τον ίδιο σήμερα στον επιστημονικό χώρο επικρατεί ο όρος «Μαθησιακές Διαταραχές», ο οποίος εμφανίζεται να έχει πλεονεκτήματα καθώς στρέφει την προσοχή μας στην ουσιαστική πλευρά της αλληλεπιδραστικής σχέσης και δεν αναζητά τα αίτια μονομερώς στον μαθητή. Άλλοι όμως ερευνητές, επιλέγουν τον όρο «Μαθησιακή Παρεμπόδιση» ή «Μαθησιακό Πρόβλημα», όπου στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και ο Δράκος (2002), ότι δηλαδή ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν είναι σαφώς προσδιορισμένος, και συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος προς τους όρους «μαθησιακή διαταραχή», «σχολική αποτυχία», «σχολικές δυσκολίες» ή «διαταραχές στη σχολική επίδοση».

Σύμφωνα με τους Pumfrey & Reason (1995), η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006):

1. διακριτή ορολογία,
2. χαρακτηριστικά που μπορούν να αναγνωρισθούν και να εντοπισθούν εύκολα,
3. σαφή πρόγνωση,
4. και πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελεί μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται και φαίνεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες με τις οποίες να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις. Ο όρος «μαθησιακό πρόβλημα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως υπερώνυμη έννοια και στην περίπτωση αυτή συμπεριλαμβάνει και τις κατηγορίες των παιδιών με σωματικές και

εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, εξαιτίας των οποίων εκδηλώνονται δευτερογενώς και προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (Δράκος, 2002:79).

Ωστόσο υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά ενδεικτικά στοιχεία που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και μπορεί να εμποδίσουν την «επιτυχή μάθηση»:

- ο ελλείψεις σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες
- ο ανεπαρκή κίνητρα και περιορισμένη προώθηση
- ο αναποτελεσματικότητα στις διδακτικές μεθόδους
- ο δυσκολίες συγκέντρωσης
- ο προβλήματα υγείας
- ο απουσία μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης
- ο προβλήματα στην γλωσσική ανάπτυξη
- ο αισθητηριακά προβλήματα στην όραση, ακοή κα.

Τελικά, οι μαθησιακές δυσκολίες, είτε ως πρόβλημα, είτε ως διαταραχή και δυσλειτουργία, ανάγονται σε «πολυπαραγοντική αιτιολογία» και μπορούν να κατανοηθούν περισσότερο περιγραφικά και αναλυτικά και λιγότερο αιτιοκρατικά. Συνεπώς, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» περιλαμβάνει ένα πλήθος ετερογενών χαρακτηριστικών διαφορετικών κατηγοριών (Δράκος, 2002:95).

4.7 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες κάτω από το πρίσμα της Ειδικής Παιδαγωγικής

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά στην επιστημονική θεώρηση των Μαθησιακών Δυσκολιών κάτω από το πρίσμα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Δεν προκαλεί εντύπωση, στη σχολική τάξη και ανεξάρτητα από την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης, να τίθεται το ερώτημα από πλευράς εκπαιδευτικού, «με ποια κριτήρια θα αναγνωρίσω την ύπαρξη μιας πιθανής ή υπαρκτής μαθησιακής δυσκολίας;»

Η απόφαση για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στηρίζεται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία σε δύο κριτήρια: (Lauth, Brunstein & Grunke 2004, Matthes 2006:16).

1. Κριτήριο ελέγχου των ελλείψεων σε γνώσεις και δεξιότητες με βάση τις απαιτήσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος:

Αυτό το κριτήριο στηρίζεται στην παραδοχή ότι «όσο σημαντικότερες ‘καθυστερήσεις’ ή ‘ελλείψεις’ παρουσιάζονται σε ένα ή περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, τόσο μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει για παροχή ειδικής και εξατομικευμένης παιδαγωγικής βοήθειας». Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται από την ανάγκη που έχουν σε εξατομικευμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση, αφού η «συνηθισμένη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία» δεν προβαίνει κατάλληλη για αυτούς.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το «φύλλο εκτίμησης της μαθησιακής κατάστασης» όπως προτείνεται από τον Matthes (2006:13), ελαφρώς τροποποιημένο και προσαρμοσμένο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΦΥΛΛΟ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ		
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:		
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:		
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΙΑΔΣ:		
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:		
	ΚΛΙΜΑΚΑ	ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΤΟΜΕΩΝ
1.	Τομείς μάθησης με άριστες επιδόσεις:	
2.	Τομείς μάθησης με καλές επιδόσεις:	

3.	Τομείς μάθησης με μέτριες επιδόσεις:	
4.	Τομείς μάθησης όπου εμφανίζονται ελλείψεις, αν και είναι δυνατή η ανταπόκριση στις σημαντικότερες απαιτήσεις του τομέα:	
5.	Μαθησιακοί τομείς όπου δεν είναι άμεσα πραγματοποιήσιμοι οι στόχοι και οι απαιτήσεις, αλλά με τη βοήθεια μέσων είναι δυνατή η επίτευξή τους, διότι υπάρχουν οι βασικές γνώσεις:	
6.	Τομείς μάθησης όπου απουσιάζουν εντελώς οι βασικές γνώσεις και οι απαραίτητες δεξιότητες:	

Σύμφωνα πάντοτε με τον Δράκο (2002:142-143) οι βασικοί σχολικοί τομείς στους οποίους μπορούν να εμφανισθούν προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

- ο Γλωσσικής πρόσληψης και αντίληψης
- ο Γλωσσικής έκφρασης
- ο Αναγνωστικών δεξιοτήτων
- ο Κατανόησης
- ο Γραπτής έκφρασης
- ο Μαθηματικής σκέψης (συλλογισμών, επίλυσης προβλημάτων)
- ο Αριθμητικών υπολογισμών και πράξεων

2. *Κριτήριο εξέτασης της «προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς»*

Αναφέρεται σύμφωνα με το μοντέλο εκτίμησης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην αξιολόγηση της «προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς». Η περιγραφή και η ανάλυση της «μαθησιακής συμπεριφοράς», αποτελεί ένα σχετικά μεγαλύτερης αξιοπιστίας «ερμηνευτικό-εξηγητικό πρότυπο» (Δράκος, 2002:95). Σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζεται συχνά μια ποικιλία από διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς που επαναλαμβάνονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα και πολλές φορές με ιδιαίτερη ένταση. Έτσι δημιουργήθηκε μέσω εμπειρικών ερευνών ένα φύλλο παρατήρησης και αξιολόγησης της «μαθησιακής συμπεριφοράς» (Matthes, 2006:14). Οι

μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται και αξιολογούνται αναφέρονται σε αντιδράσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο οικογενειακό. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι τα παραπάνω αξιολογικά κριτήρια ανήκουν στα «άτυπα εργαλεία» εκτίμησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και δεν αποτελούν σταθμισμένο «ψυχομετρικό εργαλείο» παιδαγωγικής και διαγνωστικής αξιολόγησης.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ Κ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΙΑΔΑΣ: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:
1. Ο μαθητής δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών εργασιών
2. Η προσοχή του αποσπάται γρήγορα όταν πρέπει να εστιασθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθησιακού τομέα
3. Ο μαθητής εκδηλώνει αντιδράσεις φόβου ότι έχει «αδυναμίες» και υιοθετεί συμπεριφορά αντίστασης απέναντι στις απαιτήσεις του μαθησιακού τομέα
4. Αποφεύγει το σχολείο προβάλλοντας δικαιολογίες ότι έχει πονοκέφαλο ή πόνους στην κοιλία
5. Χάνει την όρεξη και τη διάθεση του όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθησιακού τομέα στο σχολείο
6. Η συμπεριφορά του κατά τις σχολικές εργασίες είναι χαοτική, δεν μπορεί να θέσει σε τάξη τις δραστηριότητες και να οργανωθεί καθώς του είναι δύσκολο να διατηρήσει την απαιτούμενη τάξη και να προβεί σε διαβάθμιση προτεραιοτήτων στις δραστηριότητες του σχολικού έργου
7. Παρατηρούνται εμφανείς ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες
8. Ξεχνά εύκολα
9. Είναι ευχαριστημένος όταν δεν του απαιτούν κάτι και τον αφήνουν στην ησυχία του
10. Αν πρόκειται να λύσει κάποιο πρόβλημα δεν μπορεί να αποφασίσει από πού θα πρέπει να αρχίσει

11. Δεν ολοκληρώνει την εργασία του και απογοητεύεται εύκολα
12. Περιφέρεται άσκοπα, αργοπορεί και τεμπελιάζει
13. Πολύ συχνά διαμαρτύρεται με εκφράσεις του τύπου «πώς γίνεται αυτό; Δεν μπορώ να το κάνω κα..»
14. Δεν δέχεται τον σχολικό έλεγχο από την πλευρά του εκπαιδευτικού
15. Δεν αντιμετωπίζει τα θέματα σε βάθος, τα αποφεύγει συστηματικά και δεν έχει αυτοέλεγχο
16. Εκδηλώνει υποτίμηση ή υπερεκτίμηση των ικανοτήτων του
17. Είναι ικανοποιημένο μόνο όταν επιβεβαιώνεται με συγκεκριμένο τρόπο πχ. με ένα νεύμα του κεφαλιού και δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την ορθότητα των απαντήσεων του
18. Θεωρεί τα περισσότερα λάθη στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αριθμητική ως «ασήμαντα»
19. Προσπαθεί με υπερβολικά ανόητο και επιπόλαιο τρόπο να προσελκύσει την προσοχή των άλλων
20. Την βοήθεια των άλλων την θεωρεί ως πίεση
21. Συμπεριφέρεται εριστικά, επιθετικά, πεισματάρικα με ή χωρίς κλάματα
22. Οι σχολικές εργασίες στο σπίτι γίνονται βασανιστήριο για το παιδί και τους γονείς
23. Οι γονείς του είναι απογοητευμένοι και δεν ξέρουν πώς να το αντιμετωπίσουν
24. Επιθυμούν να το βοηθήσουν, να το ελέγξουν και τελικά το πιέζουν
25. Επιστρέφει στο σπίτι με ενοχές και δημιουργούνται διαπληκτισμοί εξαιτίας των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και αναπτύσσεται μια «φορτισμένη» ατμόσφαιρα
26. Όλοι οι συμμετέχοντες υποφέρουν από έντονο στρες και μερικές φορές εκδηλώνονται και σωματικές ενοχλήσεις (ψυχοσωματικά συμπτώματα)

Σύμφωνα με τους Lauth, Brunstein & Grunke (2004:15), η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διαφοροποιείται ως προς μερικά βασικά στοιχεία από μαθητή σε μαθητή και από σχολικό περιβάλλον σε περιβάλλον. Η προσέγγιση τους θεμελιώνει θεωρητικά το «πραξιακό μοντέλο» της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών (Matthes, 2006:29). Οι πιο πάνω ερευνητές αναγνωρίζουν τέσσερα βασικά στοιχεία ή λειτουργίες στη μαθησιακή διαδικασία στα οποία παρατηρούνται οι δυσκολίες των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί που θεωρούνται απαραίτητοι σε κάθε μαθησιακή διαδικασία είναι, οι βασικές δεξιότητες, κυρίως γνωστικές που έχουν σχέση με την επεξεργασία των πληροφοριών, οι γνώσεις και τα

εννοιολογικά συστήματα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η παρώθηση και τα κίνητρα. Με τον όρο «βασικές δεξιότητες» εννοούνται «όλες εκείνες οι δεξιότητες που συμμετέχουν στη γνωστική διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών, όπως η ανάλυση των ακουστικών και οπτικών πληροφοριών, η σύνθεση του νοηματικού περιεχομένου κτλ.» Για να πετύχει ένα ασφαλές επίπεδο μάθησης ο μαθητής θα πρέπει να βλέπει και να ακούει ικανοποιητικά και να μην παρουσιάζονται λειτουργικές βλάβες στα αισθητήρια όργανα πρόσληψης των πληροφοριών. Στην κατηγορία των βασικών δεξιοτήτων ο Lauth (1998) εντάσσει και τις ικανότητες στην αριθμητική, στη γλώσσα και στην ικανότητα διάκρισης των ουσιωδών από τις επουσιώδεις πληροφορίες (Matthes, 2006:30). Στην περίπτωση που υπάρχουν ελλείψεις στις βασικές δεξιότητες ή δεν είναι αναπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό τότε όλες οι μαθησιακές ενέργειες παραμένουν «καθλωμένες», αναστέλλεται η εξέλιξη της σχολικής μάθησης και ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως «άτομο με μαθησιακά προβλήματα».

Κάθε μαθησιακό έργο προϋποθέτει προϋπάρχουσες γνώσεις και απαιτεί την εφαρμογή «εννοιολογικών σχημάτων». Παρατηρήθηκε και διαπιστώθηκε από έρευνες ότι οι μαθητές με αδυναμίες στη σχολική μάθηση απουσιάζει μια επαρκής βάση ουσιαστικών γνώσεων. Οι γνώσεις και οι έννοιες δεν αφορούν μόνο έναν εξειδικευμένο μαθησιακό τομέα, αλλά και διαθεματικών εννοιών κοινών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα. Επομένως οι ελλείψεις σε βασικές γνώσεις δημιουργούν δυσκολίες στην απόκτηση νέων γνώσεων και συγχρόνως δυσχεραίνουν και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι «μεταγνώσεις» και οι «μεταγνωστικές δεξιότητες», αναφέρονται στη γνώση που έχουμε για τις γνώσεις μας, τη σκέψη μας, τις ικανότητες και τις ενέργειες μας, για το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την ρύθμιση των «νοητικών διαδικασιών στο πλαίσιο μιας σύνθετης και πολύπλοκης μαθησιακής δραστηριότητας». Σύμφωνα με τον Flavell (1979), ο οποίος εισήγαγε πρώτος τον όρο μεταγνώση στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, οι «μεταγνωστικές δομές» διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, την «μεταγνωστική γνώση», η οποία αναφέρεται σε γνώσεις για τα πρόσωπα, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές σκέψης και στην «μεταγνωστική εμπειρία», η οποία συνδέεται με την ανάκληση των γνωστικών εμπειριών του ατόμου. Σε μεγάλο αριθμό ερευνών διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στο να διαχειρίζονται, να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τις διαδικασίες της σκέψης τους. Επί πλέον στους μαθητές αυτούς παρατηρείται και η δυσκολία του ελέγχου των πραξιακών δραστηριοτήτων που οφείλεται είτε στο ότι δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη επαρκώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες ελέγχου, είτε στο ότι δεν μπορούν να επεκτείνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και περιορίζονται σε

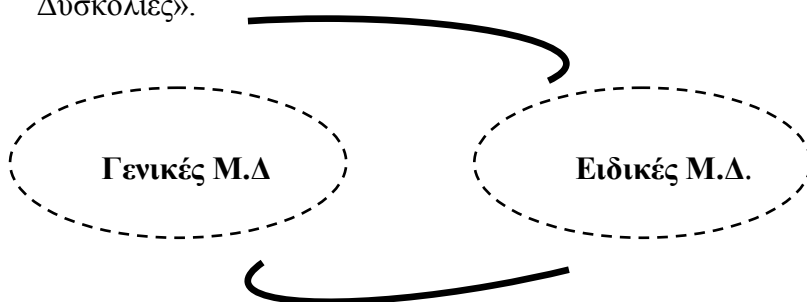
συγκεκριμένους μόνο τομείς. Περαιτέρω διαπιστώθηκε περιορισμένη αναστοχαστική ικανότητα των μαθητών αυτών γύρω από τα «μαθησιακά βήματα» και τους στόχους της μάθησης.

Η μαθησιακή διαδικασία ως επίπονη και απαιτητική διεργασία απαιτεί την παρώθηση και τα κίνητρα. Η δραστηριότητα στην οποία πρόκειται να εμπλακεί ο μαθητής θα πρέπει να του δίνει ερεθίσματα που να κινητοποιούν την περιέργεια του και να θεωρούνται ως πρόκληση.

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την τάση να σταματούν γρηγορότερα τις προσπάθειές τους συγκριτικά με τα άλλα παιδιά και δεν επιδιώκουν τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών. Ως συνήθεις αντιδράσεις εκδηλώνονται οι εκρηκτικές και παρορμητικές μορφές συμπεριφοράς ή συχνά φοβικές και καταθλιπτικές. Μια όμως περισσότερο εξονυχιστική διερεύνηση της μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αποκαλύπτει τρεις κυρίως παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για τις χαμηλές επιδόσεις, η προσωπικότητα του μαθητή, η οικογένεια και το σχολείο.

4.8 Η κατάταξη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με τον Matthes (2006), αν και κάθε Μαθησιακή Διαταραχή έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, δηλαδή αφορά πάντοτε ένα μόνο κάθε φορά συγκεκριμένο άτομο και έχει μια ορισμένη μορφή με διαφορετική πολυπλοκότητα, εντούτοις είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης θέτουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (αξιολογικό κριτήριο) ως σημείο αναφοράς. Πριν αναφερθούμε όμως στις κατατάξεις των «Μαθησιακών Διαταραχών», όπως αυτές εμφανίζονται στην γερμανόφωνη βιβλιογραφία, κρίνουμε απαραίτητη την παράθεση της διάκρισης των «Μαθησιακών Δυσκολιών»: σε «Γενικές» και «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».



Οι «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην «πρόκτηση και χρήση των σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μίμπου, 2006:16-17). Αντίθετα, οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ως συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών, οι οποίες προκαλούν «δυσκολία πρόκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006:17). Η Δυσλεξία όμως αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία. Το κριτήριο διαφοροποίησης των δύο μεγάλων κατηγοριών είναι σύμφωνα με την

βιβλιογραφία αφενός η έκταση του προβλήματος κατά την μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου η τυπολογία της αιτιολογίας.

Όσον αφορά την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το «επίπεδο της ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης» διακρίνονται σε τρία επίπεδα (Matthes, 2006:15).

1^η Βαθμίδα: <i>Ανάγκη για συμπληρωματική ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη:</i>	Πρόκειται για ελαφριάς μορφής μαθησιακές δυσκολίες που εστιάζονται σε μαθησιακούς τομείς της σχολικής μάθησης, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η συμπεριφορά, η συναισθηματική ανάπτυξη (βιώματα) των ατόμων κτλ. που απαιτούν ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση εντός του γενικού σχολείου και η υποστήριξη εντάσσεται στα πλαίσια της συμπληρωματικής, επιπρόσθετης ενίσχυσης των μαθητών στη σχολική μάθηση με την μορφή ακόμη και της ενισχυτικής διδασκαλίας
2^η Βαθμίδα: <i>Ανάγκη για αυξημένη ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη:</i>	Παρατηρείται «σημαντική και επίμονη δυσκολία στη σχολική μάθηση, στη συμπεριφορά και σε άλλους τομείς» και αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχεται, αφού εξαντληθούν όλες οι δυνατότητες στο γενικό σχολείο μαζί με την ειδικοπαιδαγωγική συμβουλευτική και την προσωρινή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη (Matthes, 2006:15).
3^η Βαθμίδα: <i>Ανάγκη για συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη:</i>	Στην περίπτωση αυτή υπάρχει έντονη και διαρκής, σοβαρή μαθησιακή διαταραχή και εκτείνεται σε όλη τη σχολική μάθηση. Ο μαθητής έχει ανάγκη από συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη και τις περισσότερες φορές και εκτός σχολείου.

Η αντίστοιχη ταξινόμηση που προτείνεται από τον Bach (1999) στο κλασικό του έργο «Τα θεμέλια της Ειδικής Παιδαγωγικής» γίνεται με βάση την «έκταση των συνεπειών από την ύπαρξη ενός μαθησιακού προβλήματος. Η έννοια των συνεπειών ή 'ζημιών' από την εκδήλωση ενός μαθησιακού προβλήματος συναρτάται με το βαθμό δυσκολίας στην ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του ατόμου καθώς και τον βαθμό περιορισμού της κοινωνικής του ένταξης σε σχέση πάντοτε με τις εκάστοτε ισχύουσες συνθήκες περί του «κανονικού». Έτσι η διάκριση των μαθησιακών προβλημάτων είναι διαβαθμισμένη σε τρία επίπεδα:

1. Μαθησιακά προβλήματα με εκτεταμένη, βαριά και διαρκή εκδήλωση των συνεπειών από την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας
2. Μαθησιακή διαταραχή με μερική, λιγότερο βαριά, ή μικρής διάρκειας εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών
3. Μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε σωματικές ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και άλλες δυσκολίες του ατόμου που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες.

Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Προβλημάτων σύμφωνα με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης ICD-10. Σύμφωνα με το ICD-10 υπάρχει μια μαθησιακή διαταραχή όταν οι επιδόσεις σε έναν από τους παρακάτω τομείς δηλαδή στην ανάγνωση, στην αριθμητική και στην γραπτή έκφραση που έχουν εξετασθεί με εξατομικευμένα τεστ βρίσκονται πολύ χαμηλότερα από τις επιδόσεις που αναμένονται σε σχέση με την ηλικία, τη σχολική εκπαίδευση και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Οι μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το ICD-10 προσιδιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες που χαρακτηρίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και οι μαθησιακές διαταραχές θα πρέπει να διαφοροποιούνται από άλλες διαταραχές και δυσλειτουργίες που προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες. Σχηματικά παρατίθενται παρακάτω οι μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το ICD-10:

F 81.0	ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ Σημαντική και εκτεταμένη δυσκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Συνυπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση. Συχνά οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται και με δυσκολίες στην ορθογραφία που παραμένουν και όταν υπάρξει βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι συνοδευτικές συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς.
F 81.1	ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

	Έντονες και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθογραφίας χωρίς την προϋπαρξη διαταραχών στην ανάγνωση και χωρίς να μπορούν να δικαιολογηθούν από την ηλικία, την ύπαρξη προβλημάτων όρασης και ακατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος.
F 81.2	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ Σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική κυρίως στην εκτέλεση των βασικών αριθμητικών πράξεων που δεν αποδίδονται στη χαμηλή νοημοσύνη ή στο ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται λιγότερο οι ανώτερες μαθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται πχ. άλγεβρα, τριγωνομετρία κα.
F 81.3	ΣΥΝΔΙΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Σημαντικές δυσκολίες τόσο στην εκμάθηση της γραφής όσο και στην εκμάθηση υπολογισμού μέσω των αριθμητικών πράξεων. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στην κατηγορία αυτή αναφέρονται στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αριθμητική και δεν οφείλονται στη χαμηλή νοημοσύνη και το ακατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον.
F 81.8	ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Ως διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάρχει και στο DSM IV
F 81.9	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΗ ΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ Δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ούτε ως μαθησιακά προβλήματα, ούτε ως μαθησιακές διαταραχές.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί, ότι εκτός από το ICD-10 υπάρχει και το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM IV το οποίο αναγνωρίζει τέσσερις κατηγορίες:

1. Διαταραχή στην ανάγνωση
2. Διαταραχή στην αριθμητική
3. Διαταραχή στην γραπτή έκφραση
4. Διαταραχές που δεν μπορούν να ορισθούν αλλιώς

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

5.1 Τα στάδια της Κινητικής Ανάπτυξης (τα κύρια Αντανακλαστικά των νεογέννητων)

Το νεογέννητο παρουσιάζει μια ποικιλία κινήσεων, που ομοιάζουν με εκείνες της ενδομήτριας ζωής, ωστόσο αργότερα με την επίδραση της ωρίμανσης και της μάθησης μέσα από τις εμπειρίες, οι κινητικές του ικανότητες αυξάνονται. Το κινησιακό του μοντέλο χαρακτηρίζεται από αυτόματες, ακούσιες, αυθόρμητες και μηχανικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και με ένα ορισμένο μέρος του σώματός του, οι οποίες ονομάζονται αντανακλαστικές κινήσεις, όπου πρόκειται ουσιαστικά για νευρομυϊκές δραστηριότητες, δηλαδή αντιδράσεις σε συγκεκριμένο είδος ερεθισμάτων και με δραστηριοποίηση μιας μόνο περιοχής του σώματος, ενώ λίγο αργότερα ή εξαφανίζονται εντελώς ή ατονούν, ή ενσωματώνονται και αποτελούν μέρος των σκόπιμων ή εκούσιων κινήσεων. Όταν αποκτήσουν αυτές τις ιδιότητες τότε ονομάζονται κινητικές δεξιότητες και εμπίπτουν πλέον στη μεγάλη κατηγορία των κινητικών ικανοτήτων.

Οι κινήσεις που εκτελεί το νεογέννητο μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τα μέρη του σώματος που συμμετέχουν στις εξής κατηγορίες: (Λ. Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.248)

1. Κινήσεις του στόματος:	άνοιγμα και κλείσιμο του στόματος, πιπίλισμα, χαμόγελο, χασμουρητό, κινήσεις των χεριών
2. Κινήσεις των ματιών:	άνοιγμα και κλείσιμο των βλεφάρων, συστολή- διαστολή της κόρης των ματιών, παρακολούθηση κινούμενου αντικειμένου
3. Κινήσεις του κεφαλιού:	προς τα πάνω, προς τα κάτω, στροφή του κεφαλιού, ισορροπία του κεφαλιού
4. Κινήσεις του λάρυγγα και του φάρυγγα:	κλάμα, κατάποση, βήχας, ψελλισμοί
5. Κινήσεις των χεριών:	κλείσιμο – άνοιγμα της παλάμης, εκτίναξη των χεριών προς τα πάνω
6. Κινήσεις των ποδιών	εκτινάξεις των ποδιών, κινήσεις βάδισης, έκταση των

	ποδιών
7. Κινήσεις του κορμού	κάμψη της σπονδυλικής στήλης
8. Συντονισμένες κινήσεις διαφόρων μερών του σώματος	στάση ανάπαυσης, αντίδραση έκπληξης, κινήσεις ερπυσμού

Οι πρώτες αντανακλαστικές κινήσεις πραγματοποιούνται χωρίς το νεογνό να έχει συνείδηση και έλεγχο των κινήσεων. Οι επιστήμονες έχουν αναγνωρίσει πέραν των 25 τέτοιων κινήσεων, όπου ορισμένες από αυτές τα βοηθούν στην προσαρμογή τους στο εξωμήτριο περιβάλλον και συμβάλλουν άμεσα στην ίδια τους την επιβίωση. Μερικά ωστόσο αντανακλαστικά όπως είναι το αντανακλαστικό της αναπνοής, το ανοιγοκλείσιμο των βλεφάρων μας συνοδεύουν σε όλη μας τη ζωή, ενώ τα περισσότερα εξαφανίζονται κατά τους πρώτους μήνες μετά την γέννηση. Η ύπαρξη αλλά και η έγκαιρη εξαφάνιση των αντανακλαστικών δείχνουν το επίπεδο ωριμότητας και λειτουργίας του Νευρικού Συστήματος.

Στον πιο κάτω πίνακα θα παρουσιάζουμε τα κύρια αντανακλαστικά των νεογνών (Seifert/Hoffnung, 1991-Διασκευή στα ελληνικά: Λ. Δημητρίου) διαχωρίζοντάς τα ως αντανακλαστικά επιβίωσης και ως αρχέγονα αντανακλαστικά (Λ. Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.251)

Αντανακλαστικό:	Περιγραφή:	Ανάπτυξη:	Σημασία:
ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΑ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ:			
Αναπνοή	Επαναληπτική εισπνοή / εκπνοή	Γίνεται μερικώς εκούσιο	Παροχή οξυγόνου και αποβολή διοξειδίου του άνθρακα
Αντανακλαστικό αναζήτησης	Στροφή του προσώπου προς την κατεύθυνση του αγγίγματος	Ατονεί / εξαφανίζεται στον 6 ^ο μήνα	Προσανατολίζει το βρέφος στο μητρικό στήθος ή μπιμπερόν
Αντανακλαστικό	Δυνατές κινήσεις	Γίνεται σταδιακά	Επιτρέπει στο παιδί

πιπιλίσματος	πιπιλίσματος με το στόμα και τη γλώσσα	εκούσιο	να πίνει
Αντανακλαστικό κατάποσης	Κινήσεις κατάποσης στον λάρυγγα	Μόνιμο, γίνεται σταδιακά εκούσιο	Βοηθά το βρέφος να καταπίνει την τροφή του χωρίς να πνίγεται
Αντανακλαστικό ανοιγοκλεισίματος των ματιών	Τα μάτια κλείνουν για μια μόνο στιγμή	Μόνιμο, γίνεται σταδιακά εκούσιο	Προστατεύει τα μάτια από δυνατό φως ή άλλους κινδύνους
Αντανακλαστικό της κόρης του ματιού	Η κόρη του ματιού συστέλλεται σε δυνατό φως και διαστέλλεται στο σκοτάδι	Μόνιμο	Προστατεύει τα μάτια από δυνατό φως / βοηθά την προσαρμογή στο σκοτάδι

ΑΡΧΕΓΟΝΑ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΑ:

Αντανακλαστικό του Moro	Αντιδρώντας σε δυνατό θόρυβο το βρέφος τεντώνει τα μπράτσα προς τα πάνω και τα φέρνει ξανά κοντά στο σώμα σαν να θέλει να αγκαλιάσει ένα κορμό δέντρου	Οι κινήσεις των άκρων εξαφανίζονται και μένει μόνο το ξάφνιασμα	Δείχνει την ομαλή ανάπτυξη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος
Αντανακλαστικό Babinski	Αν χαϊδέσουμε το πέλμα του ποδιού, τα δάχτυλα ανοίγουν σαν βεντάλια και αμέσως ξανακυρτώνουν	Εξαφανίζεται μεταξύ του 8 ^{ου} και 12 ^{ου} μήνα	Δείχνει την ομαλή ανάπτυξη του ΚΝΣ
Δαρβίνειο αντανακλαστικό	Αν βάλουμε μέσα στην παλάμη του νεογέννητου ένα αντικείμενο, τα δάχτυλα του χεριού θα	Εξαφανίζεται περίπου στον 3 ^ο μήνα. Το επανακτά ως	Δείχνει την ομαλή ανάπτυξη του ΚΝΣ

	κλείσουν και θα το κρατήσουν σφικτά	συνειδητή και σκόπιμη κίνηση από τον 6 ^ο περίπου μήνα	
Αντανακλαστικό του βαβίσματος	Αν κρατήσουμε το βρέφος όρθιο, αυτό αρχίζει να κάνει κινήσεις βαδίσματος	Εξαφανίζεται περίπου στην 8 ^η εβδομάδα	Δείχνει την ομαλή ανάπτυξη του ΚΝΣ
Κινήσεις κολύμβησης	Αν το νεογέννητο βρεθεί στο νερό, κάνει διάφορες κινήσεις κολύμβησης ενώ κρατά την ανάσα του	Εξαφανίζεται μεταξύ των 4 ^ο – 6 ^ο μήνα	Δείχνει την ομαλή ανάπτυξη του ΚΝΣ

Ο έλεγχος που ασκεί το νεογέννητο πάνω στις κινήσεις του είναι σαφώς περιορισμένος, και οι κινήσεις του είναι περισσότερο γενικές παρά εξειδικευμένες. Τα διάφορα ερεθίσματα, εσωτερικά ή εξωτερικά, δραστηριοποιούν ολόκληρο το σώμα με αποτέλεσμα μα καταναλώνονται από τον οργανισμό του νεογνού μεγάλα ποσά ενέργειας και να εμφανίζει σε πολύ μικρά χρονικά διαστήματα σημάδια σωματικής κόπωσης. Οι γενικές κινήσεις στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης αυξάνονται τόσο σε ένταση, όσο και σε συχνότητα, ενώ περίπου στην ηλικία των τεσσάρων εβδομάδων αρχίζουν κάποιες ενδείξεις εκούσιων κινήσεων όπως είναι, το ανασήκωμα του κεφαλιού όταν το παιδί είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα. Έτσι προοδευτικά θα αποκτήσει έλεγχο των κινήσεων του και θα μπορεί να περιορίζει την υπερβολική και άσκοπη δραστηριότητα.

Οι διάφορες αλλαγές στο ύψος, στο βάρος, στο σκελετό και τους μύες, στον εγκέφαλο και ολόκληρο το νευρικό σύστημα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους (όχι μόνο το βρέφος, αλλά γενικά το άτομο όλων των ηλικιών) χρησιμοποιεί το σώμα του. Έτσι καθώς οι διάφορες δομές του σώματος αναπτύσσονται και ωριμάζουν παρατηρείται ανάπτυξη και αλλαγές στις ικανότητες και το συντονισμό των κινήσεων του σώματος. Οι κινήσεις από μαζικές, γίνονται μερικές και εξειδικευμένες. Παρατηρείται σταδιακή μείωση των αντανακλαστικών, τα οποία αντικαθίστανται στο βρέφος βαθμιαία με σκόπιμες και ενσυνείδητες κινήσεις. Οι εκούσιες και σκόπιμες κινήσεις του σώματος ή ορισμένων μερών ονομάζονται κινητικές δεξιότητες και διαχωρίζονται σε δύο ομάδες σύμφωνα με το μέγεθος

των μυών και των μερών του σώματος που εμπλέκονται σε αυτές. Ο όρος αδρή κινητικότητα αναφέρεται στις κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν τους μεγάλους μύες των βραχιόνων, του κορμού και των ποδιών, ενώ ως λεπτές χαρακτηρίζονται οι κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν μικρότερους μύες όπως για παράδειγμα των δαχτύλων. Η καθεμία κατάκτηση αποτελεί ορόσημο στην ανάπτυξη του παιδιού και ακολουθεί μια μακρά εξελικτική πορεία μέσα από μια προοδευτική αλληλουχία κινήσεων.

5.1.2 Σταθμοί ανάπτυξης στην απόκτηση της όρθιας στάσης και της βάδισης (ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας)

Ένα μεγάλο επίτευγμα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, το οποίο έχει τεράστια σημασία για την ψυχολογική του ανάπτυξη, εφόσον του επιτρέπει να έχει ένα ενεργό ρόλο στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος είναι η αυτόνομη διακίνησή του μέσα στο χώρο.

Ωστόσο προτού κατορθώσει να περπατά μόνο του πρέπει να περάσει μέσα από μια σειρά προοδευτικών αλλαγών που γίνονται με τρόπο συστηματικό και καθορισμένο. Στον πιο κάτω πίνακα θα παρουσιάσουμε την πλήρη διαδοχή των στάσεων και των κινήσεων που οδηγούν στην βάδιση:

Διαδοχή κινήσεων που οδηγούν στη βάδιση:		
0 μηνών		Το βρέφος είναι μαζεμένο, τα μέλη είναι ακόμα λυγισμένα και οι γροθιές του είναι σχεδόν συνεχώς σφιγμένες
1 μηνών	Ανασηκώνει το κεφάλι (πηγούνι)	Ανασηκώνει το κεφάλι (πηγούνι) όταν είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα. Στο βρέφος πρέπει να ωριμάσουν αρκετά οι μύες του αυχένα προτού κατορθώσει να τους ελέγξει, και θα χρειαστεί περίπου 3 μήνες προτού καταφέρει να ανασηκώνει ολότελα το κεφάλι όταν είναι ξαπλωμένο μπρούμυτα.
2 μηνών	Ανασηκώνει το στήθος	Λίγο αργότερα στηριζόμενο στα χέρια του καταφέρνει να ανασηκώνει το στήθος του και ταυτόχρονα να ελέγχει κάπως περισσότερο τους μύες του αυχένα, έτσι που να κρατά για λίγες στιγμές το κεφάλι του ανασηκωμένο, ιδιαίτερα όταν κοιτάζει κάτι που του αποσπά την προσοχή.
3 μηνών		Το βρέφος απλώνει τα πόδια και κουνάει τα μέλη του με συμμετρικές κινήσεις, ενώ οι «ασκήσεις» ανασηκώματος του κεφαλιού το έχουν βοηθήσει να αυξήσει τον έλεγχο που ασκεί πάνω στο σώμα του και να μπορεί να αρχίσει να κάθεται αν στηρίζεται

		από κάποιον.
4 μηνών	Κάθεται με στήριξη	Κάθεται με στήριξη και βλέπει τα διάφορα πράγματα που βρίσκονται γύρω του και προπάντων παρακολουθεί τι κάνουν οι άνθρωποι που κινούνται τριγύρω.
5 μηνών	Κάθεται στα γόνατα	Μπορεί να καθίσει στα γόνατα άλλου ατόμου και να έχει καλύτερο έλεγχο του κορμού του.
6 μηνών	Κάθεται σε παιδική καρέκλα	Το βρέφος βρίσκεται σε ύπτια στάση, του αρέσει να «ποδηλατεί» με τα πόδια, μια άσκηση πολύ χρήσιμη, ενώ καταφέρνει να γυρίζει μόνο από την πλάτη στην κοιλιά. Η μυϊκή ανάπτυξη του κορμού το καθιστά ικανό να κάθεται σε παιδική καρέκλα.
7 μηνών	Κάθεται μόνο του	Αρχίζει να κάθεται μόνο του, χωρίς οποιαδήποτε στήριξη.
8 μηνών	Στέκεται υποβασταζόμενο	
9 μηνών	Στέκεται στηριζόμενο σε έπιπλα	Έχει την ικανότητα να σηκωθεί από τα γόνατα στην όρθια στάση και να σταθεί καθώς στηρίζεται σε έπιπλα και επίσης μπορεί να κάθεται στο πάτωμα για διάστημα 10-15 λεπτών χωρίς καμία απολύτως στήριξη.
10 μηνών	Έρπει	Για να μπορέσει το βρέφος να έρπει θα πρέπει να μπορεί να κρατήσει ένα μεγάλο μέρος του σώματος του στα μπράτσα. Τώρα μπορεί να μπουσουλήσει, μια κίνηση που αποτελεί σημαντικότερο σταθμό στη ζωή του, εφόσον αποκτά τις πρώτες εμπειρίες αυτόβουλης μετακίνησης στο χώρο. Υπάρχουν ωστόσο και παιδιά που δεν έρπουν, αλλά βρίσκουν μια άλλη μέθοδο διακίνησης όπως π.χ. σέρνονται χρησιμοποιώντας τα μπράτσα. Είναι όμως γεγονός ότι εξακολουθούν να υπάρχουν γονείς που πιστεύουν ότι η βάδιση σε μικρή ηλικία αποτελεί

		ένδειξη μεγάλης εξελικτικής προόδου και έτσι εξαναγκάσουν το βρέφος να χρησιμοποιεί την όρθια στάση αποθαρρύνοντάς το να έρπει. Αυτό αποτελεί λανθασμένη προσέγγιση και μάλιστα χάνεται για το παιδί μια καλή ευκαιρία για άσκηση και η δυνατότητα αυτόνομης διακίνησης μέσα στο χώρο.
11-12 μηνών	Βαδίζει οδηγούμενο	
13 μηνών	Σκαρφαλώνει σκαλοπάτια	
14 μηνών	Στέκεται μόνο του	
15 μηνών	Βαδίζει μόνο του	

Τα περισσότερα παιδιά μπορούν να βαδίζουν χωρίς καμία βοήθεια πριν συμπληρώσουν τον 15^ο μήνα της ζωής τους, αλλά υπάρχουν και τεράστιες διαφορές ανάμεσά τους όσον αφορά την κατάκτηση της δεξιότητας αυτής. Υπάρχουν παιδιά που βαδίζουν από τον 9^ο μήνα, ενώ άλλα καθυστερούν και φθάνουν το 18^ο ή 20^ο μήνα της ζωής τους για να κάνουν τα πρώτα τους βήματα. Η καθυστέρηση στην βάδιση δεν αποτελεί από μόνη της ένδειξη προβλημάτων στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι οι ηλικίες που αναφέρθηκαν στον πιο πάνω πίνακα, εκφράζουν το μέσο όρο των περιπτώσεων που μελετήθηκαν και έτσι το κύρος τους είναι σχετικό, και γενικότερα τα χρονικά όρια των ηλικιών πρέπει να θεωρούνται ελαστικά.

5.1.3 Σταθμοί ανάπτυξης στο σκόπιο πιάσιμο των αντικειμένων (ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας)

Την ίδια περίοδο που το βρέφος κατακτά κινήσεις αδρής κινητικότητας, μαθαίνει επίσης διάφορες δεξιότητες που αφορούν τις λεπτές του κινήσεις. Τα νεογέννητα βρέφη έχουν πολύ λίγο έλεγχο πάνω στις λεπτές τους κινήσεις, αλλά το ρεπερτόριο των κινήσεων τους περιέχει πολλά συστατικά στοιχεία των κινήσεων εκείνων που θα εξελιχθούν αργότερα σε συντονισμένες κινήσεις των μπράτσων, των χεριών και των δαχτύλων. Βασική προϋπόθεση των κινήσεων αυτών είναι η ικανότητα του παιδιού να εντοπίζει αντικείμενα στο χώρο γύρω του, πράγμα που το βάζει σε πειρασμό να τείνει το χέρι και να τα πιάσει. Ο Γάλλος ψυχολόγος H. Wallon (1968) είπε χαρακτηριστικά: «Το μάτι και το χέρι συνεργάζονται στενά για την εξερεύνηση και το χειρισμό των πραγμάτων που περιβάλλουν το παιδί». Πορίσματα διαφόρων ερευνών καθιστούν σαφές ότι η εξέλιξη του πιασίματος συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της όρασης αλλά και της λειτουργίας της αντίληψης. Ωστόσο, αν και το νεογέννητο γεννιέται με το αντανakλαστικό της λαβής, η σχέση του αντανakλαστικού αυτού με το καθοδηγούμενο πιάσιμο δεν έχει διευρυνθεί αρκετά που να επιτρέπει συμπεράσματα (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.303).

Μέχρι το 2^ο μήνα της ζωής του παιδιού, το πιάσιμο παραμένει μέρος των αντανakλαστικών κινήσεων, ενώ μετά από το διάστημα αυτό, μέσα από τη διαδικασία της ωρίμανσης, οι σχετικές κινήσεις αναδιοργανώνονται και αρχίζουν να ελέγχονται από τον εγκεφαλικό φλοιό. Γύρω στην 8^η – 10^η εβδομάδα της ζωής του οι γροθιές του βρέφους σταματούν να είναι συνεχώς σφιγμένες, τα χέρια ανοίγουν και αρχίζει να παρακολουθεί τις κινήσεις τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντική πρόοδο σε σχέση με τον συντονισμό χεριού – ματιού. Στην ηλικία αυτή αν τοποθετήσουμε ένα μικρό αντικείμενο στην παλάμη του βρέφους θα το κρατήσει για 1-2 λεπτά. Στους 3 μήνες το βρέφος αρχίζει να ασχολείται για μεγάλα χρονικά διαστήματα παίζοντας με τα δάχτυλα, τείνει το χέρι στη σωστή κατεύθυνση του αντικειμένου, και οι αλλαγές που προκύπτουν καθώς προχωρεί η διαδικασία της ωρίμανσης έχουν ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη προσαρμογή των κινήσεων στο εκάστοτε ερέθισμα (Hofsten, 1984). Έτσι γύρω στον 4^ο μήνα κάνουν την εμφάνισή τους δύο ξεχωριστές κινητικές δεξιότητες, το τέντωμα του χεριού προς την κατεύθυνση του αντικειμένου, και το πιάσιμο του αντικειμένου. Κατά τον 5^ο μήνα τείνει το χέρι και πιάνει αντικείμενα, αλλά ακόμη δεν είναι σε θέση να τα κρατήσει σταθερά. Περίπου στην ηλικία των 7 μηνών το βρέφος πιάνει αντικείμενα ασκώντας περισσότερο έλεγχο εφόσον χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους

αντίχειρές του. Μεταξύ 7-9 μηνών μαθαίνει να μετακινεί αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο, αλλά ακόμη δυσκολεύεται όταν πιάνει κάτι να το αφήσει. Το ίδιο διάστημα αρχίζει να χρησιμοποιεί τον καρπό όταν κινεί το χέρι. Φτάνοντας στον 10^ο μήνα, το βρέφος είναι ικανό να πιάνει και να αφήνει αντικείμενα με σχετική ευκολία. Μπορεί επίσης να πιάνει μικρά αντικείμενα, να τα κρατά κοντά στο πρόσωπο και να τα περιεργάζεται. Σταδιακά, ο συντονισμός δαχτύλων και αντίχειρα αυξάνει με αποτέλεσμα να αυξάνει παράλληλα και η δεξιότητα στο χειρισμό των αντικειμένων.

Σταθμοί ανάπτυξης στο σκόπιο πιάσιμο των αντικειμένων:	
Πρώτες εβδομάδες	το νεογνό έχει συνεχώς τη γροθιά του σφιγμένη
4^ο μήνας	σταδιακά αρχίζει να ανοίγει την παλάμη, να κουνά τα δάχτυλα και να τεντώνει το χέρι προς κάποιο αντικείμενο
5^ο μήνας	τείνει το χέρι και πιάνει αντικείμενα, αλλά δεν είναι σε θέση να τα κρατήσει σταθερά εφόσον τα πιάνει με την παλάμη
6^ο μήνας	πιάνει στο χέρι αντικείμενα και τα διακινεί από το ένα χέρι στο άλλο
9^ο μήνας	ο αντίχειρας αρχίζει να έχει ενεργότερο ρόλο στη διαδικασία του πιασίματος και σε συνεργασία με το δείκτη δουλεύουν σαν μικρή «λαβίδα»
10^ο μήνας	καταφέρνει να ελέγχει το κάθε δάχτυλο ξεχωριστά έτσι ώστε για παράδειγμα να χρησιμοποιεί το δείκτη για να δείξει κάτι

5.2 Γνωστική Ανάπτυξη – Η λειτουργία των αισθήσεων του νεογέννητου

Όταν λέμε «Γνωστική ανάπτυξη» αναφερόμαστε στο σύνολο των νοητικών δραστηριοτήτων ενός ατόμου, σε ικανότητες με τις οποίες το άτομο γνωρίζει και κατανοεί τον κόσμο γύρω του. Ο όρος εμπερικλείει όλες τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην σκέψη και άλλες πνευματικές δραστηριότητες, όπου περιλαμβάνει επιμέρους ικανότητες όπως είναι η λογική, η μνήμη, η προσοχή, η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, η δημιουργική σκέψη και η ικανότητα πνευματικής αναπαράστασης των αντικειμένων και των εμπειριών. Η αντίληψη, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες και ικανότητες αυτές εφόσον είναι η σύνθετη εκείνη ψυχική λειτουργία με την οποία τα δεδομένα των αισθήσεων οργανώνονται σε ενότητες με νόημα και ερμηνεύονται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου. Πρόκειται ουσιαστικά για μια λειτουργία πέραν της απλής συνειδητοποίησης των άμεσων αισθητικών δεδομένων. Συνεπώς, ο όρος γνωστικής ανάπτυξη, αναφέρεται στις μεταβολές που συμβαίνουν στις γνωστικές ικανότητες με την πάροδο της ηλικίας.

Η ιδέα ότι το νεογέννητο μπορούσε να «σκεφτεί» ή να μάθει ήταν μια άποψη που στο περιβάλλον των επιστημόνων απερρίπτετο καταφατικά, αφού μέχρι πριν 50 χρόνια κυριαρχούσε η αντίληψη ότι τα νεογέννητα βρέφη έρχονταν στον κόσμο χωρίς αισθήσεις και τις αποκτούσαν αργότερα. Η ιδέα αυτή άλλαξε όταν ο Αμερικανός παιδίατρος B.Brazelton, ξεκινούσε κάθε μέρα να επισκεφτεί τα νεογέννητα και αντί να έχει μια ιατρική τσάντα, είχε μια κόκκινη μπάλα, μια καμπάνα, μια βελόνα από μαλακό πλαστικό και ένα κουτί από κόκκους ρυζιού. Καθένα από τα αντικείμενα αυτά ήταν προορισμένο να ελέγξει τις αισθήσεις των νεογέννητων, την ακοή τους, την απτική τους ευαισθησία, την όρασή τους. Τότε πολλοί τον θεωρούσαν πολύ εκκεντρικό, σήμερα όμως ο Brazelton θεωρείται ένας από τους πιο διάσημους ειδικούς σε παγκόσμια κλίμακα, μιας και αναγνωρίζεται πλέον ότι ακόμα και τα νεογέννητα είναι αξιοσημείωτα καλά εξοπλισμένα όσον αφορά την αντίληψή τους. Ο Brazelton υποστηρίζει ότι οι ικανότητες του νεογέννητου είναι ακριβώς εκείνες που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Είναι σε θέση να ελέγξουν, κατά κάποιο τρόπο, το περιβάλλον τους εφόσον μπορούν να εστιάζουν επιλεκτικά την προσοχή τους σε ορισμένα ερεθίσματα και να αποκλείουν άλλα (Brazelton, 1979).

Ποιές είναι όμως οι ικανότητες και ποίοι οι περιορισμοί των νεογέννητων όσον αφορά τις αισθήσεις τους;

Για χρόνια ολόκληρα οι επιστήμονες πίστευαν ότι το βρέφος έρχεται στον κόσμο «τυφλό» ή ότι είναι ανίκανο κατά την γέννηση του να διακρίνει σχήματα, χρώματα, κινήσεις. Οι νευροβιολόγοι συνέβαλαν στην ανατροπή αυτής της αντίληψης ανακαλύπτοντας ότι στον εγκέφαλο του νεογέννητου υπάρχει ήδη μια νευρωνική αναπαράσταση του οπτικού του πεδίου (Λ. Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.255). Αμέσως μετά τη γέννηση του το βρέφος είναι ικανό να αντιληφθεί το φως, το σκοτάδι και τα διάφορα κινούμενα αντικείμενα. Ωστόσο είναι γεγονός ότι το οπτικό σύστημα δεν είναι ολότελα ώριμο κατά τη γέννηση. Μετά τον πρώτο μήνα της ζωής του, η όραση αρχίζει να βελτιώνεται συνεχώς (Banks & Danemiller, 1987), όμως δεν φθάνει τα επίπεδα της όρασης του ενηλίκου προτού συμπληρωθεί η προσχολική ηλικία. Επίσης, κυριαρχεί το ερώτημα κατά πόσο το νεογέννητο βλέπει τον κόσμο έγχρωμο ή ασπρόμαυρο. Παρά τα μεθοδολογικά προβλήματα στη διερεύνηση αυτού του ζητήματος, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι λίγα τα βρέφη στην ηλικία του ενός μηνός που είναι ικανά να διακρίνουν ένα κόκκινο ή πράσινο τετράγωνο παρουσιασμένο σε κίτρινο φόντο (Teller, 1983), ωστόσο είναι μια ικανότητα που την αναπτύσσει πολύ γρήγορα, και μέχρι τον 3^ο μήνα της ζωής όλα τα βρέφη μπορούν να διακρίνουν τα χρώματα.

Στην περίπτωση της ακοής μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια ότι το νεογέννητο έχει εξασκημένο αυτό, αφού η ακοή του είναι πολύ καλά αναπτυγμένη ακόμη και πριν από την γέννηση. Αν κτυπήσουμε ένα κουδουνάκι το νεογέννητο θα γυρίσει προς την κατεύθυνση του ήχου σαν να ψάχνει την πηγή του, και η αντίδρασή του εξαρτάται από την ένταση, τη συχνότητα και τη πολυπλοκότητα των ήχων. Δυνατοί και ξαφνικοί ήχοι του προκαλούν ξάφνιασμα, ενώ άλλοι ήχοι το αφήνουν αδιάφορο. Ωστόσο παρά το εξασκημένο αυτό, η ακοή του νεογέννητου δεν έχει την οξύτητα της ακοής του ενηλίκου πράγμα που αποδίδεται στην προσωρινή απόφραξη των ακουστικών διόδων του με υγρά τις πρώτες μετά τον τοκετό. Καθώς αυτά απομακρύνονται το νεογέννητο μπορεί να διακρίνει ήχους στο περιβάλλον του λίγες μέρες μετά τη γέννησή του.

Η γεύση και η όσφρηση είναι αναπτυγμένες και λειτουργούν από τη στιγμή της γέννησης. Επιστήμονες μαγνητοσκοπώντας τις γκριμάτσες των νεογέννητων (ενώ αυτά έπιναν από μπιμπερόν ή θήλαζαν), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα νεογέννητα μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στις τέσσερις βασικές γεύσεις, αλμυρό – γλυκό – ξινό – πικρό (Rosenstein & Oster, 1988). Επίσης, οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα νεογέννητα είναι σε θέση να ξεχωρίσουν το γάλα από το νερό δείχνοντας διαφορετικές

αντιδράσεις, όπως για παράδειγμα όταν πρόκειται για γάλα θηλάζουν πιο αργά και με λιγότερες διακοπές, ενώ οι κτύποι της καρδιάς τους αυξάνονται, και οι αντιδράσεις αυτές σύμφωνα με τον Lipsitt et al., (1976) ερμηνεύονται ως αντιδράσεις ευχαρίστησης.

Είναι επίσης ικανά να αντιδράσουν σε μια ποικιλία οσμών και να εντοπίσουν την κατεύθυνση από την οποία προέρχονται οι οσμές, και ιδιαίτερα όταν είναι κακές (Balogh & Porter, 1986). Μεγάλο ενδιαφέρον έχει επίσης το γεγονός ότι η και προτιμούν την οσμή της μητέρας τους από την 5^η κιόλας μέρα της ζωής τους, και οι επιστήμονες οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η αίσθηση της οσμής ίσως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και στη διατήρηση συναισθηματικών δεσμών με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του που είναι αναγκαία στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής του (Porter et al., 1988).

Στα νεογέννητα η αίσθηση της αφής αναπτύσσεται νωρίς κατά την διάρκεια της προγεννητικής περιόδου (Gottfried, 1971) και υποστηρίζεται ότι υποβοηθεί την ανάπτυξη με διάφορους τρόπους, αλλά κυρίως μέσω του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η στενή επαφή που δημιουργείται όταν αγγίζουμε, κρατάμε στην αγκαλιά μας ή ακόμη μεταφέρουμε πάνω μας ένα νεογέννητο συνήθως έχει πάνω του ηρεμιστική επίδραση (Hofer, 1987) και υποστηρίζεται ότι η σωματική επαφή συντελούν στην όλη φυσική του ανάπτυξη. Παλαιότερα οι ερευνητές προέβαλλαν τον ισχυρισμό ότι τα νεογέννητα δεν έχουν καθόλου ευαισθησία στον πόνο, παρατηρώντας ότι ένα τσίμπημα με καρφίτσα τους προκαλούσε πολύ ηπιότερες αντιδράσεις παρά στα μεγαλύτερα σε ηλικία βρέφη, και εκφράζεται μάλιστα από μερικούς η άποψη ότι ίσως αυτό να τα βοηθά στο να αντέχουν καλύτερα την εμπειρία του τοκετού (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεωργίου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ.258).

5.2.1 Κλίμακες Αξιολόγησης του νεογέννητου

Η άμεση αξιολόγηση της υγείας και της γενικής ανάπτυξης του νεογέννητου πραγματοποιείται μόνο λίγα λεπτά μετά τη γέννησή του, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη κυρίως για τα βρέφη που χρειάζονται επειγόντως ιατρική φροντίδα. Η παιδίατρος Virginia Apgar (1953) επινόησε και στάθμισε ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο είναι ιδιαίτερα απλό και μπορεί να γίνει και από το παραϊατρικό προσωπικό. Η αξιολόγηση γίνεται ως προς πέντε βασικά σημεία, ρυθμό των κτύπων της καρδιάς, πρώτη αναπνοή, μυϊκό τόνο, χρώμα του δέρματος και αντανακλαστικά. Το κάθε σημείο βαθμολογείται ξεχωριστά με 0-2 μονάδες και στην πιο ιδανική περίπτωση το βρέφος μπορεί να συγκεντρώσει 10 μονάδες (5x2). Η πρώτη αξιολόγηση γίνεται ένα μόλις λεπτό μετά τη γέννηση και ακολουθεί στα πέντε λεπτά η δεύτερη. Η κλίμακα Apgar μας δίνει μια πρώτη ιδέα για τη γενική κατάσταση της υγείας του παιδιού, ωστόσο για να εξασφαλιστεί μια λεπτομερέστερη και πιο εκτενής αξιολόγηση της υγείας και της συμπεριφοράς του βρέφους, χρειάζονται επιπρόσθετες εξετάσεις. Η κλίμακα του T.B. Brazelton (Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale) προσφέρει τη δυνατότητα νευροφυσιολογικής αξιολόγησης του βρέφους. Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως κατά την τρίτη μέρα μετά τη γέννηση και επαναλαμβάνεται λίγες μέρες αργότερα. Εξετάζονται 26 νευρολογικά αντανακλαστικά καθώς επίσης και οι αντιδράσεις του βρέφους σε 26 διαφορετικά ερεθίσματα και αξιολογείται ο βαθμός δεκτικότητας των ερεθισμάτων, καθώς επίσης και ο βαθμός ελέγχου της συμπεριφοράς (Brazelton, 1973, 1990). Ο Brazelton τονίζει τη σημασία που έχει ο εξεταστής, ο οποίος πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τη κατάσταση διέγερσης του βρέφους και να φροντίζει ώστε τα διάφορα ερεθίσματα να προσφέρονται, όταν το βρέφος είναι ξύπνιο και νιώθει άνετα. Στην αντίθετη περίπτωση, η εξεταστική διαδικασία πρέπει να διακόπτεται και το βρέφος να επαναφέρεται σε κατάσταση ηρεμίας.

Η κλίμακα Brazelton αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο διότι, όχι μόνο προσφέρει τη δυνατότητα διαπίστωσης της ύπαρξης ή όχι των αντανακλαστικών, αλλά μας δίνει τα μέσα να εξετάσουμε την ικανότητα του βρέφους να αναστέλλει τις αντιδράσεις του σε κάποια ερεθίσματα, να ξεφεύγει από κάποια άλλα, να ηρεμεί τον εαυτό του και να προσανατολίζεται ή αν ψάχνει ενεργά για καινούργια. Η κλίμακα αυτή έχει χαμηλότερο ποσοστό λάθους στην πρόγνωση της μελλοντικής νευρολογικής λειτουργίας και δίνει μια πιο συμπληρωμένη εικόνα της λειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Άλλες δυσκολίες όπως της Apgar

παρουσιάζονται επειδή μας επιτρέπουν να διαγνώσουμε μόνο τις πιο εμφανείς ανωμαλίες ,
αλλά και λόγω του χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται.

5.3 Ποίοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των Κινητικών δεξιοτήτων

Ο ερευνητής A.Gesell θεώρησε ως δεδομένο ότι οι ικανότητες του παιδιού να στέκεται όρθιο, να βαδίζει και να πιάνει αντικείμενα είναι βιολογικά προκαθορισμένες και η εκδίπλωσή τους είναι απλά θέμα χρόνου και ωρίμανσης. Η άποψη αυτή κυριάρχησε στους κύκλους της ψυχολογίας και πάνω της βασίστηκε και η έννοια της μαθησιακής ετοιμότητας, ότι δηλαδή για κάθε γνώση και δεξιότητα υπάρχει η κατάλληλη διδακτική στιγμή. Διατυπώθηκε η αρχή ότι πρέπει να περιμένουμε το παιδί να φτάσει στο ανάλογο επίπεδο ωριμότητας, προτού αποπειραθούμε να διδάξουμε μια συγκεκριμένη γνώση ή δεξιότητα και οποιαδήποτε προσπάθεια γίνει σε χρονικές στιγμές που το παιδί δεν είναι «έτοιμο» θα καταλήξει σε αποτυχία.

Σήμερα, υπάρχει μια μεταστροφή αυτών των απόψεων, και οι επιστήμονες διερευνούν και πάλι τον ρόλο της εμπειρίας και τους τρόπους αλληλεπίδρασης της με την ωρίμανση στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Ωστόσο έρευνες απορρίπτουν την αποκλειστική κυριαρχία της ωρίμανσης στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων εφόσον έδειχναν ότι υπήρχαν διαφορές στην ηλικία απόκτησης τους ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και ότι τα παιδιά από διάφορους παραδοσιακούς αγροτικούς πολιτισμούς αποκτούσαν νωρίτερα διάφορες κινητικές δεξιότητες από εκείνα που μεγάλωναν σε αστικές περιοχές (Werner, 1972). Εκτεταμένες μελέτες βρεφών που ζούσαν σε ορφανοτροφεία (Dennis, 1960) έδειξαν ότι τα βρέφη που λάμβαναν μέρος σε ένα πρόγραμμα καλύτερης φροντίδας, όπου δεν τα είχαν συνεχώς ξαπλωμένα στα κρεβατάκια τους και τους έδιναν την ευκαιρία να παίζουν για κάποιες ώρες της ημέρας σε ειδικά πάρκα βρεφών, μετά τον 4^ο μήνα της ζωής τους, έδειχναν περισσότερη πρόοδο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του ερπυσμού, της όρθιας στάσης και της βάδισης, συγκριτικά με τα βρέφη που δεν είχαν παρόμοιες ευκαιρίες για κίνηση και άσκηση. Επιπλέον αποτελέσματα ερευνών πάνω στις σχετικές επιδράσεις της ωρίμανσης και της μάθησης στην ανάπτυξη της δεξιότητας του σκόπιμου πιασίματος, δείχνουν ότι και η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας δεν φαίνεται να κυριαρχείται αποκλειστικά από την ωρίμανση, αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ωρίμανσης και μάθησης. Επίσης, πειράματα που έγιναν σε τυφλά βρέφη, δείχνουν ξεκάθαρα ότι η εμπειρία διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο στην ανάπτυξη του σκόπιμου πιασίματος.

Φαίνεται λοιπόν, ότι εκείνο που χρειάζεται το παιδί είναι η ευκαιρία να εξασκεί τις δεξιότητες του καθώς αυτές παρουσιάζονται. Με τη διαδικασία της ωρίμανσης βρίσκονται σε αλληλεπίδραση διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, όπως είναι η γενική υγεία, η διατροφή του βρέφους, η κληρονομικότητα, καθώς επίσης και το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον, όπου παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ως προς την παροχή ερεθισμάτων και ευκαιριών για μάθηση και άσκηση. Το σημαντικότερο είναι η παροχή ενθάρρυνσης στο παιδί στις δεξιότητες εκείνες που φαίνεται να προτιμά.

5.4 Η Διαδικασία Αξιολόγησης των ατόμων με Κινητικές Αναπηρίες

Στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναφέρεται ότι « Οι μαθητές με αναπηρίες αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων αυτών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται:

- 1) Στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, ώστε η αξιολόγηση να μην εστιάζεται μόνο στις αδυναμίες του
- 2) Στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας)
- 3) Στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε παιδιού.

Θα πρέπει επίσης να συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της ένταξής του, καθώς σκοπός της αξιολόγησης είναι και η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής». Στα πλαίσια αυτά η αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρίες θα πρέπει να προκύπτει ως ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα καθορίζει το βαθμό επίτευξης των επιμέρους γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών στόχων, τις μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμίες, τις διδακτικές ελλείψεις και τους άξονες σχεδιασμού των επόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση θα πρέπει αν είναι διαρκής, σκόπιμη, αντικειμενική, άμεση, αξιόπιστη, ανάλογη με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού, να ανταποκρίνεται σε καθορισμένα εκ των προτέρων κριτήρια και στόχους, να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και την πρόοδό τους σε σχέση με τις προηγούμενες ατομικές του επιδόσεις και να καλλιεργεί στα άτομα δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Η διαδικασία της αξιολόγησης διακρίνεται σε τρεις μορφές:

Διαγνωστική, η οποία γίνεται στην αρχή της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, και έχει ως στόχο να εντοπίσει το επίπεδο γνώσης και τις ελλείψεις του ατόμου και να βοηθήσει στον προσδιορισμό των επόμενων στόχων. Αντιστοιχεί στο πρώτο στάδιο σχεδιασμού του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Διαμορφωτική, η οποία είναι μια καθημερινή διαδικασία παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας των ατόμων προς την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Η διαδικασία αυτή δίνει την δυνατότητα στον θεραπευτή να κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις ή επισημάνσεις και να τροποποιεί μερικώς ή εξ ολοκλήρου τη διδακτική του πρακτική. Σε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αυτή η μορφή της αξιολόγησης αντιστοιχεί στην επίτευξη των επιμέρους βραχυπρόθεσμων στόχων.

Τελική, η οποία γίνεται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή ενός μακροπρόθεσμου στόχου σε εξατομικευμένο πρόγραμμα. Με την τελική αξιολόγηση εκτιμάται όλη η εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκαλία και μάθηση), κρίνεται ο βαθμός επιτυχίας της και καθορίζονται οι επόμενες διδακτικές ενότητες ή μακροπρόθεσμοί στόχοι.

Μερικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει η αξιολόγηση των μαθητών με κινητικές αναπηρίες για την εξέλιξη της γλώσσας είναι:

- Γραφή λέξεων ή κειμένων ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητή με γράμματα ευανάγνωστα και σωστά τοποθετημένα πάνω στις γραμμές
- Ανάγνωση λέξεων ή κειμένων με ευχέρεια
- Ερωτήσεις κατανόησης γραπτού και προφορικού κειμένου. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου και οι απαντήσεις προφορικές ή γραπτές
- Αφηγήσεις και περιγραφές από τους μαθητές προφορικά ή γραπτά
- Ερωτήσεις κρίσης με ζητούμενα τη διατύπωση απόψεων, συμπερασμάτων, υποθέσεων, προβλέψεων, επιχειρημάτων, την ερμηνεία καταστάσεων, φαινομένων και γεγονότων, την ανεύρεση αιτιών και αποτελεσμάτων κα. με προφορικές ή γραπτές απαντήσεις
- Απόδοση της έννοιας των λέξεων
- Περιληπτική απόδοση κειμένου, προφορικά ή γραπτά
- Ανάθεση και διεκπεραίωση εργασιών που απαιτούν συνεργασία και έρευνα
- Φύλλο αξιολόγησης με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, τύπου «σωστό-λάθος», και απάντησης με σύντομο γραπτό κείμενο
- Λίστες ελέγχου δεξιοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών), οι οποίες πρέπει να συμπληρώνονται από το θεραπευτή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου να αναδειχτεί η πρόοδος του μαθητή. Οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων είναι ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης. Αποτελούνται από ένα

κατάλογο αναμενόμενων συμπεριφορών από το μαθητή κατά τομέα στόχων

- Φάκελος εργασιών του μαθητή
- Παρακολούθηση του μαθητή από το θεραπευτή για να εξακριβωθεί, μέσω των διαπροσωπικών του σχέσεων στο περιβάλλον του, αν προσαρμόζει τη μορφή του λόγου του στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, αν εκτελεί γλωσσικές πράξεις, αν χρησιμοποιεί κατάλληλο λεξιλόγιο, σύνταξη και επιτονισμό και αν έχει επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες
- Ανάθεση δραστηριοτήτων που απαιτούν γλωσσικές πράξεις, προφορικά ή γραπτά
- Περιγραφή εικόνων προφορικά ή γραπτά
- Σε κάθε περίπτωση προφορικής ή γραπτής αναπαραγωγής ή παραγωγής λόγου από το μαθητή, ο θεραπευτής ελέγχει τη φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική και μορφολογική δομή

Επισημαίνεται, ότι τα άτομα με δυσκολίες γραπτής και προφορικής έκφρασης λόγου αξιολογούνται με βάση εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Γενικά, στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει και να διορθώνει μόνος του τα λάθη του, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο δυνατότητες αυτοαξιολόγησης. Για να γίνει όμως αυτό είναι ανάγκη να απενοχοποιηθεί το λάθος ως αιτία επίπληξης και υποβιβασμού του μαθητή και να γίνει μέσο διάγνωσης των ελλείψεών του, καθώς και να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η επόμενη διορθωτική παρέμβαση του θεραπευτή.

5.5 Κινητικές Αναπηρίες που παρουσιάζουν διαταραχές της Ομιλίας, του Λόγου και της Επικοινωνίας

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, συχνά έχουν και διαταραχές της ομιλίας, του λόγου ή / και της επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να οφείλονται είτε σε οργανική βλάβη στο κεντρικό ή/και στο περιφερειακό νευρικό σύστημα όπου επηρεάζεται άμεσα η διαδικασία και η λειτουργία της ομιλίας και του λόγου (Craeghead et al, 1985), είτε μπορεί να είναι δευτερεύουσες στην κινητική κατάσταση, όπου δεν επηρεάζεται άμεσα η λειτουργία της ομιλίας και του λόγου, όμως λόγω των περιορισμένων κινητικών εμπειριών καταλήγουν σε περιορισμένη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Επίσης, διαταραχή μπορεί να εμφανιστεί αν δεν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις όπως πχ. της όρασης, της ακοής, των γνωστικών ικανοτήτων. Ωστόσο, όλα τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, μπορεί να παρουσιάσουν διαταραχές της ομιλίας, του λόγου και ή/και της επικοινωνίας στον ίδιο βαθμό όπως και ο γενικός πληθυσμός που διαγιγνώσκεται με διαταραχές της άρθρωσης και της φωνολογίας, διαταραχές της κατανόησης και της έκφρασης του λόγου, μειωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, διαταραχές της φωνής, τραυλισμό ή ακόμη και διαταραχές στην ευχέρεια του λόγου (Β. Αρσενοπούλου (χ): «Επικοινωνία και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης» σ. 12)

Πιο κάτω θα παρουσιάσουμε μια σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών της ομιλίας, του λόγου και της επικοινωνίας στις πιο συνηθισμένες κινητικές αναπηρίες. Να αναφέρουμε ότι η κάθε αιτιολογική κατηγορία παρουσιάζει μια ποικιλία διαταραχών και συχνά συνυπάρχει με άλλες διαγνωστικές κατηγορίες, επομένως τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται είναι μόνο ενδεικτικά, και όπως προαναφέραμε σε κάθε κεφάλαιο που αναλύσαμε στην υφιστάμενη εργασία, το κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα βάσει τον ατομικών δυνατοτήτων και αναγκών του.

1. Εγκεφαλική Παράλυση: Είναι μια ομάδα μη προϊουσών διαταραχών της νευρομυϊκής ανάπτυξης που συχνά συνοδεύεται από διαταραχές της ομιλίας, του λόγου ή / και της επικοινωνίας στο 68% των παιδιών με Ε.Π. Διαταραχές της ομιλίας, του λόγου και της επικοινωνίας μπορούν να βρεθούν σε κάθε μορφή εγκεφαλικής παράλυσης. Πιο κάτω περιγράφονται μερικά τυπικά χαρακτηριστικά σχετικά με την ομιλία, για κάθε μορφή εγκεφαλικής παράλυσης:

- **Σπαστική μορφή:** Στατικά είναι η συχνότερη μορφή, όπου παρατηρείται υπερτονία δηλαδή αυξημένος μυϊκός τόνος, που επηρεάζει τους μύες που είναι

υπεύθυνοι για την ομιλία και τη σίτιση. Παρατηρείται δυσκολία στην έναρξη και στην κίνηση των οργάνων της ομιλίας. Οι κινήσεις είναι αργές και αδέξιες και η ομιλία χαρακτηρίζεται από δυσαρθρία. Η μυϊκή κατάσταση του υπόλοιπου σώματος επηρεάζει την ικανότητα ομιλίας. Διαταραχές ομιλίας, λόγου και επικοινωνίας και δυσκολίες σίτισης εμφανίζονται στην ημιπληγία και πιο συχνά στην τετραπληγία. Πολλά παιδιά με ημιπληγία μιλάνε, έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και παρακολουθούν κανονικό σχολείο. Παιδιά με διπληγία συνήθως δεν παρουσιάζουν διαταραχές της επικοινωνίας, ακολουθούν επίσης κανονικό σχολείο, αλλά μπορεί να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

- **Αθροιστική μορφή:** Παρατηρείται ασυνεργία των κινήσεων, όπου παρουσιάζεται σαν απότομες, ακανόνιστες, ακούσιες κινήσεις των οργάνων της άρθρωσης, Εναλλαγές υπερτονίας και υποτονίας, δυσκολία στην ρύθμιση των κινήσεων, δυσκολία στην διατήρηση της στάσης του σώματος και δυσκολία στον έλεγχο του κεφαλιού, επηρεάζουν την ομιλία και την σίτιση. Ακούσιες κινήσεις στην κάτω γνάθο, στα χείλη και στη γλώσσα, όπως για παράδειγμα αντί για ακριβής επαφή με τις υπερώιες πτυχές, η γλώσσα ξεπερνάει το στόχο της και οι προσπάθειες ελέγχουν καταλήγουν σε περισσότερη κίνηση σε όλα τα μέλη του σώματος. Επίσης, συναντάμε από μικρό βαθμό νοητικής υστέρησης, έως υψηλή νοημοσύνη.
- Σπανιότερες μορφές εγκεφαλικής παράλυσης, όπως είναι η Δυσκαμψία, η Αταξία, η Ατονική και η Μικτή μορφή, χαρακτηρίζονται από ποικίλους βαθμούς δυσαρθρίας.

2. **Κρανιοεγκεφαλική Κάκωση:** Οι διαταραχές της επικοινωνίας χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τα χαρακτηριστικά του λόγου είναι συνέπεια των διαταραχών των γνωστικών λειτουργιών. Γνωστικά ελλείμματα, όπως διαταραχές εγρήγορσης, διαταραχές της ακουστικής και οπτικής μνήμης, της μάθησης, της προσοχής, της μετακίνησης της προσοχής, της συγκέντρωσης και νοητική βραδύτητα επηρεάζουν την κατανόηση και έκφραση του λόγου και τις δεξιότητες επικοινωνίας.
- Παρουσιάζονται διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας εξ αιτίας βλάβης στις συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την

επεξεργασία του λόγου, έκφραση και κατανόηση. Ο λόγος χαρακτηρίζεται από συμπτώματα όπως της επίκτητης δυσφασίας. Μειωμένη ποιότητα και αργός ρυθμός στην ακουστική επεξεργασία (ανάλυση, οργάνωση και ενσωμάτωση των πληροφοριών). Παρουσιάζεται δυσκολία στο να βγάζουν συμπεράσματα και να κατανοούν τις αμφίσημες λέξεις και μεταφορικές φράσεις. Ο λειτουργικός λόγος μπορεί να είναι καλός, αλλά παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναζήτηση νέων πληροφοριών, στην ανάκληση των λέξεων, στο λεκτικό διαλογισμό και στην αφηρημένη σκέψη. Ο λόγος μπορεί να είναι χωρίς οργάνωση και ειρμό και μερικές φορές κοινωνικά μη αποδεκτός, με διαταραχές στο επίπεδο της πραγματολογίας (προϋποτιθέμενη γνώση, διατήρηση του θέματος συζήτησης, εναλλαγή σειράς, μη λεκτική επικοινωνία και με άλλα εξωγλωσσικά στοιχεία).

- Διαταραχές της ομιλίας εξ αιτίας εγκεφαλικής βλάβης στο κέντρο κινητικού ελέγχου της ομιλίας. Η ομιλία χαρακτηρίζεται από δυσαρθρία, δυσφωνία ή / και δυσκολίες στο ρυθμό της ομιλίας.
- Ικανότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν αναπτυχθεί πριν το τραύμα, συνήθως διατηρούνται, επομένως μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλακτικά συστήματα που χρησιμοποιούν ορθογραφικά σύμβολα (Beukelman & Mirenda, 1998, Law et al, 2000).

3. Δισχιδής Ράχη (μηνιγγομυελοκλήλη): Παρατηρούνται γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, πχ. δυσκολίες μνήμης, δυσκολία με την διαδοχικότητα, οργάνωση, επίλυση προβλημάτων και λογική κρίση. Οπτικές δυσκολίες (πχ. δυσκολία στο συντονισμό ματιού – χεριού). Παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Δυσκολίες στην επικοινωνία και αρκετή δυσκολία στην κατανόηση του λόγου. Διάσπαση προσοχής συμβάλλει στις δυσκολίες κατανόησης του λόγου. Τα άτομα έχουν καλή άρθρωση, καλές γλωσσικές ικανότητες και καλή συντακτική δομή. Έχουν όμως δυσκολία στην ανάκτηση νέων πληροφοριών και οι αφηγήσεις τους δεν έχουν συνάφεια και ειρμό και περιέχουν άσχετες εκφράσεις. Η ευχέρεια του λόγου εύκολα ξεγελάει και καλύπτει δυσκολίες στο επίπεδο της κατανόησης (Law et al, 2000).

4. Υδροκέφαλος: Χαρακτηρίζεται από αυξημένη πίεση, η οποία μπορεί να προκαλέσει βλάβη στο πυραμιδικό σύστημα, παρουσιάζοντας συμπτώματα σπαστικότητας στο

μηχανισμό της άρθρωσης. Ανάλογα με το σημείο της εγκεφαλικής βλάβης, μπορεί να επηρεαστεί η νοημοσύνη. Συνήθως έχουν καλή χρήση του λόγου, αλλά παρουσιάζουν δυσκολίες στο περιεχόμενο του λόγου (Lahey, 1988, Law et al, 2000).
5. <u>Μυοπάθεια:</u> ▪ Κακοήθης μυϊκή δυστροφία (Childhood muscular dystrophy – τύπος Duchenne) – προϊούσα εκφύλιση των μυϊκών ινών. Παρουσιάζεται κυρίως σε αγόρια σε μικρή παιδική ηλικία. Σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζεται μακρογλωσσία με τα δευτερεύοντα συμπτώματα της μεγάλης καμπύλης των γνάθων και αραιά δόντια, όπου η άρθρωση επηρεάζεται ανάλογα. Οι μύες του προσώπου παρουσιάζουν αδυναμία αργότερα στην πορεία της ασθένειας με συμπτώματα δυσαρθρίας. ▪ Συγγενή καλοήγη υποτονία, παρατηρείται υποτονία, δυσκολίες αναπνοής, ομιλίας και κατάποσης. Στην συγγενή μυοτονία (Fascioscapular & Myotonic), οι μύες του προσώπου μπορεί να παρουσιάσουν αδυναμία στις κινήσεις των χειλιών με συμπτώματα δυσαρθρίας (Dubowitz, 1995). Οι ακόλουθες κινητικές δυσκολίες, συνήθως παρουσιάζονται σε ενήλικες, αλλά έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις στις βρεφικές, παιδικές και εφηβικές ηλικίες.
6. <u>Μυασθένεια:</u> Μυϊκή εξασθένηση, μετά από επαναλαμβανόμενη και συνεχή μυϊκή δραστηριότητα, η οποία βελτιώνεται μετά από ξεκούραση. Μπορεί να επηρεάσει την αναπνοή, την μάσηση και την κατάποση, την φωνή και την άρθρωση. Παρουσιάζεται βλεφαρόπτωση, γενικευμένη υποτονία, και ανέκφραστο πρόσωπο. Η ομιλία χαρακτηρίζεται από δυσαρθρία ή / και δυσφωνία (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 1985, Dubowitz, 1995).
7. <u>Σκλήρυνση Κατά Πλάκας:</u> Έχουν αναφερθεί περιπτώσεις όπου εμφανίζονται συμπτώματα από 10 ετών. Δυσαρθρία και Δυσκαταποσία μπορεί να εμφανιστούν στο 2^ο στάδιο της ασθένειας, και σπανιότερα παρουσιάζεται δυσφασία και προβλήματα μάθησης, προσοχής, κρίσης και μνήμης.
8. <u>Τραυματικές βλάβες του νωτιαίου μυελού:</u> Αυχενικά τραύματα μπορεί να επηρεάσουν τον έλεγχο του κεφαλιού, χωρίς βλάβη στις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Στα ατυχήματα, συχνά συνυπάρχει Κρανιοεγκεφαλική κάκωση, όπου παρατηρείται διαταραχή της μνήμης και της μάθησης.

9. **Αρθρογρύπωση:** Σύσπαση της άρθρωσης των γνάθων. Δυσκινησία, ατροφία των μυών και πάχυνση του δέρματος. Η ομιλία χαρακτηρίζεται από δυσαρθρία.

5.5.1 Προβλήματα συναφή με Κινητικές Δυσκολίες που επηρεάζουν την Επικοινωνία

Όπως προαναφέραμε, η κινητική διαταραχή μπορεί να επηρεάσει την διαδικασία της ομιλίας και της σίτισης, ωστόσο οι κινητικές αναπηρίες συνήθως συνδέονται και με άλλα προβλήματα που μπορούν να επηρεάσουν την ομιλία, τον λόγο ή / και την επικοινωνία, είτε χωριστά ή και σε συνδυασμό. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν την ίδια αιτιολογία όπως η κινητική δυσλειτουργία, ή μπορεί να είναι δευτερεύουσα στις περιβαλλοντικές καταστάσεις που δημιουργούν την κινητική αναπηρία (McDonald, 1987), και τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον θεραπευτικό και εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Β. Αρσενόπουλου (χ): «Επικοινωνία και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης» σ. 16).

Επομένως, επειδή η εγκεφαλική παράλυση είναι η πιο συνηθισμένη κινητική αναπηρία που συναντάμε, και επειδή πολλά από αυτά τα προβλήματα μπορούν να παρουσιαστούν και σε άλλες κινητικές αναπηρίες, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε αυτού του είδους τα προβλήματα, βασιζόμενη σε μια έρευνα που έγινε από τον Batshaw (1997), σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Στην συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται τα εξής σχετικά προβλήματα:

- Διανοητικές / μαθησιακές δυσκολίες: Ποσοστό 60%-70% των παιδιών έχουν ένα βαθμό νοητικής υστέρησης, δηλαδή μειωμένη συγκέντρωση και διάστημα προσοχής, αντιληπτικές διαταραχές, δυσκολίες στον κινητικό προγραμματισμό και μαθησιακές δυσκολίες. Από τα παιδιά με ημιπληγία, ποσοστό 32%-45% έχουν νοητική υστέρηση (Παντελαΐδης, 1994). Συχνά τα παιδιά με τετραπληγία έχουν νοητική υστέρηση, αλλά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη περιβαλλοντικοί και άλλοι παράγοντες και όχι το είδος της βλάβης, διότι υπάρχουν και παιδιά με φυσιολογική – υψηλή νοημοσύνη.
- Αισθητηριακές δυσκολίες: Ποσοστό 46% των παιδιών έχουν προβλήματα όρασης, όπως στραβισμό, νυσταγμό, περιορισμένο οπτικό πεδίο, οπτικό-αντιληπτικές δυσκολίες, έλλειψη οπτικής οξύτητας, διπλωπία, κ.α. Ποσοστό 30% έχουν προβλήματα ακοής, τύπου αντιλήψεως ή τύπου αγωγιμότητας. Συχνά υπάρχει απώλεια των υψηλών συχνοτήτων και αυτό ισχύει περισσότερο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση αθετωσικής μορφής. Επίσης, ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν μειωμένη απτική ευαισθησία, άλλα υπερευαίσθησία στα απτικά ερεθίσματα και άλλα απτική αμυντικότητα.

- Επιληψία: Ποσοστό περίπου 50% των παιδιών έχουν επιληψία. Η φαρμακευτική αγωγή που δέχονται για την επιληψία μπορεί να έχει παρενέργειες που επηρεάζουν την προσοχή και την μάθηση.
- Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες: Η εξάρτηση από άλλους εμποδίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, οδηγεί σε παθητικότητα και οι διαταραχές της ομιλίας και του λόγου πολλές φορές επιδεινώνονται. Κυριαρχούν αισθήματα απογοήτευσης, μειονεξίας και μοναξιάς επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Σημαντικό ρόλο στην περίπτωση αυτή παίζει η υποστήριξη της οικογένειας και του περιβάλλοντος, η οικονομική και κοινωνική κατάσταση.
- Οδοντιατρικά προβλήματα: Η μυϊκή κατάσταση και η εμμονή στοματικών αντανakλαστικών, επηρεάζει τη δομή της στοματικής κοιλότητας. Παθολογικές κινήσεις της γλώσσας, οδηγούν σε ελαττωματική σύγκλειση και μεγάλη καμάρα του ουρανίσκου. Παρουσιάζουν δυσανεξία στο βούρτσισμα των δοντιών, η οποία οφείλεται στην ενδοστοματική υπερευαισθησία. Δημιουργούνται προβλήματα στην μάσηση των στερεών τροφών, στο διαιτολόγιο, και στη στοματική υγιεινή.
- Προβλήματα σίτισης: Η ελλιπής θρέψη επηρεάζει την ανάπτυξη. Σε περιπτώσεις σοβαρής δυσκαταποσίας ή γαστρο-οισοφαγικής παλινδρόμησης εφαρμόζεται εναλλακτική σίτιση δια μέσο nasogastric tube ή gastrostomy.
- Σιελόρροια: Μεγάλο ποσοστό παιδιών δυσκολεύονται με τον έλεγχο του σιέλου, το οποίο αποδίδεται στην έλλειψη συντονισμού ή / και αδυναμίας των μυών της στοματικής κοιλότητας (χείλη, γλώσσα, κάτω γνάθος) ή / και δυσκολίες στην κατάποση. Επίσης, μπορεί να οφείλεται μόνο στη νοητική υστέρηση.

Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέονται τα χαρακτηριστικά της εγκεφαλικής παράλυσης με αυτά της νοητικής υστέρησης. Το παιδί με εγκεφαλική παράλυση, λόγω των κινητικών δυσκολιών, μπορεί να δυσκολευτεί να ανταποκριθεί σε τεστ που απαιτούν λεκτική απάντηση ή ένδειξη με το χέρι. Επομένως παρουσιάζουν μια εικόνα νοητικής υστέρησης. Όμως η εγκεφαλική παράλυση δεν προκαλεί νοητική υστέρηση σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά η ανεπαρκής ανάπτυξη ή η βλάβη του εγκεφάλου που προκαλεί την εγκεφαλική παράλυση, να προκαλέσει νοητική υστέρηση (McDonald, 1987). Στην Ε.Π. υπάρχει συγκεκριμένη βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος, που επηρεάζει ο νευρομυϊκό έλεγχο και επομένως τις κινήσεις της

άρθρωσης. Στην Ε.Π. παρατηρείται δυσαρθρία (αδυναμία, πάρεση, έλλειψη συντονισμού) η οποία είναι σταθερή διαταραχή άρθρωσης, δηλαδή το παιδί δυσκολεύεται συνήθως με τα ίδια φωνήεντα ή σύμφωνα, και επίσης ένα ποσοστό 30% - 40% των παιδιών έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και πολλά από αυτά έχουν υψηλή νοημοσύνη (Batshaw, 1997). Στην νοητική υστέρηση, παρατηρούνται ασυνεπής αντικαταστάσεις και παραλείψεις φωνημάτων, και επιπλέον υπάρχουν πάντα ανεπαρκής γνωστικές δεξιότητες. Συνεπώς, στην Ε.Π. η δυσκολία ομιλίας πολλές φορές είναι καθαρά θέμα κινητικό και όχι νοητικό. Τα παιδιά που έχουν τη νοητική ικανότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης μπορούν να το επιτύχουν αυτό με καινοτόμες προσεγγίσεις και πρόσβαση σε τεχνολογία που ξεπερνάει τα εμπόδια των κινητικών δυσκολιών (Β. Αρσενοπούλου (χ): «Επικοινωνία και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης» σ. 19).

5.5.2 Χαρακτηριστικά Ομιλίας, Λόγου και Επικοινωνίας σε παιδιά με Κινητικές Αναπηρίες / Τρόποι παρέμβασης για την ανάπτυξη της ομιλίας (Εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας - Υποστηρικτική Τεχνολογία - Διαμόρφωση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων/ Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία)

Υπάρχουν πολλές διαφορές στην ομιλία, στο λόγο και στην επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Μπορεί να έχουν από φυσιολογική ομιλία έως καθόλου ομιλία, και στο ενδιάμεσο συναντάμε παιδιά με μερικές κατανοητές λέξεις και παιδιά που μιλάνε αλλά η ομιλία τους είναι δυσκατάληπτη. Για τον καλύτερο προσδιορισμό του θέματος αυτού θα επιχειρήσουμε να κατατάξουμε τα χαρακτηριστικά σε δύο κατηγορίες, στις διαταραχές της ομιλίας και στις διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας.

<i>Διαταραχές της Ομιλίας:</i>	<i>Διαταραχές του Λόγου και της Επικοινωνίας:</i>
Το συνηθέστερο πρόβλημα της ομιλίας είναι η δυσαρθρία και σε μικρότερο ποσοστό η δυσπραξία. <u>Δυσαρθρία:</u> ορίζεται ως οι διαταραχές της φώνησης, της αναπνοής, της άρθρωσης, της αντήχησης και της προσωδίας, που εμφανίζονται συνήθως σε συνδυασμό, ως αποτέλεσμα της αδυναμίας, της πάρεσης, της έλλειψης συντονισμού ή /και του μη φυσιολογικού μυϊκού τόνου του μηχανισμού της ομιλίας και είναι αποτέλεσμα βλάβης του ΚΝΣ, ΠΝΣ ή και των δύο (Craighead, 1985). Η ανεπαρκής λειτουργία ή /και ο συντονισμός της αναπνοής με τις άλλες διαδικασίες, μπορεί να παρουσιάσει πιεσμένη εισπνοή – εκπνοή, ευδιάκριτη εισπνοή, ήχο στο τέλος της εκπνοής, επιφανειακή – άρρυθμη αναπνοή ή ανεπαρκής εκπνοή για ομιλία. Στη φώνηση	Στις κινητικές αναπηρίες, οι διαταραχές του λόγου και της επικοινωνίας είναι συμπτώματα της γλωσσικής ανωριμότητας εξ αιτίας νοητικής υστέρησης, διαταραχές της ακοής, δυσκολίες αντίληψης, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή /και λόγω εγκεφαλικής βλάβης (Mysak, 1971). Η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στη γνωστική και κινητική ανάπτυξη. Το βρέφος με κινητικές δυσκολίες δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες για εμπειρίες όπως ένα φυσιολογικό βρέφος. Το περιορισμένο κινητικό ρεπερτόριο μειώνει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που στη συνέχεια έχει ως αποτέλεσμα μειωμένη γνωστική ανάπτυξη. Η μειωμένη εξερεύνηση του περιβάλλοντος καταλήγει σε ελλείψεις στη σημασιολογική και συντακτική ανάπτυξη. Η έμφαση στην ομιλία από άτομα στο περιβάλλον μπορεί να είναι ελλιπής και ως

επηρεάζεται το ύψος (πχ. μονοτονία), η ένταση (π.χ. υπερβολική παραλλαγή της έντασης) και η ποιότητα (π.χ. βραχνή, αδύνατη). Η αντήχηση μπορεί να είναι υπέρ ένρινη, ή υπό ένρινη. Οι κινήσεις της άρθρωσης γίνονται με δυσκολία ή είναι αδύναμες, με ανακριβής και παραφθαρμένες παραγωγές φωνηέντων και συμφώνων. Επηρεάζεται η ευκρίνεια και η προσωδία της ομιλίας (πχ. αγρός – γρήγορος ρυθμός, μικρές φράσεις, υπερβολικό, μειωμένο ή μονότονο τονισμό). <u>Δυσπραξία:</u> Γνωστή και ως Εξελικτική Απραξία του Λόγου ή Εξελικτική Λεκτική Απραξία, είναι αισθητό-κινητική διαταραχή της ομιλίας που εμποδίζει τον εκούσιο προγραμματισμό των κινήσεων. Παρουσιάζεται σαν δυσκολία στην επιλογή, στην προφορά, και στο διαδοχικό προγραμματισμό των φθόγων, συλλαβών και λέξεων. Συνήθως συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες, όπως δυσκολία στον προγραμματισμό λεπτών κινήσεων ή / και δυσκολία στο συντονισμό των άκρων προπαντός με εναλλασσόμενες κινήσεις. Οι προσπάθειες μίμησης χαρακτηρίζονται από κοπιαστικές προσπάθειες των οργάνων της άρθρωσης. Υπάρχουν διαφορές στα χαρακτηριστικά της άρθρωσης, αλλά συνήθως έχουν ασυνεπής αντικαταστάσεις και παραφθαρμένες παραγωγές, περισσότερη δυσκολία με πολυσύλλαβες	αποτελεσμα δεν υπάρχουν σωστά πρότυπα για μίμηση. Ωστόσο, η ανάπτυξη του λόγου ακολουθεί την φυσιολογική εξέλιξη αλλά σε πιο αργούς ρυθμούς. Οι διαταραχές του λόγου περιλαμβάνουν περιορισμένο λεξιλόγιο, μικρές σε μήκος και συντακτικά απλές προτάσεις, δυσκολία στην αφηρημένη σκέψη, δυσκολία στην οργάνωση, δυσκολία να βγάλουν συμπεράσματα, δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου. Οι δυσκολίες στη χρήση του λόγου ποικίλουν και γενικά υπάρχουν μειωμένες δεξιότητες αλληλεπίδρασης και συζήτησης.
---	--

λέξεις, εκτεταμένες φράσεις και προτάσεις. Ιεραρχία στην παραγωγή των φθόγγων, συμφωνικά συμπλέγματα, εξακολουθητικά, προστριβόμενα, στιγμιαία, έρρινα. Συχνά παρουσιάζεται συνακόλουθη διαταραχή του λόγου, και οι δεξιότητες κατανόησης μπορεί να είναι φυσιολογικές ή να είναι ανεπτυγμένες σε σύγκριση με την ομιλία. Παρατηρείται δυσκολία στην ανεύρεση λέξεων, και επιπλέον μπορεί να παρουσιαστεί δυσκολία στον γραπτό λόγο. Το παιδί μπορεί να φανερώνει έλλειψη, καθυστέρηση ή υπερβολική έκφραση του προσώπου, καθώς και ανεξέλεγκτες συναισθηματικές αντιδράσεις μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην παραγωγή της ομιλίας.	
---	--

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες είναι αναμενόμενο να χρειάζονται ειδική μεθοδολογική και συναισθηματική προσέγγιση προκειμένου να πετύχουν όσο το δυνατό περισσότερους στόχους. Σε μερικές περιπτώσεις είναι δυνατόν να πετύχουμε φυσιολογική ομιλία ή τουλάχιστον ένα χρήσιμο επίπεδο άρθρωσης. Η προσέγγιση αυτή αφορά κατά κύριο λόγο εναλλακτικές μορφές έκφρασης και επικοινωνίας, σε συνεργασία με ομάδα ειδικών, όπως φυσιοθεραπευτή, λογοπεδικό, ψυχολόγο κα. έτσι ώστε να διευκολυνθεί η έκφραση μέσω της ομιλίας.

Ένα άτομο με δυσπραξία μπορεί να χρησιμοποιεί τεχνική με χειρωνακτικές – απτικές ενδείξεις στο πρόσωπο ταυτόχρονα με την ομιλία, όπως το Adapted cuing technique (Klick, 1994) ή το Touch cue method (Bashir, Grahamjones, & Bostwick, 1984) για να βοηθηθεί στην άρθρωση των φθόγγων. Κυρίως όμως για να βοηθήσουμε ένα μαθητή με δυσarthρία ή δυσπραξία θα πρέπει: (Β. Αρσενοπούλου (χ): «Επικοινωνία και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης» σ. 22).

- Να τον βοηθήσουμε να αισθανθεί άνετα με την ομιλία του
- Όταν κάνει λάθος, να είμαστε θετική προς την προσπάθεια του και μετά να επαναλαμβάνουμε αυτό που είπε με σωστή προφορά
- Να του ζητήσουμε να μιλάει πιο αργό ρυθμό και να χρησιμοποιεί μικρότερες φράσεις
- Όταν του ζητάμε να διορθώσει κάποια λέξη επαναλαμβάνοντάς την να αποφεύγουμε να του ζητάμε να την επαναλάβει πολλές φορές, γιατί στην προσπάθεια του αν μιμηθεί πιέζεται περισσότερο
- Να αφήνουμε το παιδί να καταλάβει ότι κατανοήσαμε αυτό που είπε όταν το πει σωστά
- Να το επιβραβεύουμε όταν προφέρει λέξεις σωστά και να το ενθαρρύνουμε
- Να μην προσποιούμαστε ότι έχουμε καταλάβει κάτι που έχει πει όταν αυτό δεν ισχύει
- Παροτρύνουμε το παιδί να χρησιμοποιεί χειρονομίες ή να δείχνει αυτό που θέλει

Επιπλέον, η ενίσχυση και η βοήθεια προς την κατανόηση και εφαρμογή μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως οι κινήσεις των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου (γλώσσα του σώματος) η χρήση βιβλίων με εικόνες που αναφέρονται σε καθημερινές ανάγκες έκφρασης και επικοινωνίας και σε ακολουθία οδηγιών για εκτέλεση εργασιών (π.χ. τύπου Makaton), καθώς και η χρήση συμβόλων, όπως τα Bliss Symbols, έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό αυτού του είδους τα άτομα. Σε περιπτώσεις μεγάλης δυσκολίας στην επικοινωνία και στην έκφραση του ατόμου, προτείνεται η μέθοδος της Ολικά Δομημένης Επικοινωνίας (Structured Total Communication), η οποία προτάσσει τη σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας μεταξύ ενήλικα και παιδιού. Βασίζεται στην πολυαισθητηριακή επικοινωνία, αξιοποιώντας όλα τα κανάλια αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον που μπορεί να διαθέτει το άτομο. Ο θεραπευτής οφείλει να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες, ώστε να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να βιώσει επικοινωνιακές εμπειρίες και να προσπαθήσει και ο ίδιος να καταλάβει αυτό που το παιδί εκφράζει, «χτίζοντας» μέρα με τη μέρα επικοινωνιακή σχέση με το παιδί.

Επιπλέον δεν πρέπει να αγνοούμε την συνεισφορά της υποστηρικτικής τεχνολογίας στα άτομα με κινητικές αναπηρίες. Εκτός βέβαια από την πολυμεσική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (κείμενο, ήχος, εικόνα), κατά την οποία το παιδί αξιοποιεί ταυτόχρονα όλες του

τις αισθήσεις στην πρόσληψη, τα τεχνολογικά επιτεύγματα μπορούν να διευκολύνουν τις κινήσεις και τις γνωστικές λειτουργίες των ατόμων υποστηρίζοντας συμπληρωματικά τις ανεπαρκείς δεξιότητές τους. Στην αγορά υπάρχουν απλά προϊόντα, όπως βοηθήματα γραφής, συγκέντρωσης της προσοχής και συνθετότερα όπως οι γραφομηχανές και τα ευρύτερα υπολογιστικά συστήματα με κατάλληλο εργονομικό σχεδιασμό, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με κινητικές αναπηρίες. Χρειάζεται ωστόσο ειδική εκπαίδευση των παιδιών στη χρήση αυτών των βοηθημάτων και παράλληλη εξοικείωση των θεραπειών. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε τα πιο κάτω:

- Ειδικά σχεδιασμένες γραφομηχανές και πληκτρολόγια H/Y, ώστε να προσαρμόζονται στα χέρια των παιδιών
- Πληκτρολόγια αφής ή οθόνης
- Οθόνες αφής
- H/Y με αισθητήρες που προσαρμόζονται σε μέλη του σώματος που μπορούν να κινηθούν (πχ. κεφάλι) και μεταφράζουν συγκεκριμένες κινήσεις σε γραφή με τη βοήθεια ειδικού λογισμικού (πχ. ο Γράφος)
- Υπολογιστικές μηχανές που μεταφράζουν σε ομιλία το εισαγόμενο κείμενο και επιπλέον δέχονται και μεταδίδουν τις οδηγίες του θεραπευτή για συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (voice activated software)
- Υπολογιστικές μηχανές για την οργάνωση της σκέψης (inspiration organizers) με διαγράμματα ροής (flow charts) και χάρτες εννοιών (concept maps)

Γενικά, τα τεχνολογικά επιτεύγματα και κυρίως οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών μπορούν να πραγματοποιήσουν ένα σύνολο λειτουργιών στο χώρο των παιδιών με κινητικές αναπηρίες, αλλά και της Ειδικής Αγωγής γενικότερα. Χρησιμοποιούνται ως διδακτικά και μαθησιακά εργαλεία, ως επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ως εργαλεία διεκπεραίωσης εργασιών και ως μέσα διάγνωσης, θεραπείας και αξιολόγησης.

Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφώνονται για τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που είτε βρίσκονται ενσωματωμένα σε κοινό σχολείο, είτε παρακολουθούν Τμήμα Ένταξης. Για το σχεδιασμό, τις επιμέρους υποστηρικτικές παρεμβάσεις, τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και την πιθανή αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση του προγράμματος, είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των φορέων, όπως οι γονείς, το ίδιο το παιδί, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής και οι βοηθητικές υπηρεσίες

που περιλαμβάνουν τους εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί κα. Η οργάνωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος διέρχεται από τα εξής στάδια:

- Στοιχεία του μαθητή (ονοματεπώνυμο, ηλικία, τάξη, σχολείο, σχολικό έτος) και ιατροπαιδαγωγική αξιολόγηση της παρούσας κατάστασής του: παθολογία, γνώσεις, δεξιότητες, ψυχολογική κατάσταση, ανεπάρκειες, αδυναμίες.
- Προσδιορισμός των τομέων ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή, πχ. γλώσσα και επικοινωνία, κοινωνικότητα, συντονισμός κινήσεων, λεπτή και αδρή κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη (αντίληψη, μνήμη, σκέψη), συνεργατικότητα, συμπεριφορά, αυτοεξυπηρέτηση.
- Προσδιορισμός των μακροπρόθεσμων στόχων και της χρονικής διάρκειάς τους για κάθε τομέα. Επιλογή του κατά προτεραιότητα σημαντικότερου μακροπρόθεσμου στόχου.
- Ανάλυση του μακροπρόθεσμου στόχου σε επιμέρους βραχυπρόθεσμους. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή ως ανάλυση έργου (task analysis).
- Αναφορά των προσώπων – φορέων που συμμετέχουν στην οργάνωση, τη διεξαγωγή, την αξιολόγηση και την αναπροσαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ορισμός ημερομηνίας για την επόμενη συνάντηση των παραπάνω φορέων και αναφορά των πεπραγμένων της κάθε συνάντησης. Για την επιτυχή διεκπεραίωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος τονίζεται ότι είναι απαραίτητη η συνεισφορά και η διάθεση συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό.

Οι εναλλακτικοί ή επαυξητικοί τρόποι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται κυρίως σε περιπτώσεις σοβαρής δυσαρθρίας ή / και απραξίας, επιτρέποντας στο παιδί να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μέχρι, και αν, αναπτυχθούν οι λεκτικές του ικανότητες. Η απόφαση να εφαρμοστεί μία μη λεκτική μορφή επικοινωνίας δεν αποκλείει ταυτόχρονη ή μελλοντική παρέμβαση για την ομιλία.

Η χρήση εναλλακτικού ή επαυξητικού συστήματος επικοινωνίας υποστηρίζει τις προσπάθειες του παιδιού για να επικοινωνήσει με επιτυχία, μέχρι, και αν, η ομιλία επαρκή να αντεπεξέλθει

στις επικοινωνιακές ανάγκες και λειτουργεί ως προσωρινό ή μακροπρόθεσμο μέσο επικοινωνίας ή ως μέσο διευκόλυνσης της ανάπτυξης της ομιλίας. Παιδιά που επικοινωνούν κυρίως λεκτικά μπορεί να χρειαστούν να μάθουν υποστηρικτικές τεχνικές να χρησιμοποιούν όταν η επικοινωνία αποτυχαίνει. Παρέμβαση για την ανάπτυξη της ομιλίας μπορεί να γίνεται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της λειτουργικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας άλλες μη λεκτικές μορφές. Αν η ομιλία δεν εξελιχθεί, το σύστημα εναλλακτικής ή επαυξητικής επικοινωνίας υπάρχει και αναθεωρείται για να λειτουργήσει ως μακροπρόθεσμο σύστημα για πολλές χρήσεις. Η χρήση Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας προτείνεται όταν:

- Η ομιλία αναπτύσσεται αργά ή πιθανόν να είναι αρκετά καθυστερημένη
- Η ομιλία κατανοείται με δυσκολία και χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για να καταλάβεις το νόημα ή / και για να υποστηρίξει την ομιλία όταν δεν είναι κατανοητή
- Η ικανότητα ομιλίας είναι αρκετά περιορισμένη και χρειάζεται εναλλακτική και επαυξητική επικοινωνία για το κύριο τρόπο επικοινωνίας
- Όταν η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι περιορισμένη και χρειάζεται να επαυξηθεί η ομιλία των άλλων με επαυξητική επικοινωνία για να κατανοήσει τα μηνύματα που ακούει και επομένως να μάθει το νόημα των λέξεων.

Ένα σύστημα Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας, δεν συνεπάγεται με την χρήση μόνο ενός συγκεκριμένου συστήματος, αλλά τη χρήση ενός «πολύμορφου συστήματος», δηλαδή, διάφορες μορφές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε διάφορες καταστάσεις και με διάφορα άτομα. Το άτομο ουσιαστικά έχει στη διάθεσή του μια ποικιλία τεχνικών, βοηθημάτων, συμβόλων, δεξιοτήτων και στρατηγικών. Η απόφαση για το πιο κατάλληλο σύστημα Εναλλακτικής και Επαυξητικής Επικοινωνίας βασίζεται στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών του ατόμου και του περιβάλλοντος του, εξασφαλίζοντας την εξατομίκευση του επιλεγμένου συστήματος. Ο στόχος μας είναι να πετύχει ικανοποιητική και λειτουργική επικοινωνία, να είναι ικανό να επικοινωνεί μόνο του, να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της επικοινωνίας τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, και να έχει επιτυχείς αλληλεπιδράσεις επικοινωνίας.

Επικοινωνία χωρίς Βοήθημα: όπου χρησιμοποιούνται κινήσεις των χεριών, του σώματος και εκφράσεις προσώπου και δεν χρειάζεται κάποιος εξοπλισμός ή συσκευή. Στην Ελλάδα τα πιο συχνά χρησιμοποιημένα συστήματα είναι οι φυσικές χειρονομίες, τα νοήματα Μάκατον, και η Ελληνική Νοηματική.	Επικοινωνία με Βοήθημα: όπου χρησιμοποιείται κάποιο μέσο επικοινωνίας ηλεκτρονικό ή μη ηλεκτρονικό, στο οποίο τοποθετείται ένα σύστημα συμβόλων (πχ. ορθογραφικά σύμβολα, απεικονιστικά σύμβολα, φωτογραφίες ή εικόνες).	Μέσο Επικοινωνίας: είναι ο εξοπλισμός (μη ηλεκτρονικός) ή η συσκευή (ηλεκτρονική), όπου τοποθετείται το σύστημα συμβόλων. Ο εξοπλισμός μπορεί να είναι ένας πίνακας επικοινωνίας όπου τοποθετείται το σύστημα συμβόλων.
--	--	---

Τα συστήματα επικοινωνίας ταξινομούνται επίσης με βάση το επίπεδο τεχνολογίας:

Συστήματα Επικοινωνίας Χαμηλής Τεχνολογίας: • Συστήματα επικοινωνίας χωρίς βοήθημα (πχ. νοηματική, νοήματα Μάκατον) • Συστήματα επικοινωνίας με βοήθημα που έχουν μη ηλεκτρονικό εξοπλισμό όπου χρησιμοποιούνται: α) ορθογραφικά συστήματα β) σύστημα που δεν είναι βασισμένο σε ορθογραφία ή κείμενο (πχ. φωτογραφίες, εικόνες ή συστήματα συμβόλων).	Συστήματα Επικοινωνίας Υψηλής Τεχνολογίας: συμπεριλαμβάνουν ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας και ηλεκτρονικούς υπολογιστές με εξειδικευμένο λογισμικό και προσαρμοσμένο υλικό που επιτρέπουν την χρήση του Η/Υ ως συσκευή επικοινωνίας.
---	---

Όσον αφορά την Επικοινωνία με Βοήθημα μπορούν να ταξινομηθούν στα μη ηλεκτρονικά μέσα χαμηλής τεχνολογίας και στα ηλεκτρονικά μέσα υψηλής τεχνολογίας. Τα μη ηλεκτρονικά μέσα χαμηλής τεχνολογίας, χρησιμοποιείται κυρίως σε μικρά παιδιά ένα

σύστημα σύμβολων στο βοήθημα επικοινωνίας. Τα σύμβολα του γλωσσικού συστήματος Μάκατον είναι εικονογραφημένα σύμβολα, με ένα ευρύ λεξιλόγιο χωρισμένο σε στάδια από βασικές καθημερινές έννοιες έως πιο αφηρημένες και χρησιμοποιείται για λόγους επικοινωνίας και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Το σύστημα συμβόλων ή τα ορθογραφικά σύμβολα τοποθετούνται σε πίνακες επικοινωνίας, σε βιβλία / ντοσιέ επικοινωνίας, πορτοφόλια επικοινωνίας και πλαίσιο για βλεμματική ένδειξη. Στα ηλεκτρονικά μέσα υψηλής τεχνολογίας, υπάρχει συσκευή επικοινωνίας με φωνή (πρόσβαση με αφή ή διακόπτη με σύνθεση φωνής (ηλεκτρονική αναπαραγωγή φωνής) ή ψηφιοποιημένη φωνή (μαγνητοφωνημένη φωνή) και σε H/Y (πχ. πρόσβαση με διακόπτη, εννοιολογικό πληκτρολόγιο, ή Touch Screen). Η υψηλή τεχνολογία προτείνεται για άτομα που το μόνο εμπόδιο για επικοινωνία είναι οι κινητικοί περιορισμοί, δηλαδή δεν μιλάνε ή δεν γράφουν αλλά έχουν καλό γνωστικό επίπεδο. Τα συστήματα αυτά προσφέρουν ανεξάρτητη επικοινωνία επειδή το παιδί δεν περιμένει την προσοχή και τις δεξιότητες του επικοινωνιακού συντρόφου. Ο επικοινωνιακός σύντροφος απλώς πρέπει να ακούει και να κατανοεί τη γλώσσα της συσκευής.

Με την πρόοδο της τεχνολογίας έχει αυξηθεί η ποικιλία και οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών συσκευών και φορητών H/Y. Μερικά Μέσα Επικοινωνίας με Φωνή συνδέονται με τον H/Y ή τροποποιούνται για να ελέγχονται από το περιβάλλον και είναι σχεδιασμένα για να είναι φορητά και για να βρίσκονται με το χρήστη συνέχεια. Πολλές συσκευές συμπεριλαμβάνουν ιδιότητες εκτύπωσης ή καταγραφής όπου επιτρέπουν στο χρήστη να αποθηκεύσει και να εκτυπώσει γράμματα, λέξεις και σύμβολα.

Μέσα Επικοινωνίας με Φωνή με σύμβολα / εικόνες / λέξεις: (Static Display) – σύμβολα, εικόνες ή λέξεις παρουσιάζονται πάνω σε διαφάνειες. Η διαφάνεια χωρίζεται σε κελιά που περιέχουν το λεξιλόγιο. Όταν ένα κελί ενεργοποιείται με αφή ή με διακόπτη, η συσκευή «λέει» το μήνυμα. Μπορεί να υπάρχουν διάφορες διαφάνειες για διάφορες περιπτώσεις. Τα μηνύματα κάθε διαφάνειας αποθηκεύονται στη συσκευή και η διαφάνεια αλλάζεται ανάλογα. Λειτουργούν με άμεση πρόσβαση, φως ένδειξης που σαρώνει τις επιλογές ή με ακουστική σάρωση.

Persona – Επικοινωνιακό Μέσο με Φωνή: Η διαφάνεια μπορεί να χωριστεί σε 2-128 κελιά όπου μπορούν να τοποθετηθούν φωτογραφίες, ζωγραφιές, σύμβολα ή λέξεις. Όταν ενεργοποιείται το κελί, η συσκευή εκφωνεί το ηχογραφημένο μήνυμα. Για παράδειγμα το παιδί ενεργοποιεί μια σειρά κελιών και μετά πατάει το πλήκτρο «talk» για να ακουστούν οι

λέξεις μια μετά την άλλη, στη σειρά που της πάτησε. Η λειτουργία αυτή είναι σημαντική για την ανάπτυξη του λόγου.
Dynamic Display: Στην οθόνη εμφανίζονται κελιά με εικόνες, σύμβολα, λέξεις ή γράμματα. Το κάθε κελί, ή ανακαλεί κάποιο αποθηκευμένο μήνυμα ή εμφανίζει μια καινούργια οθόνη με νέες επιλογές. Η κάθε οθόνη αναφέρεται σε κάποια δραστηριότητα, κατηγορία πραγμάτων ή κοινωνικές φράσεις. Υπάρχουν πρότυπα ή μπορούν να δημιουργηθούν εξειδικευμένες οθόνες. Η πρόσβαση γίνεται με ποντίκι, touch screen ή σάρωση, καθώς υπάρχει και δυνατότητα εκτύπωσης.
Οθόνες από Dynavox: πρόσβαση στο πληκτρολόγιο με αφή ή διακόπτη. Μερικά κουμπιά/κελιά που συνδέονται σε άλλες οθόνες με προγραμματισμένα μηνύματα ή φράσεις για επικοινωνία ή για χρήση στη γραπτή εργασία. Χρησιμοποιείται το σύστημα συμβόλων Dynasyms. Η οθόνη μπορεί να συνδεθεί με μια άλλη όπου το παιδί έχει γρήγορη πρόσβαση σε έτοιμες φράσεις και ερωτήσεις.
Επικοινωνιακά Μέσα Φωνής, με κωδικοποίηση: συσκευές με Σημασιολογική Συμπύκνωση (Semantic Compaction). Εδώ ένας περιορισμένος αριθμός συμβόλων αντιπροσωπεύει περισσότερα μηνύματα. Μια σειρά συμβόλων ενεργοποιούνται για την ανάκληση του αποθηκευμένου μηνύματος. Με αυτό τον τρόπο το παιδί έχει πρόσβαση σε μεγαλύτερο λεξιλόγιο.
Μέσα Επικοινωνίας με Φωνή (βασισμένα σε κείμενο): Φορητές ηλεκτρονικές συσκευές με μικρά πληκτρολόγια όπου ο χρήστης πληκτρολογεί το μήνυμα του γράμμα-γράμμα. Μπορεί να έχουν οθόνη, να εκτυπώνουν το μήνυμα σε χαρτί, να έχουν φωνή ή ένα συνδυασμό των πιο πάνω.
Ο Η/Υ ως Μέσο Επικοινωνίας με Φωνή: Λογισμικό μετατρέπει το κείμενο ή σύμβολα σε ομιλία. Μπορεί να «διαβαστεί» ολόκληρο κείμενο ή κάθε σύμβολο, γράμμα, λέξη ή πρόταση καθώς την πληκτρολογεί το παιδί. Υπάρχει λογισμικό για προγράμματα επεξεργασίας κειμένων ή λογισμικό όπου η οργάνωση των συμβόλων / λέξεων είναι σε οθόνη. Τα μηνύματα αποθηκεύονται για να χρησιμοποιηθούν σε συζητήσεις. Τα παιδιά τα οποία πληκτρολογούν τα μηνύματά τους, με όποιο τρόπο πρόσβασης, η ταχύτητα επαυξάνεται με διάφορες λειτουργίες των προγραμμάτων όπως: πρόβλεψη λέξεων όπου ο Η/Υ μαντεύει ποια λέξη γράφει το παιδί, έτσι δεν χρειάζεται να πληκτρολογήσει ολόκληρη την λέξη, αλλά διαλέγει από τη λίστα που προσφέρεται, πρόβλεψη επόμενης λέξης όπου ο Η/Υ μαντεύει την επόμενη λέξη, συντομεύσεις για κάποιες φράσεις όπου ανακαλείται ολόκληρη η φράση όταν

το παιδί πληκτρολογήσει τη συντόμευση, εργαλεία για συζήτηση όπου υπάρχουν αποθηκευμένες φράσεις καταχωρημένες σε κατηγορίες, όπως επίσης και προγράμματα που κάνουν ορθογραφικό έλεγχο. Επίσης πολλά Μέσα Επικοινωνίας με Φωνή έχουν ικανότητες για να ενισχύσουν την ανάπτυξη των προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων (πχ. συνδυασμός φωνήματος – γραφήματος και όνομα γράμματος – γράφημα). Ανάλογα με τις ορθογραφικές δεξιότητες του παιδιού και τις δυνατότητες της συσκευής το παιδί έχει τη δυνατότητα να καταγράψει τη σχολική δουλειά, να την επεξεργαστεί και να την εκτυπώσει.

Η τεχνολογία ωστόσο δεν είναι η απάντηση για όλα τα προβλήματα επικοινωνίας και σπάνια θα είναι το μόνο μέσο που θα χρησιμοποιηθεί. Το παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί και άλλα μέσα χαμηλής τεχνολογίας. Χωρίς τα κατάλληλα εργαλεία είναι αδύνατον για ένα παιδί με κινητικές και επικοινωνιακές δυσκολίες να αποκτήσει σχολική επιτυχία (Beukelman & Mirenda, 1998).

Ποία είναι όμως τα Πλεονεκτήματα και τα Μειονεκτήματα των Συστημάτων Εναλλακτικής και Επαυξημένης Επικοινωνίας συγκριτικά με τα Προφορικά Συστήματα Επικοινωνίας:

Μειονεκτήματα:	Πλεονεκτήματα:
1) Τα συστήματα ΕΕΕ δεν είναι συνηθισμένα συστήματα επικοινωνίας και μπορεί να μην ενισχυθούν από ομιλούμενα άτομα στο περιβάλλον 2) Άτομα στο περιβάλλον μπορεί να διστάζουν να δεχτούν τη χρήση της ΕΕΕ γιατί ίσως να θεωρούν ότι σημαίνει εγκατάλειψη του προφορικού λόγου 3) Άτομα στο περιβάλλον μπορεί να δυσκολευθούν στην αντίληψη του μηνύματος 4) Άτομα στο περιβάλλον μπορεί να μην είναι πρόθυμα ή αρκετά υπομονετικά να λάβουν τα μηνύματα ή αν	1) Συστήματα ΕΕΕ προσφέρουν 2 διαστάσεις ταυτόχρονα, συνήθως ακουστικά και οπτικά 2) Συστήματα ΕΕΕ δεν έχουν βρεθεί να εμποδίζουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, οι μελέτες προτείνουν ότι μπορούν να ενισχύσουν την ομιλία ή / και τη γλωσσική ανάπτυξη 3) Συστήματα ΕΕΕ μπορούν να εξυπηρετήσουν διάφορους σκοπούς σχετικά με τον προφορικό λόγο, όπως προσωρινό σύστημα επικοινωνίας, διευκόλυνση της ομιλίας και της γλώσσας, συμπλήρωμα του

συζητήσουν 5) Συστήματα ΕΕΕ μπορεί να είναι πιο ακριβά λόγω του κόστους αγοράς των συσκευών και την εκπαίδευση των ατόμων	προφορικού λόγου, κύριο σύστημα επικοινωνίας 4) Συστήματα ΕΕΕ είναι χαρακτηριστικά στατικότερα, κατά συνέπεια οι καταχωρήσεις είναι διαθέσιμες για μακρύτερο χρονικό διάστημα, ή μπορούν να επιβραδυνθούν περισσότερο από την ομιλία, με λιγότερη διαστρέβλωση 5) Συστήματα ΕΕΕ είναι συχνά πιο υποκειμενικά στη φυσική βοήθεια, απτική βοήθεια για χειρονομίες, ένδειξη συμβόλων / γραμμάτων
---	--

Συνεπώς η πρόωγη παρέμβαση είναι αναγκαία για την ανάπτυξη των γλωσσικών, λειτουργικών και κοινωνικών ικανοτήτων απαραίτητες για την συμμετοχή στο δημοτικό σχολείο. Ο Λογοπεδικός, μαζί με την διεπιστημονική ομάδα επιβεβαιώνονται ότι το παιδί έχει κάποιο σύστημα προφορικής επικοινωνίας και τεχνολογική υποστήριξη για να επικοινωνεί και για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι σημαντικό το παιδί να ξεκινήσει των πρώτη δημοτικού εξοπλισμένο με κάποιο σύστημα ΕΕΕ και με στρατηγικές για πρόσβαση και συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Bloomberg & Johnson, 1991). Ο θεραπευτής θα πρέπει να έχει μια βασική γνώση των θεραπειών του παιδιού. Γνωρίζοντας τους στόχους μπορεί και αυτός να ενισχύσει τις επιθυμητές κινήσεις των χεριών / γλώσσας, τη στάση του σώματος, χρήση της φωνής, χρήση συντακτικών δομών, και άλλων συμπεριφορών. Η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα είναι αναγκαία και παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά καινούργιων ικανοτήτων και στη διατήρηση τους στην καθημερινή ζωή του παιδιού.

5.5.3 Διευκολυντικές Παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της Ανάγνωσης και τη Γραφή στα άτομα με Κινητικές Αναπηρίες

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, παρουσιάζουν κυρίως δυσκολίες οπτικοκινητικού συντονισμού, μνημονικής συγκράτησης, συγκέντρωσης της προσοχής, χωρικής και σωματικής αντίληψης. Επομένως, είναι εμφανές οι δυσκολίες αυτές, να επιδρούν αρνητικά στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Ενδεικτικά πιο κάτω, θα αναφέρουμε μερικούς τρόπους που μπορούν να διευκολύνουν τα άτομα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών:

1. Συνδυασμός εικόνας με το αρχικό γράμμα της λέξης
2. Συνδυασμός αρχικής συλλαβής, λέξης και εικόνας. Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα μπορούν να μάθουν αρχικά τα φωνήεντα και στη συνέχεια τα σύμφωνα. Κατ' επέκταση συνδέουν το κάθε σύμφωνο με τα διδαγμένα φωνήεντα και αντιστοιχούν στην κάθε συλλαβή μια λέξη που αρχίζει από αυτήν (συλλαβική μέθοδος)
3. Γραφή σε αμμοδόχο ή σε ένα πιάτο με ρύζι
4. Ενσφηνώσεις γραμμάτων σε ειδικές υποδοχές (πάζλ)
5. Κατασκευή γραμμάτων με πλαστελίνη και πηλό
6. Γραφή πάνω σε διάστικτα γράμματα, με αρχικό και τελικό σημείο που θα σηματοδοτούνται με διαφορετικό χρώμα (πχ. πράσινο για το αρχικό και κόκκινο για το τελικό)
7. Ιχνογραφήματα, λαβύρινθοι, πάζλ και γέμισμα πλαισίων με χρώμα, (με στόχο να μην βγαίνουν έξω από τη γραμμή ή το πλαίσιο)
8. Χάραξη βοηθητικών γραμμών στα τετράδια γραφής
9. Χοντρά πινέλα, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, δακτυλομπογιές και κιμωλίες
10. Πλαστικά επικαλύμματα για μολύβια, που διευκολύνουν τη λαβή (pencil grippers)
11. Χοντρά πινέλα, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, δακτυλομπογιές και κιμωλίες

12. Χρωματιστοί μαρκαδόροι και χρωματιστές διαφανείς μεμβράνες για επισήμανση κειμένου (βοηθάει στην εστίαση της προσοχής)
13. Χρωματιστοί μαρκαδόροι και χρωματιστές διαφανείς μεμβράνες για επισήμανση κειμένου (βοηθάει στην εστίαση της προσοχής)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Το μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης

6.1 Το μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης

Η Γλώσσα για τον Halliday είναι ένα σύστημα για την κατασκευή νοημάτων, ένα σημειογενές σύστημα. Η σχέση ανάμεσα στη σημασία και την αναπαράσταση της είναι μια σχέση πραγμάτωσης. Αντίθετα, όμως με ότι συμβαίνει στα άλλα σημειωτικά συστήματα, η σχέση αυτή δεν είναι αυθαίρετη. Στο γλωσσικό σύστημα παρεμβάλλεται και ένα ενδιάμεσο επίπεδο ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο, και αυτό είναι το επίπεδο της «διατύπωσης» (wording). Συγκεκριμένα, τα νοήματα πραγματώνονται από λέξεις, και οι ίδιες οι λέξεις από ηχητικά ή γραφηματικά σύμβολα. Η σχέση μεταξύ των ηχητικών / γραφηματικών συμβόλων και των λέξεων είναι αυθαίρετη, αλλά όχι και η σχέση μεταξύ των λέξεων και των σημασιών, αφού κάθε λέξη εγγράφει και διαφορετική σημασία. Η γλώσσα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από συστήματα λεξιλογικών επιλογών και η διαδικασία επιλογής ενός λεξιλογικού στοιχείου αποτελεί μια σημειωτική διαδικασία.

Επίσης, χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ σημασίας και διατύπωσης, δηλαδή τη σχέση μεταξύ σημασιολογίας και λεξικογραμματικής «φυσικής», και θεωρεί ότι τα γενικά είδη γραμματικών μοτίβων που έχουν αναπτυχθεί στη γλώσσα και οι συγκεκριμένες πραγματώσεις κάθε είδους έχουν μια φυσική σχέση με τα νοήματα τα οποία έχουν καταλήξει να εκφράζουν. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, είναι σε θέση να συσχετίζουν τις γραμματικές κατηγορίες με την πραγματικότητα που βρίσκεται γύρω τους.

Το κεντρικό επίπεδο της λέξης περιέχει τη Λεξιλογική Αναπαράσταση (Lexical representation, Lexicon), είναι δηλαδή το εσωτερικό λεξιλόγιο, όπου βρίσκεται αποθηκευμένη η προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου σχετικά με κάθε γνωστή του λέξη και αποτελεί το παθητικό λεξιλόγιο του ατόμου.

Τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν το μοντέλο της Λεξιλογικής Αναπαράστασης είναι τα εξής:

1. Σημασιολογική Αναπαράσταση της λέξης, δηλαδή η έννοια και η νοητική αναπαράσταση της λέξης
2. Φωνολογική Αναπαράσταση της λέξης, όπου αναφερόμαστε στις διαδικασίες του ρηματικού βιώματος, από την αντίληψη του ήχου, τη σύνδεση του ήχου με τις άλλες

ομάδες ήχων και την δημιουργία της λέξης, μέχρι την σύνδεση της λέξης με τα γραφήματα και την νοηματοδότηση της

3. Γραμματική Αναπαράσταση της λέξης, πχ. ουσιαστικό, αρσενικού γένους με κατάληξη σε -ος. Η γραμματική αυτή κατηγοριοποίηση αναπτύσσεται και χρησιμοποιείται πριν την εκμάθηση της αντίστοιχης ορολογίας. Στο στάδιο αυτό μας ενδιαφέρει η χρήση τουλάχιστον της πιο απλής γραμματικής και συντακτικής δομής Y+P+A για να έχουμε ρέον λόγο με νόημα
4. Ορθογραφική Αναπαράσταση των γραμμάτων, στη σωστή ακολουθία που επιτρέπει την αναγνώριση της λέξης σε διάφορους τύπους γραφής, γραμματοσειράς κτλ. και προϋποθέτει την κατάκτηση του γραπτού λόγου.
5. Αρθρωτικό πρόγραμμα της λέξης, που αφορά το συντονισμό της λειτουργίας των επιμέρους φωνοπλαστικών οργάνων (φωνητικές χορδές, γλώσσα, χείλη κτλ.) για την εκφορά της και το οποίο θα πρέπει να είναι σύστοιχο με την αντίστοιχη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης.

Συνεπώς, η αναγνώριση της έντυπης λέξης, βασίζεται σε ένα συνδυασμό ανάμεσα σε μια ακολουθία γραμμάτων και μια λεξική αναπαράσταση. Αυτός ο συνδυασμός επιτρέπει την πρόσβαση του αναγνώστη στο νοητικό λεξικό. Σαφέστατα, η φωνολογική γνώση των λέξεων γενικά προηγείται της ορθογραφικής γνώσης, μπορούμε να αναγνωρίσουμε πολλές προφορικές λέξεις πολύ πριν μπορέσουμε να τις διαβάσουμε. Ωστόσο, εφόσον η λεξιλογική πρόσβαση μπορεί θεωρητικά να διαμεσολαβηθεί από δύο είδη αφηρημένων κωδίκων, τον ορθογραφικό και τον φωνολογικό, παραμένει το ερώτημα για τον ακριβή μετασχηματισμό της έντυπης λέξης που χρησιμοποιείται στη διαδικασία της οπτικής αναγνώρισης της λέξης.

Μια ερμηνεία υποστηρίζει, ότι η πρόσβαση στο νοητικό λεξικό είναι κυρίως φωνολογική και σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η ορθογραφική πληροφορία συνήθως επανακωδικοποιείται σε φωνολογική πληροφορία σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο της επεξεργασίας του έντυπου λόγου.

Η δεύτερη προσέγγιση υποστηρίζει την ύπαρξη ορθογραφικού λεξικού μαζί με το φωνολογικό λεξικό. Σύμφωνα με αυτήν την εναλλακτική άποψη, η λεξιλογική πρόσβαση στον έντυπο λόγο μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω του ενός είτε μέσω του άλλου συστήματος. Η ακραία θέση αυτής της προσέγγισης διατείνεται ότι η λεξιλογική πρόσβαση κατά την ανάγνωση συνήθως βασίζεται μόνο πάνω σε οπτικές (ορθογραφικές) πληροφορίες και ότι η

φωνολογία της λέξης ανακτάται αφού συμβεί η λεξιλογική πρόσβαση. Η γοητεία τέτοιων μοντέλων συνίσταται στο ότι η οπτική λεξιλογική πρόσβαση είναι άμεση και , ενδεχομένως, γρηγορότερη χωρίς να απαιτείται η μεσολάβηση μιας φωνολογικής επανακωδικοποίησης. Ωστόσο, ένα μοντέλο που βασίζεται σε οπτικές λεξιλογικές αναπαραστάσεις πρέπει να υποθέσει την ύπαρξη μιας «μονάδας μνήμης» των ορθογραφικά κωδικοποιημένων λέξεων, η οποία να παραλληλίζει κατά την ορθογραφική κωδικοποίηση, τις περισσότερες πληροφορίες που ο αναγνώστης ήδη κατέχει ως φωνολογική γνώση.

6.2 Στρατηγικές Επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα παιδιά με καθυστέρηση στη Γλωσσική Κατανόηση και διαταραχές του Λόγου

Σύμφωνα με τον (Kierman, et al., 1987), η επικοινωνία είναι σύνθετη δεξιότητα και απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και την ακεραιότητα των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών. Ας κάνουμε μια σύντομη αναφορά των απαραίτητων προϋποθέσεων:

1. Αισθητηριακές Ικανότητες	Επαρκής όραση και ακοή είναι αναγκαίες για την διευκόλυνση και κατάκτηση της επικοινωνίας (προφορικής, γραπτής, σύστημα συμβόλων, νοηματικής)
2. Κινητικές Ικανότητες	Για τον καλό συντονισμό και την οργάνωση των κινήσεων, είτε αφορά τα όργανα της άρθρωσης, είτε τα χέρια για την παραγωγή νοημάτων και τη χρήση επικοινωνιακής συσκευής
3. Ικανότητες Επεξεργασίας	Ένα άτομο μπορεί να πληροί τις προηγούμενες προϋποθέσεις, αλλά να μην έχει ένα επίπεδο γνωστικής λειτουργίας για να επικοινωνήσει. Για να είναι σε θέση να κατανοήσει ένα μήνυμα πρέπει να μπορεί να το συγκρατεί, να το αποκωδικοποιεί και να αποδίδει νόημα. Για να εκφραστεί θα πρέπει να είναι ικανό να κωδικοποιεί το δικό του μήνυμα, να προγραμματίζει και να εκτελεί τις κινήσεις για την άρθρωση ή την παραγωγή νοημάτων.

Όλες αυτές οι ικανότητες είναι αναγκαίες, αλλά όχι επαρκείς για την επικοινωνία. Το άτομο πρέπει να έχει κάτι να πει, το περιεχόμενο της επικοινωνίας, να έχει κίνητρο, πρόθεση και τις ευκαιρίες για να επικοινωνήσει (Bloom & Lahey, 1988). Τέλος κατά τους (Rinaldi, 1992, Bernstein & Tiegerman, 1993) το παιδί πρέπει να έχει αναπτύξει βασικές δεξιότητες συζήτησης (ικανότητες έναρξης, διατήρησης, και τερματισμού της επικοινωνίας, εναλλαγή σειράς, παραμονής στο θέμα, εισαγωγή νέου θέματος με αποδεκτό τρόπο, οργάνωσης των ιδεών του με συνοχή, ικανότητα να ερμηνεύει και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνομιλητή του κα.).

Το επικοινωνιακό σύστημα όμως παρουσιάζει δυσκολίες όταν το παιδί χρησιμοποιεί τις παρακάτω επικοινωνιακές στρατηγικές:

- **Η στρατηγική της «ερμηνείας με βάση τη λέξη κλειδί»:** Το παιδί εκτελεί παραπλήσια ενέργεια και όχι την οδηγία που του δόθηκε, πχ: «βουρτσίζει το σκύλο» αντί να του «δώσε στο σκύλο να φάει» (λέξη κλειδί «σκύλος»). Συνοδεύεται συνήθως από καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας κατά την προσχολική ηλικία. Παρουσιάζεται ένδειξη δυσκολίας στην κατανόηση του λόγου (Bloom & Lahey, 1988).
- **Η στρατηγική του «ναι»:** Παρατηρείται το φαινόμενο, το παιδί να απαντά σε όλες τις γλωσσικές περιστάσεις με τη λέξη «ναι» αντί της λέξης «όχι» που εμφανίζεται στα κανονικά παιδιά. Έτσι σηματοδοτεί στο συνομιλητή του ότι τον προσέχει και τον παρωθεί να συνεχίσει να μιλά. Συχνά εφαρμόζεται ως τη σχολική ηλικία χωρίς να αποκαλυφθεί ότι στη πραγματικότητα δεν κατανοεί.
- **Η στρατηγική των «σημασιολογικών γενικεύσεων»:** Κατά τη γλωσσική παραγωγή γίνεται πολύ συχνή η χρήση ορισμένων λέξεων που ταιριάζουν σε πολλές καταστάσεις, πράξεις, αντικείμενα. Παρουσιάζεται έντονο πρόβλημα στην αλληλεπίδραση με τους άλλους καθώς υπάρχει πρόβλημα κατανόησης. Πρόκειται για φράσεις με απλή και σταθερή μορφοσυντακτική δομή που συχνά επαναλαμβάνονται κατά λέξη. Το περιεχόμενο τους προσκολλάται εύκολα σε πολλές επίκαιρες καταστάσεις.

Επίσης κατά τους (Rutter & Giller, 1983, Light, 1988) υποστηρίζεται πως σε περιπτώσεις διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας εμφανίζονται οι παρακάτω επικοινωνιακές συμπεριφορές:

- Η «**υπεραντιστάθμιση**» κατά την οποία το παιδί υπερβάλει κάποιες ενέργειες ή πράξεις που στην προσπάθειά του να επιδειχτεί και να απομακρύνει την προσοχή από την δυσκολία του. Έτσι μπορεί να λέει ψέματα, να κάνει τον παλικαρά ή να είναι πρώτος στις αταξίες.
- Η «**προβολή**» κατά την οποία το παιδί κατηγορεί τους άλλους για τη μειονεξία του, και θεωρεί εκείνους υπεύθυνους για την αρνητική εικόνα που έχει σχηματιστεί γύρω από το άτομο του. Συχνά μάλιστα δείχνει προς τους άλλους την έλλειψη

ανεκτικότητας που ο ίδιος έχει βιώσει. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο αποστρέφει την προσοχή από τη δική του δυσκολία, αλλά και επικεντρώνει την προσοχή τους στις μειονεξίες των άλλων.

- Η «**φυγή**», η «**απομόνωση**» και η «**απόσυρση**» επιπλέον επισημαίνει ο Bloodstein (1987) είναι επίσης μηχανισμοί αυτοάμυνας που συχνά χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με προβλήματα λόγου – ομιλίας. Συχνά το παιδί παρουσιάζεται ως απαθής, αμέτοχος, απόμακρο και αδρανής.
- Η «**μετατόπιση**» κατά την οποία το παιδί μεταφέρει τις ανησυχίες του για το συγκεκριμένο πρόβλημα σε κάτι διαφορετικό. Έτσι μπορεί για παράδειγμα να επιδεικνύει υπερβολική ενασχόληση σε θέματα υγείας και να υπερβάλει μικροαδιαθεσίες κα.

6.3 Η χρηστικότητα του έντυπου υλικού

Είναι φανερό, ότι το έντυπο υλικό δραστηριοποιεί αρχικά τα οπτικά νεύρα του αναγνώστη. Κατά τις οφθαλμικές προσηλώσεις, προσλαμβάνονται πληροφορίες για κάθε γράμμα ξεχωριστά, οι οποίες αναφέρονται στο σχήμα του, στην κατεύθυνσή του, στο μέγεθος του και στα επιμέρους χαρακτηριστικά του. Η διαρκής εξοικείωση με το έντυπο υλικό, τονώνει τα γνωστικά σχήματα των αναγνωστών με αποτέλεσμα σταδιακά, η οφθαλμική προσήλωση να μην περιορίζεται στην αναγνώριση συγκεκριμένων γραμμάτων, αλλά σε σύνολα γραμμάτων και στις αναμεταξύ τους σχέσεις.

Τα οπτικά σήματα, αφού φτάσουν στον εγκέφαλο αποκωδικοποιούνται και στέλνονται ταυτόχρονα και στον φωνολογικό και στον συντακτικό – σημασιολογικό επεξεργαστή με πληροφορίες για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των γραμμάτων και την ορθογραφία τους. Η αισθητηριακή μνήμη είναι σχεδιασμένη με συνδυαστική αρχιτεκτονική και εξασκείται εύκολα στο να απομνημονεύει συνδυασμούς αλληλένδετων ερεθισμάτων.

Αν και ο τελικός σκοπός, είναι η ταύτιση των γραπτών συμβόλων με τη σημασία τους, το πρώτο στάδιο για την επίτευξη του είναι η ηχητική διασύνδεση του υπάρχοντος λεξιλογίου με τα σύμβολα αυτά. Η φωνολογική ενημερότητα είναι ο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας κυρίως για την επιφανειακή αποκωδικοποίηση των λέξεων, επειδή ακριβώς αποφορτίζει και εκτονώνει την οπτική απομνημόνευση των συμβόλων. Έτσι, φτάνουμε στο επόμενο στάδιο που είναι η συντακτικό – σημασιολογική επεξεργασία των λέξεων. Ο ορθογραφικός και ο φωνολογικός επεξεργαστής, αφού αποκωδικοποιήσουν τα γραπτά σύμβολα που έλαβαν από το οπτικό νεύρο και την αισθητηριακή μνήμη, στέλνουν όλες τις πιθανές ερμηνείες στον συντακτικό-σημασιολογικό αποδέκτη και στη μακροπρόθεσμη μνήμη, οι οποίοι βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Τα γραπτά σύμβολα και το νόημα τους συνδέεται με τις προϋπάρχουσες γλωσσικές και μη εμπειρίες και έτσι η σημασία λαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις. Η μάθηση σε αυτό το στάδιο γίνεται βιωματική. Έχοντας όμως υπόψη ότι ο τελικός σκοπός της μάθησης είναι η άντληση μηνυμάτων και η επικοινωνία, καταλαβαίνουμε ότι είναι πολύ βασικό το άτομο να μπορεί να αναχθεί από την οφθαλμική προσπέλαση δηλαδή, τα μεμονωμένα γράμματα, στην ορθογραφική (αναγνώριση γραμμάτων) και στη φωνολογική (σύνδεση συμβόλων με ήχους), έπειτα στην αναγνώριση των σχέσεων των λέξεων μέσα στην πρόταση και τέλος στη σύνδεση όλων των επιμέρους προτάσεων σε ένα ενιαίο, πλήρες μηνυμάτων, κείμενο.

Συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια της μελέτης μας για την διεκπεραίωση της εν λόγω εργασίας, σκιαγραφήσαμε τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες, τόσο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης που ανήκουν σε όλες τις βαθμίδες της δημοτικής εκπαίδευσης, όσο και σε παιδιά που διαγνώστηκαν με Μαθησιακές Δυσκολίες, και επικεντρωθήκαμε όπως προαναφέρθηκε στην δημιουργία αυτού του πολυμορφικού εργαλείου σε έντυπη μορφή, το οποίο προσπαθεί κυρίως να καλύψει επίπεδα τα οποία ιεραρχικά βρίσκονται σε πρωιμότερο στάδιο κατάκτησης και ίσως να οφείλονται σε κάποιο βαθμό για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και σε παιδιά που πάσχουν από Κινητικές Αναπηρίες. Εξετάζοντάς το στην τελική του μορφή διαπιστώσαμε ότι το εργαλείο αυτό, και από εκπαιδευτικής πλευράς, αλλά και από πλευράς ενίσχυσης (θεραπείας), διαθέτει την πρακτικότητα και την ευελιξία που κάθε θεραπευτής επιθυμεί, και ηλικιακά καλύπτει κυρίως το φάσμα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το έντυπο υλικό είναι κωδικοποιημένο με τέτοιο τρόπο, δηλαδή, ο τομέας Α' (λευκό χρώμα) αναφέρεται στην ενίσχυση και κατάκτηση της λεπτής κινητικότητας, στην ενίσχυση και κατάκτηση της Γραφοκινητικότητας και του Γραφικού χώρου, ο τομέας Β' (γαλάζιο χρώμα) αναφέρεται στην ενίσχυση και κατάκτηση της Φωνολογικής Ενημερότητας και δίνει έμφαση στο αρθρωτικό πρόγραμμα της λέξης, ο τομέας Γ' (πορτοκαλί χρώμα) αναφέρεται στην ενίσχυση και κατάκτηση της Γραμματικής και ο τομέας Δ' (πράσινο χρώμα) αναφέρεται στην ενίσχυση και κατάκτηση του Σημασιολογίας, και αυτό έχει ως στόχο τα άτομα να είναι σε θέση να κωδικοποιήσουν στο μυαλό τους την λειτουργία και την χρησιμότητα του κάθε τομέα.

Το υλικό αυτό δεν διαφέρει σε τίποτα από την προσπάθεια που γίνεται από τις νηπιαγωγούς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και από τα βιβλία που κατανέμονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Αντιθέτως, στηριχθήκαμε σε αυτά και τα μελετήσαμε τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής πλευράς. Ο απώτερος στόχος μας είναι η πρόσβαση του παιδιού στην συστηματική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήματος, η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής, και η συνειδητοποίηση της αξίας της επικοινωνίας με κάθε τρόπο.

Για να το πετύχουμε αυτό, στηριχθήκαμε στην ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα, την επεξεργασία της εικονογράφησης, κινητοποιώντας το παιδί στη διαδικασία της μάθησης. Λειτουργεί υπό την μορφή παιχνιδιού και δημιουργεί νέες δυναμικές στο μαθησιακό μοντέλο

διδασκαλίας και υποστήριξης με απλούς και κατανοητούς τρόπους. Οι διδακτικοί στόχοι είναι ξεκάθαροι, και η λειτουργικότητα, η πολυμορφικότητα και η ευελιξία του υλικού, στοχεύουν στην επαύξηση της προσπάθειας και την υποβοήθηση σε πολλαπλά επίπεδα.

Το υλικό αυτό έχει δυνατότητες βελτίωσης και δημιουργίας ενός λογισμικού προγράμματος που θα είναι βασισμένο στην αρχική έντυπη μορφή του, εκμεταλλευόμενο τις νέες τεχνολογικές ευκαιρίες. Αλλά και το ίδιο το υλικό, αυτό καθεαυτό έχει άπειρες δυνατότητες εξέλιξης και προσαρμογής, ευρύνοντας το φάσμα των παθολογικών περιπτώσεων και όχι μόνο, αφού κάλλιστα μπορεί να λειτουργήσει και σαν εκπαιδευτικό παιχνίδι σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Εν κατακλείδι, ευελπιστούμε κατά την εφαρμογή του υλικού σε άτομα, να διαπιστώσουμε και στην πράξη τα όσα στοχεύουμε να πετύχουμε. Το παιδί να ταυτιστεί με το υλικό, να του προσφέρει ευχαρίστηση, να μην είναι κουραστικό και η γενικότερη ιδέα της μάθησης να κατακτιέται βιωματικά.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Αρσενούλου Β, (2000). Επικοινωνία και Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης. ΕΠΑΕΚ ΙΙ. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής.

Βρυώνης Γ, (2008). Σημειώσεις για το μάθημα «Παιδιατρική» ΤΕΙ Ηπείρου.

Γεωργαντή Ε, (2005). Μελέτη περίπτωσης στο Τρίπτυχο. Αθήνα

Γιαννούλης Ν, & Μάρδης Π, (1998). Η διδασκαλία στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

Δράκος Γ, (2002). Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Αθήνα, Ατραπός.

Δράκος Γ, (1996). Παιδαγωγική διαδικασία και δράση – Αγωγή /Ειδική αγωγή Λόγου και Ομιλίας. Αθήνα, 'Περιβολάκι' & Ατραπός.

Δρόσος Κ. (2008). Σημειώσεις για το μάθημα «Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές» ΤΕΙ Ηπείρου.

Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου Λ, (1997). Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής. Αθήνα, Singular Publications.

Ζερβός Γ, (χ). Γλώσσα – Προβλήματα λόγου.

Καλυβά Ε, (χ). *Αφιέρωμα στη Γλώσσα. Στο: «Σύγχρονο Νηπιαγωγείο».*

Karmiloff – Smith Α, (1992). Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια. Αθήνα, Οδυσσέας.

Μπαμπινιώτης Γ, (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα, Ατραπός

Mitchell Ρ, (2002). Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Μπίνιας Ν, (2000). Η Ψυχοκινητική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. ΕΠΑΕΚ ΙΙ. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής

Moseley D, (1985). Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση – Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα, Π. Κούτσουμπος Α.Ε.

- Μαυρομμάτη Δ, (1999). Μέθοδος Δώρας Μαυρομμάτη – Η διδασκαλία της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε παιδιά με Δυσλεξία. Αθήνα, Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Μοντεσσόρι Μ, (1981). Εκπαίδευση για ένα καινούργιο κόσμο. Αθήνα, Γλάρος.
- Ντραϊκώρς Ρ, & Ντινκμέγιερ Ν, (1979). Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση – Οι βάσεις για ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα. Αθήνα, Θυμάρι.
- Πόρποδας Κ.Δ, (1996). Γνωστική Ψυχολογία – Η διαδικασία της μάθησης. Τόμος1-2.
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν, (1984). Εξελικτική Ψυχολογία
- Παντελιάδου Σ, (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη, τι και γιατί. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου Σ, & Πατσιοδήμου Α, & Μπότσας Γ, (2004). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος, Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ, & Πατσιοδήμου Α, (2007). Εφαρμογές Διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος, Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ, & Αντωνίου Φ, (2008). Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος, Γράφημα.
- Ριζικιανός Γ, (2005). Αξιολόγηση, Θεωρητικοί Προσέγγιση και Πρακτική Εφαρμογή στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα.
- Τσιναρέλης Γ.Σ, (2004). Γλώσσα και Επικοινωνία. Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία. Αθήνα.
- Τζουριάδου Μ, & Μπάρμπας Γ, (χ). Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Doberty-Sneddon G, (2003). Children's Unspoken Language. London, Jessica Kingsley Publishers.

Emerick L, & Hatten J, (1979). Diagnosis and Evaluation-Speech Pathology. Second Edition. Prentice –Hall Inc, Englewood Cliffs, N.J.

McGreevy P, (x). Teaching and Learning in plain English. Second Edition. Kansas City - Missouri, Plain English Publications.

INTERNET

www.cpe.gr/symv_a/methods_axiologisis_anagnosi.com

www.discoveryarticles.com/el/SearchQuery=reading

www.pdfactory.com.

Παράρτημα – Πίνακες και Ένθετη Παρουσίαση

1. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων του έντυπου υλικού βήμα – βήμα

Τομέας Α΄: Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του Γραφικού χώρου / (Ορθογραφική Αναπαράσταση) ▪ Προασκήσεις γραφής ▪ Γράμματα και γραφή με ορθή φορά
Τομέας Β΄: Φωνολογία / Φωνολογική Αναπαράσταση & Αρθρωτικό πρόγραμμα της λέξης ▪ Αντίληψη του ήχου – παραγωγή φυσικών ήχων ▪ Εικονογραφήματα των γραμμάτων ▪ Εικονόλεξο (σε επίπεδο φωνήματος στην αρχή – μέση – τέλος της λέξης) ▪ Εικονόλεξο σε επίπεδο διάκρισης όμοιων φωνημάτων ▪ Κατάτμηση & Συγκερασμός της λέξης ▪ Εικονόλεξο σε επίπεδο Φωνολογικής Ενημερότητας ▪ Εικονόλεξο (σε επίπεδο συλλαβής) ▪ Γράμματα υπό τη μορφή sticker
Τομέας Γ΄: Γραμματική Αναπαράσταση ▪ Κανόνες Ορθογραφίας (άρθρο / γένος / ενικός – πληθυντικός / κεφαλαίο γράμμα / τονισμός) ▪ «Μικρό Λεξικό – Ευρετήριο λέξεων» αρσενικού & θηλυκού γένους με κατάληξη –η / -ης ▪ Δημιουργία προτάσεων με απλή δομή Υ+Ρ+Α ▪ Εικονογράφηση παραμυθιού « Ο Κύριος Δυνατός» (Roger Hargreaves)
Τομέας Δ΄: Σημασιολογική Αναπαράσταση

- Εικονογραφήματα λέξεων
- Εικονόλεξο σε επίπεδο λέξης (κάρτες που παρέχουν πληροφορίες για την έννοια και την νοητική αναπαράσταση της λέξης)

Επιπρόσθετο Υλικό:

- Διαφόρων ειδών χειροπιαστά γράμματα

2. Στάδια γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή της (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη» σ. 272).

Πίνακας 2^ο:

Επίπεδο	Στόχος	Δεξιότητες
Προ-γραφή	▪ Σχεδιασμός και οργάνωση σκέψεων	▪ Κατανοεί αυτά που λέγονται ▪ Εκφράζει τις σκέψεις του ▪ Έχει αρκετές σχετικές εμπειρίες ▪ Κάνει συσχετίσεις με άλλα γεγονότα και τις εμπειρίες του ▪ Ανακαλύπτει ιδέες και θέματα ▪ Εξηγεί ένα θέμα σε κάποιον ▪ Ομαδοποιεί τις ιδέες και αποφεύγει άσχετες ιδέες ▪ Επικρατεί χρονική αλληλουχία και ακολουθία σε αυτά που εκφράζει ▪ Συμπεραίνει ▪ Κάνει περιλήψεις ▪ Επιθυμεί να επικοινωνήσει με το γραπτό λόγο
Γραφή	▪ Επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών ▪ Εμπλουτισμός με γραφοσυμβολικά συστατικά	▪ Επιλέγει τα κατάλληλο λεξιλόγιο και τοποθετεί τις λέξεις σε προτάσεις ▪ Χρησιμοποιεί προτάσεις με νόημα, σωστές γραμματικές και συντακτικές σχέσεις ▪ Χρησιμοποιεί ποικίλες προτάσεις ▪ Έχει υψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας ▪ Ανακαλεί σχήματα και μορφές γραμμάτων ▪ Βάζει σημεία στίξης και

		χρησιμοποιεί κεφαλαία
Μετά-γραφή	▪ Έλεγχος περιεχομένου ▪ Έλεγχος δομής ▪ Έλεγχος γραφο-συμβολικών συστατικών	▪ Εντοπίζει ασάφειες ▪ Συμπληρώνει λεπτομέρειες ▪ Αναγνωρίζει τη βασική και τις δευτερεύουσες ιδέες ▪ Διαγράφει το άσχετο υλικό ▪ Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο ▪ Επανεξετάζει τις λανθασμένες προτάσεις ▪ Συνδέει λέξεις και προτάσεις ▪ Τοποθετεί τα σημεία στίξης και τα κεφάλαια γράμματα ▪ Ελέγχει την ορθογραφία ▪ Βελτιώνει τη γενική εμφάνιση

3. Θεωρίες Προσέγγισης του Γραπτού Λόγου (κύρια σημεία αντιπαράθεσης (Σ. Παντελιάδου (2000): «Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη» σ. 147).

Πίνακας 3^ο:

Ολική Προσέγγιση της γλώσσας	Μέθοδοι που εστιάζουν στον κώδικα
Το να μάθεις να διαβάζεις είναι τόσο φυσικό όσο το να θέλεις να μάθεις να μιλάς	Το να μάθεις να διαβάζεις δεν είναι μια φυσική πράξη, απαιτείται διδασκαλία
Η κατανόηση του νοήματος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας, ακόμη και στην πρώτη ανάγνωση	Η αναγνώριση της λέξης είναι απαραίτητη για την κατανόηση, συνεπώς είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στις δεξιότητες αναγνώρισης
Δεν υπάρχει καμία διάκριση μεταξύ του «μαθαίνω και διαβάζω» και του «διαβάζω και μαθαίνω»	Η μάθηση της ανάγνωσης προηγείται της ανάγνωσης για μάθηση
Ενθαρρύνονται το ρίσκο και το μάντεμα της λέξης που βασίζονται στο νόημα	Η ανάγνωση είναι μια ακριβόλογη πράξη, το μάντεμα βάσει νοήματος δεν καλλιεργείται
Η λογοτεχνία προτείνεται ως το μοναδικό υλικό για διδασκαλία	Το διδακτικό υλικό είναι τα αναγνωστικά (αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων)
Η χρήση ασκήσεων για πρακτική εφαρμογή και εξάσκηση δεξιοτήτων καθώς και η χρήση τετραδίων ασκήσεων δεν καλλιεργούνται	Ασκήσεις, γυμνάσματα και τετράδια ασκήσεων αποτελούν μέρος του διδακτικού προγράμματος, δεν είναι όμως ο πυρήνας του

4. Περιγραφική ανάλυση των υπο-τεστ ITPA (Levine κα. 1972) (D. Moseley (1985):
 «Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση» σ. 40-45)

Ακουστική Πρόσληψη:	Οπτική Πρόσληψη:
Μετρά την ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου Παράδειγμα: Ξυρίζονται τα άλογα; Στόχος του έργου: Το υποκείμενο πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει και να κατανοήσει την ερώτηση, να διαθέτει το απαραίτητο λεξιλόγιο, να συσχετίσει το ουσιαστικό με το ρήμα, να δώσει μια απλή μονολεκτική απάντηση του τύπου ναι-όχι	Μετρά την ικανότητα συναγωγής νοήματος από οπτικά σύμβολα. Απαιτεί την κατανόηση εικόνων που βασίζονται σε κοινές έννοιες Παράδειγμα: εικόνα – ξύστρας / να βρει κάτι αντίστοιχο εικόνα – μολύβια Στόχος του έργου: Το υποκείμενο πρέπει να ακούσει και να κατανοήσει τις οδηγίες, να εστιάσει την οπτική του προσοχή, να συλλάβει την έννοια με βάση το παράδειγμα, να αναγνωρίσει την εικόνα, να συνδέσει την έννοια ή τη λειτουργία με την οπτική ένδειξη, να διαφοροποιήσει τα οπτικά ερεθίσματα, να αντιδράσει με μια κίνηση πχ. δείχνοντας
Ακουστική Ολοκλήρωση:	Οπτική Ολοκλήρωση:
Μετρά την ικανότητα αντίληψης ολόκληρης της λέξης όταν ακούγεται μόνο ένα τμήμα της Παράδειγμα: Το υποκείμενο ακούει – λέει 2733 Στόχος του έργου: Το υποκείμενο πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει τα ψηφία, να θυμηθεί τα ψηφία, να προσέξει τη σειρά τους, να θυμηθεί τη σειρά τους, να αντιδράσει προφορικά	Μετρά την ικανότητα αναγνώρισης ολόκληρου του αντικειμένου με βάση μια ελλιπή οπτική παράσταση. Απαιτείται οπτική διαφοροποίηση και αντιληπτική ερμηνεία Παράδειγμα: Να δείξει όλα τα ψάρια που εικονίζονται σε μια υποβρύχια σκηνή Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να ακούσει και να κατανοήσει τις οδηγίες, να εστιάσει την οπτική του προσοχή, να συλλάβει την οπτική έννοια του ψαριού, να συγκρατήσει την εικόνα του αντικειμένου – ερεθίσματος, να

	αναγνωρίσει το όλο από το μέρος, να αντιδράσει με μία κίνηση, να κάνει τα παραπάνω μέσα σε χρονικά όρια
Ακουστική μνήμη διαδοχών:	Οπτική μνήμη διαδοχών:
Μετρά το εύρος της μνημονικής συγκράτησης ψηφίων και την ικανότητα σωστής επανάληψης μιας διαδοχής ακουστικών συμβόλων Παράδειγμα: Το υποκείμενο ακούει – λέει 2733 Στόχος του έργου: Το υποκείμενο πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει τα ψηφία, να θυμηθεί τα ψηφία, να προσέξει την σειρά τους, να θυμηθεί τη σειρά τους, να αντιδράσει προφορικά	Μετρά την ικανότητα σωστής αναπαραγωγής μιας διαδοχής ασύνδετων οπτικών συμβόλων. Απαιτείται οπτική πρόσληψη και οπτικο-κινητική έκφραση Παράδειγμα: Το παιδί πρέπει να αναπαραγάγει από τη μνήμη μια σειρά γεωμετρικών σχημάτων χρησιμοποιώντας ορισμένες ψηφίδες Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να ακούσει και να κατανοήσει τις οδηγίες, να εστιάσει την οπτική του προσοχή, να συλλάβει την έννοια από την παρουσίαση που του γίνεται, να αντιληφθεί και να διαφοροποιήσει τα σχήματα, να θυμηθεί τα σχήματα, να προσέξει τη σειρά τους, να θυμηθεί τη σειρά τους, να αντιδράσει με κάποιο χειρισμό (ορισμένα παιδιά κατονομάζουν τα σχήματα και θυμούνται τη σειρά τους προφορικά)
Ακουστική σύνδεση:	Οπτική σύνδεση:
Μετρά την ικανότητα οργάνωσης και συσχέτισης λέξεων που προφέρονται με τρόπο ώστε να εξάγεται νόημα. Απαιτεί την παραγωγή αναλογιών ή αντιθέτων Παράδειγμα: Την ημέρα είμαστε ξύπνιοι, τη νύχτα Τα γραφεία έχουν συρτάρια, τα παντελόνια έχουν	Μετρά την ικανότητα οργάνωσης και συσχέτισης εννοιών που παρουσιάζονται οπτικά. Απαιτείται ο σχηματισμός αναλογιών Παράδειγμα: Τι ταιριάζει με αυτό (αστροναύτης); Επιλογή από εικόνες που δείχνουν αεροπλάνο, αλεξίπτωτο, διαστημόπλοιο κα.

Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει και να κατανοήσει τον κορμό της πρότασης, να διαθέτει το απαραίτητο λεξιλόγιο, να κατανοήσει την έννοια των λεκτικών αναλογιών, να αναγνωρίσει τη ζωτική σχέση, να ανακαλέσει την κατάλληλη απάντηση και να αντιδράσει προφορικά	Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να ακούσει και να κατανοήσει την ερώτηση, να εστιάσει την οπτική του προσοχή, να συλλάβει την έννοια με βάση το παράδειγμα, να αναγνωρίσει τις εικόνες, να βρει τη ζητούμενη αναλογία, να αναγνωρίσει την ουσιαστική σχέση, να αντιδράσει με μια κίνηση
Λεκτική έκφραση:	Χειρονομική έκφραση:
Μετρά την ικανότητα έκφρασης ιδεών με τις λέξεις. Απαιτεί λεξιλόγιο, γνώση της γλώσσας και πείρα στις περιγραφές Παράδειγμα: Το παιδί πρέπει να περιγράψει αντικείμενα που του παρουσιάζονται και να πει ότι ξέρει για αυτά Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να ψηλαφήσει το αντικείμενο, να αναγνωρίσει το αντικείμενο, να είναι εξοικειωμένο με το αντικείμενο από προηγούμενη εμπειρία, να συλλάβει την έννοια όλων των βαθμολογήσιμων διαστάσεων (ονομασία, χρώμα, λειτουργία, σύνθεση, κύρια μέρη...), να θυμηθεί τις διαστάσεις, να διαθέτει το απαραίτητο λεξιλόγιο, να δώσει μια σύνθετη προφορική απάντηση	Μετρά την ικανότητα έκφρασης με χειρονομίες Παράδειγμα: Δείξε μου τι κάνουμε με, μία ξύστρα μολυβιών, μια κιθάρα... Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να δει την εικόνα και /ή να ακούσει την ονομασία του αντικείμενου, να αναγνωρίσει το αντικείμενο, να είναι εξοικειωμένο με το αντικείμενο από προηγούμενη εμπειρία, διαμέσου της παρουσίας που του γίνεται, να συλλάβει την έννοια ότι πρέπει να δείξει με χειρονομίες τη χρήση του αντικειμένου, να χρησιμοποιεί συντονισμένα τα χέρια του, να αντιδράσει με μια κίνηση
Γραμματική ολοκλήρωση:	Ανάμειξη ήχων:
Μετρά την ικανότητα αυτόματης χρήσης των συχνά επαναλαμβανόμενων εκφράσεων του καθημερινού λόγου	Μετρά την ικανότητα σύνθεσης των αυτοτελών ήχων μιας λέξης για την παραγωγή ολόκληρης της λέξης

Παράδειγμα: Σε αυτό το ποτήρι έχει γάλα, είναι ένα ποτήρι Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει και να κατανοήσει τον κορμό της πρότασης, να αντιληφθεί και να κατανοήσει το οπτικό ερέθισμα, να κατέχει το απαιτούμενο γλωσσικό πρότυπο από προγενέστερη εμπειρία, να συνδέσει την κατάλληλη γλωσσική έκφραση με τις λεκτικές και οπτικές ενδείξεις, να αντιδράσει προφορικά	Παράδειγμα: π-ου-λ-ί π-ό-δ-ι Στόχος του έργου: Το παιδί πρέπει να εστιάσει την ακουστική του προσοχή, να ακούσει τα στοιχεία των λέξεων, να διαθέτει το απαραίτητο λεξιλόγιο, να αναμείξει τους ήχους για να σχηματίσει ολόκληρες προτάσεις, να αντιδράσει προφορικά
---	--

5. Τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας του βρέφους (Λ. Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ. 301)

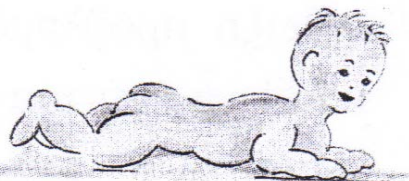
0 ΜΗΝΩΝ



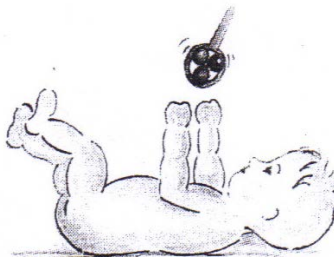
1 ΜΗΝΩΝ



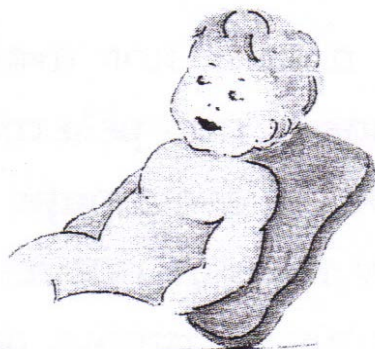
2 ΜΗΝΩΝ



3 ΜΗΝΩΝ



4 ΜΗΝΩΝ



5 ΜΗΝΩΝ



6 ΜΗΝΩΝ



7 ΜΗΝΩΝ



8 ΜΗΝΩΝ



9 ΜΗΝΩΝ



10 ΜΗΝΩΝ



11 ΜΗΝΩΝ



13 ΜΗΝΩΝ



14 ΜΗΝΩΝ



15 ΜΗΝΩΝ



6. Σταθμοί ανάπτυξης στο σκόπιο πιάσιμο των αντικειμένων (Λ. Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου (1997): «Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής» σ. 302)

