



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου
Τμήμα Λογοθεραπείας

Πτυχιακή εργασία

«Καθυστέρηση εκφραστικού λόγου-Πρώιμες ενδείξεις-
Πρόληψη»



Φοιτήτρια
Κιμίσογλου Ελπινίκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Κιορπέ Χαρά

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013-2014

Ο άνθρωπος είναι το μοναδικό ον που είναι προικισμένο από τη φύση, με τη δυνατότητα να αναπτύξει το λόγο. Τα αποτελέσματα σωρείας πειραμάτων που είχαν ως στόχο τη διδασχή του λόγου σε ζώα π.χ. χιμπατζήδες, στηρίζουν εντονότερα τη θεωρία ότι η κατάκτηση του λόγου είναι αποτέλεσμα βιογενετικών προϋποθέσεων.

Chomsky, 1957, Loke, 1983

Γιατί μιλάμε;

- Για να δώσουμε πληροφορίες
- Για να πάρουμε πληροφορίες
- Για να περιγράψουμε ένα γεγονός την ώρα που γίνεται
- Για να προτρέψουμε τον ακροατή να κάνει, να πιστέψει ή να αισθανθεί κάτι
- Για να εκφράσουμε τους σκοπούς μας, το τι πιστεύουμε ή τι αισθανόμαστε
- Για να δείξουμε ότι έχουμε διάθεση για επικοινωνία
- Για να λύσουμε προβλήματα
- Για να διασκεδάσουμε τους άλλους
- Για τη μαγική σκέψη, για την ποίηση, για να πείσουμε τον εαυτό μας να κάνουμε κάτι
- Για να πούμε ποιος είμαστε.

Ρωτώντας τα παιδιά τί πάει να πει "να μιλάς"

- Να μιλάς; Λοιπόν είναι όταν σου μιλώ, έτσι, λέξεις που βγαίνουν από το στόμα!
- Εεε να μιλάς είναι να λες πράγματα που σημαίνουν κάτι.
- Να μιλάς; Να είναι σα να ακούς. Ακούω που μου μιλάς.
- Είναι όταν έχεις κάτι να πεις σε κάποιον!
- Τα λες στο νου σου και μετά μιλάς, τα λες!

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Λέξεις κλειδιά	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1 ^ο	8
1.1 Βασικές αρχές της ανάπτυξης	9
1.1.1 Η σωματική ανάπτυξη και ωρίμανση	13
1.1.2 Κεντρικό νευρικό σύστημα	14
1.2 Κινητική ανάπτυξη	18
1.3 Ψυχοκινητική εξέλιξη	23
1.3.1 Τα χαρακτηριστικά της ψυχοκινητικής εξέλιξης	25
1.3.2 Ψυχοκινητική καθυστέρηση-ανησυχητικά σημάδια	28
1.3.3 Ψυχοκινητική και Γνωστική ανάπτυξη (PIAGET).....	30
1.3.4 Άλλες θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης	33
1.3.5 Τα στάδια της ψυχοκινητικής εξέλιξης ανά χρονολογικό έτος	39
1.4 Κοινωνικοποίηση	45
1.4.1 Στάδια κοινωνικοποίησης	46
1.4.2 Φορείς κοινωνικοποίησης	47
1.5 Ο ρόλος του παιχνιδιού στη ανάπτυξη του παιδιού	50
1.6 Τι είναι λόγος;	51
1.6.1 Πώς κατακτάται ο λόγος και η ομιλία;	52
1.6.2 Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας	55
1.6.3 Τα στάδια ανάπτυξης λόγου-ομιλίας ανά χρονολογικό έτος	62
Κεφάλαιο 2 ^ο	69
Α)Η ανάπτυξη του λόγου	70
2.1 Τα μέρη του λόγου	71

2.2 Αναπτυξιακά στάδια της ομιλίας	73
2.3 Μετάβαση από το βάβισμα στις πρώτες λέξεις	74
2.4 Η κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας	75
2.5 Στάδιο λεξικής χρήσης	85
2.6 Στάδιο παραγωγικής χρήσης	88
2.7 Η απόκτηση νέων εννοιών και σχημάτων λόγου κατά την παιδική ηλικία	92
2.8 Σημασιολογία: Ανάπτυξη των εννοιών και του λεξιλογίου	97
2.9 Πραγματολογία: Γλωσσολογική θεώρηση	100
2.10 Η ανάπτυξη της πραγματολογίας	104
B)Καθυστέρηση εκφραστικού λόγου	108
2.11 Τα χαρακτηριστικά της καθυστέρησης εκφραστικού λόγου.....	110
2.12 Τα αίτια	116
2.13 Διαφορική διάγνωση	117
Κεφάλαιο 3 ^ο	118
3.1 Πρώιμα σημάδια πιθανής καθυστέρησης εκφραστικού λόγου	120
3.2 Συμβουλές προς τους γονείς	123
3.3 Συχνές ερωτήσεις από τους γονείς	125
3.4 Τι πρέπει να γνωρίζει ο παιδίατρος;	131
3.5 Τι πρέπει να γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί;	132
Συμπεράσματα και Επίλογος	134
Βιβλιογραφία	136
Παράρτημα	142

Περίληψη

Ο λόγος είναι μια γενετική ικανότητα του ανθρώπου που τον κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα πλάσματα πάνω στη γη. Είναι μια ικανότητα εγγενής που σημαίνει πως όλα τα ανθρώπινα πλάσματα έχουν τους κατάλληλους μηχανισμούς, την κατάλληλη δομή να μάθουν τη γλώσσα. Αυτό που δυσκολεύει την κατάσταση είναι η διαδικασία για την εκμάθηση της γλώσσας που είναι επίκτητη.

Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά πολύ νωρίς. Το βρέφος ανταποκρίνεται στην ένταση της φωνής, στο ρυθμό, στο ηχώχρωμα. Κάθε γλώσσα διαθέτει ένα σύνολο από ήχους, τα φωνήματα, που συνδυαζόμενα δημιουργούν τις συλλαβές. Κοντά στους πρώτους έξι μήνες το βρέφος, είναι σε θέση να διακρίνει τα φωνήματα της δικής του γλώσσας. Στη συνέχεια διακρίνει λέξεις και τις συνδυάζει με αυτό που σημαίνουν.

Ο προφορικός λόγος του παιδιού είναι στενά συνδεδεμένος με την αναπτυξιακή του πορεία. Είναι ένα εργαλείο απαραίτητο που συντελεί στην μαθησιακή διαδικασία που το αναπτύσσει, το ολοκληρώνει κοινωνικά, το φέρνει σε επικοινωνία με μια ομάδα συνομηλίκων του και όχι μόνο. Είναι ένα εργαλείο που του επιτρέπει να αποκτήσει γνώσεις, να τις ταξινομεί, να τις χρησιμοποιεί. Να αποκτήσει τελικά πνευματικό δυναμικό που το βοηθά να κατακτήσει τον κόσμο.

Οι διαταραχές του λόγου καθώς και οι συνέπειες που έχουν για το παιδί, το ακολουθούν στην ενήλικη ζωή του(αντικοινωνική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση κλπ.). Σημαντικό είναι να αντιμετωπιστεί έγκαιρα με κατάλληλα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, με κύριο στόχο την μέγιστη ελαχιστοποίηση της διαταραχής. Με την πρώιμη παρέμβαση θα αναπτυχθούν οι περιοχές του λόγου που δυσλειτουργούν, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο παιδί για ίση δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση, στη μάθηση και στην καλή σχολική επίδοση.

Λέξεις κλειδιά

Καθυστέρηση εκφραστικού λόγου: Ο λόγος του παιδιού εξελίσσεται με αργό ρυθμό ή ακολουθεί άτυπη (μη αναμενόμενη) πορεία εξέλιξης, χωρίς να συνυπάρχουν οργανικά προβλήματα. Το παιδί δυσκολεύεται να αναπτύξει λεκτική έκφραση ή δεν αναπτύσσει καθόλου μέχρι και 2-3 ετών, ενώ η κατανόηση είναι ανάλογη με την ηλικία του. Συγκεκριμένα όταν μιλά δε έχει πλούσιο λεξιλόγιο, δεν συντάσσει σωστά, κάνει γραμματικά και μορφολογικά λάθη ενώ σαν ακροατής κατανοεί το οικείο λεξιλόγιο, απλές συντακτικές δομές, απλά γραμματικά-μορφολογικά στοιχεία

Πρώιμη διάγνωση: Είναι πολύ σημαντική διότι προλαμβάνει την μεγέθυνση της διαταραχής. Κρίνεται απαραίτητο οι γονείς να απευθύνονται άμεσα σε έναν παθολόγο λόγου και ομιλίας, όταν παρατηρήσουν οποιαδήποτε δυσκολία στην επικοινωνία του παιδιού.

Πρώιμη παρέμβαση: Ο ρόλος της είναι καθοριστικός τόσο για την εξέλιξη του λόγου του παιδιού όσο και για την αποφυγή συνοδών διαταραχών σε άλλους τομείς, όπως γνωστική ανάπτυξη, κοινωνικοποίηση, ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση.

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου όπου η κατανόηση δεν παρουσιάζει αδυναμία, τα πρώιμα σημάδια της καθυστέρησης στην έκφραση του λόγου και η πρόληψη μέσω συμβουλών προς τους γονείς τους παιδίατρος και τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, δίνονται πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς, από την ώρα που γεννιέται μέχρι και την ηλικία των 6 περίπου χρόνων. Δηλαδή, το κινητικό κομμάτι, το ψυχοσυναισθηματικό, το γνωστικό, το κοινωνικό και φυσικά το γλωσσικό που είναι και το κυρίως θέμα της εργασίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα μέρη του λόγου, αναλύεται η διαδικασία κατάκτησής τους βήμα-βήμα και ορίζεται πότε ένα παιδί έχει καθυστέρηση στον εκφραστικό του λόγο. Και τέλος, δίνονται οδηγίες-συμβουλές προς γονείς, παιδίατρος και παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ώστε να ενεργήσουν άμεσα αν αντιληφθούν κάποια απόκλιση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας του παιδιού.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τα στοιχεία που φανερώνουν ότι το παιδί έχει καθυστέρηση στον εκφραστικό του λόγο, και να επισημάνει την σημασία της έγκαιρης διάγνωσης και της πρώιμης παρέμβασης.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον αυτής της εργασίας επικεντρώνεται στο γεγονός ότι, παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία κατάκτησης των μερών του λόγου, από τα παιδιά.

Πρακτικά, απευθύνεται στους γονείς, στους παιδίατρος και στους παιδαγωγούς, δίνοντας συμβουλές για τη διαχείριση της καθυστέρησης εκφραστικού λόγου.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Βασικές αρχές της ανάπτυξης

Για να μεγαλώσει σωστά ένα παιδί θα πρέπει να έχει φυσιολογικό νευρικό σύστημα, να ακούει, να βλέπει και να έχει βρει τον τρόπο να μαθαίνει. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι να δέχεται συνεχώς εξωτερικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του, που θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί σωστά. Επειδή υπάρχει μεγάλη διακύμανση στο φυσιολογικό ρυθμό της ανάπτυξης είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς το φυσιολογικό από το παθολογικό. Οι διάφορες ικανότητες αναπτύσσονται παράλληλα. Σε φυσιολογικά παιδιά είναι δυνατόν μία ικανότητα να υπολείπεται λίγους μήνες σε σχέση με μία άλλη, είναι σπάνιο όμως η καθυστέρηση να αφορά όλες τις ικανότητες, οπότε μιλάμε για ψυχοκινητική καθυστέρηση(American Speech-Language-Hearing Association – URL: www.asha.org). Πάντως όσο πιο πολύ απέχει ένα παιδί από το μέσο όρο, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να παρουσιάζει κάποια διαταραχή της ανάπτυξης του που οφείλεται σε οργανική, λειτουργική, ή περιβαλλοντική αιτία. Αν υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας ικανότητας, αυτό αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχει νευρολογικό πρόβλημα(Ρόσμπογλου,2002).

Η εκτίμηση της ανάπτυξης του παιδιού γίνεται με τη χρήση αντικειμενικών μεθόδων, δηλαδή αναπτυξιακών δοκιμασιών που έχουν κατασκευαστεί μετά από καταγραφή των δεξιοτήτων «φυσιολογικών» παιδιών στις διάφορες ηλικίες. Με τις αναπτυξιακές δοκιμασίες δίνεται η ευκαιρία στον παιδίατρο να εντοπίσει έγκαιρα τα παιδιά που καθυστερούν να εμφανίσουν τις αναμενόμενες για την ηλικία τους ικανότητες, ώστε να παραπεμφθούν σε ειδικούς γιατρούς προκειμένου να αντιμετωπισθούν κατάλληλα οι δυσκολίες τους. Η έγκαιρη διάγνωση των αναπτυξιακών διαταραχών στα πρώιμα στάδια της ζωής είναι πολύ σημαντική (<http://www.aafp.org/afp/2011/0515/p1183.html>). Επειδή μέχρι τα 3 πρώτα χρόνια

της ζωής ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστος, οι ικανότητες που έχουν την έδρα τους σε μια περιοχή που δεν λειτουργεί λόγω βλάβης του νευρικού συστήματος, μπορούν εύκολα να μεταφερθούν σε μια άλλη γειτονική περιοχή του εγκεφάλου και να μην χαθούν. Για παράδειγμα ένα πρόωρο με εγκεφαλική βλάβη με την κατάλληλη βοήθεια μπορεί να μιλήσει, έστω και με κάποιες δυσκολίες, πράγμα που δεν μπορεί να συμβεί μ' έναν ενήλικα (Ρόσμπογλου, 2002).

Ο εξεταστής εκτιμά την ανάπτυξη ενός παιδιού με την χρήση απλών αντικειμένων και παιχνιδιών που τα προσφέρει στο παιδί και, ή το προτρέπει να τα χρησιμοποιήσει ανάλογα με την ηλικία του (π.χ. να κάνει πύργο με δύο-τρεις κύβους) ή το ρωτάει για την χρησιμότητά τους ή του ζητάει να τα δώσει σε αυτόν ή στην μητέρα του. Για καλύτερη συνεργασία το παιδί πρέπει να βρίσκεται στην αγκαλιά της μητέρας του, η οποία το ενθαρρύνει να δείξει τις ικανότητες του, χωρίς να το βοηθά. Έτσι ελέγχονται η επιδεξιότητα του παιδιού στους λεπτούς χειρισμούς και ταυτόχρονα η ομιλία του, η αντίληψή του και η προσωπικότητά του, ενώ η αδρή κινητικότητα ελέγχεται τελευταία, γιατί μπορεί να προκαλέσει δυσφορία στο παιδί και να δυσκολέψει την περαιτέρω συνεργασία του με τον εξεταστή. Τέλος, η μητέρα θα δώσει τις πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες εκείνες που δεν μπορεί να ελεγχθούν κατά την διάρκεια της εξέτασης, όπως η δυνατότητα να τρώει μόνο του, να βάζει ή να βγάζει τα ρούχα του κ.ά. (<http://www.aafp.org/afp/2011/0515/p1183.html>).

Κατά την διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας παρατηρείται ταχεία εξέλιξη στην ανάπτυξη του νευρικού συστήματος, έτσι ώστε το βάρος του εγκεφάλου να τετραπλασιαστεί (από 300 gr κατά την γέννηση φθάνει 1200 gr στο τέλος του 4 έτους). Παράλληλα με την μυελίνωση των νευρικών οδών και την ωρίμανση των φλοιωδών κέντρων, επιτυγχάνεται ο βουλητικός έλεγχος των κινήσεων, εξαφανίζονται τα αρχέγονα νεογνικά αντανακλαστικά και ακολουθεί η

κεφαλοουραία(από το κεφάλι προς τα πόδια) κινητική εξέλιξη (στήριξη κεφαλής, κάθισμα, συντονισμός των μυών της σπονδυλικής στήλης, χρησιμοποίηση των χεριών, βάδιση)(Ρόσμπογλου, 2002).

Οι βασικοί σταθμοί εξέλιξης (η προσοχή, η στήριξη της κεφαλής, η σύλληψη αντικειμένων, η βάδιση, η στήριξη του κορμού, η αίτηση, η ομιλία, ο έλεγχος των σφιγκτήρων κ.ά.) ακολουθούν μια ορισμένη σειρά και πραγματοποιούνται εντός κάποιων «φυσιολογικών» χρονικών διακυμάνσεων. Επομένως η εξέλιξη της ανάπτυξης είναι ίδια για όλα τα παιδιά, αλλά ο ρυθμός της διαφοροποιείται από το ένα παιδί στο άλλο. Για παράδειγμα τα παιδιά πρώτα κάθονται και μετά περπατούν, αλλά η ηλικία στην οποία κάθονται ή περπατούν ποικίλλει σημαντικά(Ρόσμπογλου, 2002).

Για την κατάκτηση μιας αναπτυξιακής ικανότητας, εκτός από την ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος, σημαντικό ρόλο παίζει και η εξάσκηση, που συνδέεται στενά με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί. Έτσι όταν δεν υπάρχει εξάσκηση, η εμφάνιση μιας δεξιότητας καθυστερεί, ενώ όταν δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία, η ίδια δεξιότητα εκδηλώνεται πολύ γρήγορα.

Υπάρχει ένας αριθμός βασικών αρχών πάνω στις οποίες βασίζονται οι αλλαγές που παρατηρούνται στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής. Η ακόλουθη ταξινόμηση αναπτυξιακών αρχών είναι προσαρμοσμένη από τον R.S. Illingworth (1979).

1. Η ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία. Υπάρχει συνέχεια της ανάπτυξης καθώς το βρέφος από το ένα στάδιο, ετοιμάζεται για το επόμενο.

2. Η ανάπτυξη εξαρτάται πρώτιστα από την ωρίμανση του νευρικού συστήματος. Η ωρίμανση εδώ, αναφέρεται στην βαθμιαία τελειοποίηση της δομής και λειτουργίας του νευρικού συστήματος, καθώς πλησιάζει την ολοκλήρωσή του.
3. Η αλληλουχία της ανάπτυξης μοιάζει πολύ για όλα τα παιδιά, αλλά ο ρυθμός ποικίλλει από παιδί σε παιδί. Η ηλικία στην οποία μερικά παιδιά πρωτοεμφανίζουν την ζητούμενη ικανότητα ονομάζεται «αρχική ηλικία». Η ηλικία στην οποία η πλειοψηφία των παιδιών μπορεί να τελειώσει ένα έργο καλείται «οριακή ηλικία».
4. Η κατεύθυνση της ανάπτυξης είναι από το κεφάλι προς τα πόδια (κεφαλονωτιαία). Το βρέφος αποκτά έλεγχο του κεφαλιού πριν κατορθώσει να καθίσει. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τα χέρια του με χάρη, πριν καταφέρει να σταθεί και να περπατήσει.
5. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό, θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ του φυσιολογικού και του μέσου όρου. Ένα παιδί μπορεί να είναι κάτω από το φυσιολογικό μέσο όρο σε μερικά πεδία της ανάπτυξης, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η ανάπτυξη του είναι παθολογική.

Το κάθε παιδί μπορεί ν' ακολουθεί ένα από τα ακόλουθα πρότυπα ανάπτυξης (Τραυλός, 1998):

- Το μέσο όρο σε όλα τα πεδία της ανάπτυξης.
- Αρχικά το μέσο όρο και μετά να τον υπερβαίνει.
- Υπερβαίνει το μέσο όρο σε μερικά πεδία της ανάπτυξης.

- Υπερβαίνει το μέσο όρο σε όλα τα πεδία της ανάπτυξης (πνευματική υπεροχή- εξυπνάδα).
- Αρχικά το μέσο όρο ή περισσότερο και μετά καθυστερημένη ανάπτυξη (παρατηρείται σε εκφυλιστικές παθήσεις του Κ.Ν.Σ., μετά από τραύμα εγκεφάλου, εγκεφαλίτιδα ή μηνιγγίτιδα, σοβαρή υπογλυκαιμία, υποθυρεοειδισμό, γονική στέρηση).
- Καθυστερημένη ανάπτυξη σε ορισμένα πεδία. Πιθανόν να οφείλεται σε καθυστερημένη ωρίμανση του Κ.Ν.Σ. (π.χ. Καθυστερημένος έλεγχος σφιγκτήρων, καθυστερημένη ομιλία, καθυστερημένο περπάτημα, καθυστερημένη χρήση των ματιών και των αυτιών) ή σε κάποια φυσική ανωμαλία (π.χ. υποτονία ή υπέρτονία καθυστερούν τη βάδιση, κώφωση καθυστερεί την ομιλία).
- Ομοιόμορφη καθυστέρηση σε όλα τα πεδία (νοητική καθυστέρηση).
- Καθυστέρηση σε όλα τα πεδία που αργότερα επιτυγχάνεται ο μέσος όρος ή και η υπέρβαση του (καθυστερημένη ωρίμανση, βραδεία εκκίνηση).

1.1.1 Η σωματική ανάπτυξη και ωρίμανση

Γενικά

Η σωματική ανάπτυξη του παιδιού ορίζεται ως η ποσοτική αύξηση του μεγέθους ή της μάζας του σώματος, που οφείλεται στην αύξηση των ήδη υπάρχουσών βιολογικών μονάδων ή μερών-μελών του σώματος (Timiras, 1972). Η ωρίμανση ορίζεται ως η ποιοτική προαγωγή της βιολογικής διαρρύθμισης και βιοχημικής σύνθεσης του συστήματος του ανθρώπου (Teerle, 1978).

Η σωματική ανάπτυξη και ωρίμανση του σώματος και των οργάνων του παιδιού επισπεύδονται με την αύξηση της ηλικίας. Ο ρυθμός της ανάπτυξης και ωρίμανσης δεν είναι σταθερός και συγκεκριμένος για όλα τα μέρη - μέλη και συστήματα του σώματος.

Η ανάπτυξη του σώματος γίνεται από πάνω προς τα κάτω και από το κέντρο προς την περιφέρεια. Το κεφάλι του παιδιού αναπτύσσεται γρηγορότερα από τα άλλα μέλη του σώματος. Το κεφάλι του νεογέννητου παιδιού αντιστοιχεί στο 1/4 του ύψους, ενώ το ύψος του κεφαλιού ενός ενηλίκου αντιστοιχεί στο 1/8 του ύψους. Ο ρυθμός ανάπτυξης του κορμού και των χεριών είναι μικρότερος από το ρυθμό ανάπτυξης της κεφαλής και μεγαλύτερος από το ρυθμό ανάπτυξης των κάτω άκρων. Τα κάτω άκρα του νεογέννητου παιδιού αποτελούν τα 3/8 του ύψους, ενώ στον ενήλικο καλύπτουν το μισό του ύψους. Επίσης, οι μύες, η καρδιά, το συκώτι και οι νεφροί αναπτύσσονται πιο γρήγορα από το σκελετικό σύστημα (Ρόσμπογλου, 2002).

1.1.2 Κεντρικό νευρικό σύστημα

Η περίοδος της γρήγορης ανάπτυξης του εγκεφάλου αρχίζει στα μέσα περίπου της κύησης. Παρ' όλα αυτά, το 85% της ανάπτυξης του εγκεφάλου συμβαίνει μετεμβρυικά. Υπάρχουν ορισμένες περιόδους όπου παρατηρείται μια γρήγορη και εμφανής ανάπτυξη του εγκεφάλου. Σε αυτές τις περιόδους, ο εγκέφαλος θεωρείται ιδιαίτερα ευαίσθητος στις αλλαγές τόσο του εσωτερικού (ενδομήτριο), όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος αποδεικνύοντας έτσι την πλαστικότητά του (Timiras, 1972, Dodding, 1974).

Κατά τη γέννηση, το τμήμα του εγκεφάλου μπροστά από την πρόσθια κεντρική αύλακα είναι καλύτερα ανεπτυγμένο από το τμήμα που βρίσκεται οπίσθια. Τα τμήματα του εγκεφάλου αναπτύσσονται χωριστά. Ο εγκεφαλικός φλοιός ενός

τελειόμηνου είναι ο μισός σε πάχος σε σχέση με εκείνο του ενήλικα. Η αύξησή του θα προέλθει από την αύξηση του μεγέθους των νευρικών κυττάρων και του πολλαπλασιασμού τους. Οι διαδικασίες ανάπτυξης δενδριτών των φλοιωδών νευρώνων ξεκινούν λίγους μήνες μετά τη γέννηση, ενώ είναι ακόμη ατελή και ανώριμα στον εγκέφαλο του νεογέννητου. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της μετεμβρυικής ζωής, αυτές οι διαδικασίες αναπτύσσονται με σκοπό τη δημιουργία συνδέσεων με άλλους νευρώνες. Τα εγκεφαλικά τριχοειδή αγγεία είναι σχετικά διαπερατά στη γέννηση. Έτσι σε παιδιά με ίκτερο, η χολερυθρίνη μπορεί να διαπεράσει τον εγκέφαλο, καταστρέφοντας τα βασικά γάγγλια.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι κεντρομόλες ίνες στη Σπονδυλική Στήλη είναι σχετικά επαρκώς μυελινωμένες ενώ οι φυγόκεντρες οδοί του φλοιού του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού καθώς και η λευκή ουσία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου και της παρεγκεφαλίδας είναι σε μεγάλο βαθμό απομυελινωμένες. Η μυελίνωση των φυγόκεντρων ιών τελειοποιείται μέχρι την ηλικία των 1 με 2 ετών(Hamilton, 1972). Οι οδοί της όσφρησης δεν είναι μυελινωμένες, η οπτική οδός μερικώς και τα υπόλοιπα κρανιακά νεύρα είναι πλήρως μυελινωμένα. Κατά τον Hamilton(1972), η πρόιμη ωρίμανση των κρανιακών φαίνεται από την ικανότητα του βρέφους να καταπίνει και να πιπιλίζει. Η ωρίμανση της παρεγκεφαλίδας συντελείται μέχρι την ηλικία των 2 ετών. Στην ηλικία των 6 μηνών, καθώς το βρέφος αποκτά πιο φλοιώδη έλεγχο των δραστηριοτήτων του, ο μετωπιαίος και ο κροταφικός λοβός ωριμάζουν περισσότερο. Τα περισσότερα τμήματα της Σ.Σ είναι μυελινωμένα και το οπτικό νεύρο είναι πλήρως μυελινωμένο. Η ανωριμότητα της παρεγκεφαλίδας σε αυτή τη φάση αποδεικνύεται από τον ελλιπή έλεγχο της σύλληψης(Dekeban, 1970). Η διαδικασία της μυελίνωσης ξεκινά κοντά στα νευρικά κύτταρα και συνεχίζει κατά μήκος της νευρικής ίνας(Hamilton, 1972).

Στον εγκέφαλο η διαδικασία αυτή ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο ξεκινώντας από το εγκεφαλικό στέλεχος και την παρεγκεφαλίδα για να προχωρήσει στον υπόλοιπο εγκέφαλο(McArdle, 1987). Όλες οι δομές στη Σ.Σ, στο εγκεφαλικό στέλεχος και στην παρεγκεφαλίδα έχουν μυελινωθεί μέχρι το 2^ο έτος, ενώ οι περιφερικές οδοί ως το 3^ο έτος. Η πλήρης ωρίμανση όλων των δομών ολοκληρώνεται στο 6^ο έτος(Dekeban, 1970). Αν και η ωρίμανση του Ν.Σ δεν έχει πλήρως κατανοηθεί, φαίνεται ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της μυελίνωσης και της ανάπτυξης της νευρικής λειτουργίας, καθώς το ερέθισμα για την μυελίνωση προέρχεται από τη δραστηριοποίηση των διαφόρων συστημάτων. Γίνεται φανερό δηλαδή ότι οι νευρικές οδοί γίνονται λειτουργικές την ίδια περίοδο που μυελινώνονται. Οι νευρικές ίνες είναι ικανές να στέλνουν νευρικές ώσεις πριν ωριμάσουν, αλλά με βραδύτερο βαθμό. Η λειτουργία και η εμπειρία φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην μετεμβρυική ωρίμανση των μηχανισμών(Bishop, 1982).

Τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου κατά τον Ρόσμπογλου(2002), είναι τα εξής:

1. ενδομήτρια ή εμβρυϊκή ηλικία,
2. νεογνική ηλικία (0-30 μέρες),
3. βρεφική ηλικία (0-12 μήνες),
4. νηπιακή ηλικία (>1-3 χρόνια),
5. παιδική ηλικία (>3-12 χρόνια για αγόρια και >4~10 για κορίτσια),
6. προεφηβική ηλικία (>12-14 χρόνια για αγόρια και >10-12 για κορίτσια),
7. εφηβική ηλικία (>14-20 χρόνια για αγόρια και >12-18 για κορίτσια),
8. ενήλικη ηλικία (μετά τα 20 χρόνια για αγόρια, μετά τα 18 χρόνια για κορίτσια).

Η αύξηση συνεχίζεται στον ενήλικο, σταματά όμως να είναι αποδοτική και είναι μόνο ανανεωτική, ανακόπτεται στα γηρατιά και διακόπτεται στο θάνατο(Dekeban, 1970). Η αύξηση του οργανισμού συνδυάζεται με αυξημένο μεταβολισμό, μεγαλύτερη υδροπληθεία και μεγαλύτερη ανάγκη σε θρεπτικές ουσίες. Με την πάροδο της ηλικίας παρατηρείται ελάττωση του εξωκυττάριου υγρού και αύξηση του μεσεγχύματος σε βάρος του παρεγχύματος. Ο οργανισμός που αυξάνει παρουσιάζει μεγάλη επιφάνεια σώματος σε σχέση με τον όγκο σώματος.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη ενός παιδιού δεν είναι εξελικτική διαδικασία μιας μόνο λειτουργίας, αλλά το τελικό αποτέλεσμα πολλών επιμέρους λειτουργιών, που βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επομένως ο έλεγχος της προϋποθέτει έλεγχο των επιμέρους τομέων της, δηλαδή της αδρής κινητικότητας, της ακοής, της όρασης, των λεπτών χειρισμών και της κοινωνικής συμπεριφοράς(Bishop, 1982). Επιπλέον, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί μια δυναμική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση συγκεκριμένων δεξιοτήτων στις διάφορες ηλικίες, γι' αυτό ο έλεγχος της ανάπτυξης θα πρέπει να γίνεται όχι μόνο τμηματικά (κατά τομείς) αλλά και περιοδικά (κατά ηλικίες). Για παράδειγμα ένα βρέφος αναπτύσσεται φυσιολογικά μέχρι 8 μηνών, δεν θα είναι υποχρεωτικά φυσιολογικό και στην ηλικία των 2 χρόνων, γιατί οι λειτουργίες του λόγου και της ομιλίας δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί στους 8 μήνες, ώστε να μπορούμε να τις εκτιμήσουμε.

Η εξέλιξη των διαφόρων λειτουργιών του εγκεφάλου κατά Teeple(1978), συντελείται προοδευτικά ως εξής:

- I. Φυτικές λειτουργίες: Πλήρης ανάπτυξη του ΑΝΣ παρατηρείται κατά τη γέννηση

- II. Αισθήσεις : Κατά σειρά ωρίμανσης: αφή, γεύση, όραση, ακοή και όσφρηση.
- III. Κινήσεις : Αρχικά ρυθμίζεται η κινητικότητα από την ωχρή σφαίρα, ενώ μετά το δεύτερο μήνα από το νέο ραβδωτό σώμα και εξυπηρετείται από τις έξω πυραμιδικές οδούς. Οι κινήσεις είναι αρχικά αντανακλαστικές αθετωσικές ενώ αργότερα χορειακές.
- IV. Αρχέγονα Αντανακλαστικά
- V. Εξαρτημένα Αντανακλαστικά: Αντιδράσεις μέσω αυτών ο εγκέφαλος επεμβαίνει στην έκλυση ή όχι των αυτόματων αντανακλαστικών π.χ. πείραμα του Pavlov: η θέα της τροφής προκαλεί την έκκριση γαστρικού υγρού. Στην συνέχεια τα εξαρτημένα αντανακλαστικά γίνονται πάμπολλα και υιοθετούνται διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα.

1.2 Η Κινητική ανάπτυξη

Γενικά

Η κινητική ανάπτυξη είναι μία περιοχή έρευνας που μελετά τις προσαρμοστικές αλλαγές του παιδιού, στόχος των οποίων είναι η βελτίωση της κινητικής ικανότητας και αποδοτικότητας. Ο όρος κίνηση χρησιμοποιείται στην απλούστερη μορφή του και ορίζεται ως η αλλαγή της θέσης των μελών / μερών του σώματος. Ο τομέας του κινητικού ελέγχου ασχολείται με την επεξήγηση των κινήσεων από νευρικής, σωματικής και συμπεριφορικής πλευράς(<http://www.healthychildren.org>).

Ο τομέας της ψυχολογίας της κινητικής μάθησης και συμπεριφοράς ερευνά και εξετάζει την απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα εξάσκησης

καθώς και τις αρχές που διέπουν τις ανθρώπινες κινητικές δεξιότητες σε ένα συμπεριφορικό επίπεδο ανάλυσης. Από την ηλικία των 3,5 χρόνων και άνω, με την ελεγχόμενη και συστηματική παρέμβαση παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να βελτιώσει τα κινητικά του πρότυπα και τις κινητικές του δεξιότητες(<http://www.healthychildren.org>).

Τα κινητικά πρότυπα μπορούν να οριστούν ως ένα σύνολο θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων που αποκτά το παιδί μεταξύ 2 και 7 χρόνων σε μια σχετικά προκαθορισμένη σειρά και αποτελούν ορόσημο στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Όσον αφορά στον ορισμό της κινητικής δεξιότητας έχουν δοθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί (Haywood, 1993, Magill 1993, Sage, 1984, Schmidt,1988).

Σε γενικές γραμμές όμως, η κινητική δεξιότητα μπορεί να οριστεί ως η κίνηση ή η κινητική δραστηριότητα που: (α) η απόδοσή της εξαρτάται από την εξάσκηση και την εμπειρία και όχι από τις γενετικές καταβολές, (β) ο ποιοτικός δείκτης της απόδοσής της αποτελεί ένδειξη ικανοποιητικής εκτέλεσης και (γ) η χρησιμοποίηση «ιδανικών τιμών» ελέγχου και συντονισμού της κίνησης διασφαλίζει την ικανοποιητική και αποτελεσματική εκτέλεσή της (<http://www.healthychildren.org>).

Ορισμός

Η κινητική ανάπτυξη περιλαμβάνει την κίνηση και τις στατικές ικανότητες τις οποίες το παιδί εκφράζει εκούσια όντας ικανό να τις εναλλάσσει και να ελέγχει τις δραστηριότητες που πραγματοποιεί (Marx 1989, Kopp and McCall 1982). Η μάθηση και η ανάπτυξη συναντώνται όταν υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον (Blackburn 1986, Hanson 1982, Sameroff 1982) η οποία βασίζεται στον κινητικό έλεγχο του παιδιού (Heriza and Sweeney 1990, Haley 1986).

Οι κινητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν και την αδρή και την λεπτή κινητικότητα οι οποίες αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ικανοτήτων που προέρχονται από το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Chandler 1990, Sameroff et al. 1987).

Σε μια θεωρητική ανασκόπηση της κινητικής ανάπτυξης ο Henderson(1986) συμπεραίνει ότι η επιδέξια κίνηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην παρατήρηση της κυριαρχίας του παιδιού πάνω στο περιβάλλον. Οι συντονισμένες κινητικές συμπεριφορές είναι σύνθετες δράσεις που αντανακλούν την ακεραιότητα όχι μόνο ξεχωριστά των μυών, των οστών, και των συνδέσμων αλλά επιπλέον και του νευρικού συστήματος που ορίζει και μορφοποιεί τα κινητικά πρότυπα. Έτσι λοιπόν η μέτρηση των κινητικών ικανοτήτων είναι βασική για την αξιολόγηση συνολικά του παιδιού. Η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων είναι συνήθως αναμενόμενη και εύκολα προβλέψιμη, παρόλο που η ηλικία της αντιστοιχίας εμφάνισης των ικανοτήτων μπορεί να ποικίλει εξαιτίας διαφόρων λόγων. Η εμφάνιση των ικανοτήτων βασίζεται στην ωριμότητα του νευρικού συστήματος και στις ατομικές εμπειρίες του κάθε παιδιού.

Η συγκεκριμένη παρατήρηση της κινητικής συμπεριφοράς μπορεί να δείξει από νωρίς συμπτώματα αναπτυξιακής καθυστέρησης ή δυσκολίες σε άλλους αναπτυξιακούς τομείς(Harris and Heriza 1987). Τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες μπορεί να τα δυσκολέψει σε άλλους τομείς των ικανοτήτων τους, όπως αισθητικο-κινητική λειτουργία, προσαρμοστικότητα, αντίληψη, επικοινωνία, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτές οι καθυστερήσεις μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού(Linder, 1983).

Η πίστη της σημασίας της μέτρησης των κινητικών ικανοτήτων είναι υψηλή λόγω της μεγάλης και ουσιώδους σχετικής βιβλιογραφίας η οποία αποδεικνύει ότι

κινητικές καθυστερήσεις ή αποκλίσεις παρουσιάζονται σε μια μεγάλη γκάμα αναπτυξιακών δυσλειτουργιών, συμπεριλαμβανομένων της νοητικής καθυστέρησης (Kavanaugh, 1988), εγκεφαλική παράλυση (Nelson and Ellenberg, 1981), χαμηλό βάρος γέννησης και πρόωρη γέννηση (Allen and Capute, 1989, Lewis and Bandersky 1989), αυτισμό (Jones and Prior 1985), σοβαρές αισθητηριακές διαταραχές (Adelson and Fraiberg, 1974), σύνδρομο Down (Haley 1986b, Hanson, 1981).

Οι Harris και Brady (1986) απέδειξαν την μεγάλη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης ακόμη και των μικρών νευρο-κινητικών διαταραχών έτσι ώστε τα πρότυπα κίνησης να μπορούν να επηρεαστούν όσο ακόμη το κεντρικό νευρικό σύστημα είναι εύπλαστο. Έγκαιρες διαγνώσεις των κινητικών καθυστερήσεων ή παρεκκλίσεων μπορεί να επιτρέψουν την έγκαιρη παρέμβαση, αξιοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την πλαστικότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος (Harris and Heriza 1987).

Σημαντικές ενδείξεις προβάλλουν ότι η έγκαιρη παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική απ' ότι η καθυστερημένη παρέμβαση και επιδρά και στους βραχυπρόθεσμους αλλά και στους μακροπρόθεσμους στόχους του παιδιού με κινητικές καθυστερήσεις (Gibbs and Teti 1990, Rossetti 1990, Vietze and Vaughan 1988, Hanson 1984, Bricker 1982, Kakalik, Furry, Thomas, and Carney 1981, Simmons- Martin 1981, Swan 1981, Hayden and Morris 1977).

Καθώς ο αριθμός των νεογνών που χρήζουν ειδικής φροντίδας αυξάνεται όπως αποδεικνύει η Individuals with Education Act (IDEA) Amendments of 1991(δημόσιο δίκαιο 99-457,1986), αυξάνεται αντίστοιχα και η αναγκαιότητα για ακριβείς, και αξιόπιστες παροχές από τους φυσικοθεραπευτές και τους εργοθεραπευτές.

Πίνακας 1. Οι φάσεις της ανάπτυξης της ικανότητας του βαδίσματος από τη γέννηση έως τον 15ο μήνα της ζωής (Μπινιάς & Δράκος, 2006).

Μήνας ζωής	Ανάπτυξη του βαδίσματος
1 ^{ος} μήνας	Εμβρυακή στάση
2 ^{ος} μήνας	Σήκωμα της κεφαλής
3 ^{ος} μήνας	Πιάνεται (κρατιέται) αλλά πέφτει
4 ^{ος} μήνας	Κάθεται με υποστήριξη
5 ^{ος} μήνας	Κάθεται στην αγκαλιά, κρατάει αντικείμενο
6 ^{ος} μήνας	Κάθεται στο κάθισμα, πιάνει κινούμενο αντικείμενο
7 ^{ος} μήνας	Κάθεται μόνο του χωρίς υποστήριξη
8 ^{ος} μήνας	Στέκεται με υποστήριξη
9 ^{ος} μήνας	Στέκεται μόνο του αλλά κρατιέται
10 ^{ος} μήνας	Μπουσουλάει
11 ^{ος} μήνας	Περπατάει με υποστήριξη
12 ^{ος} μήνας	Στέκεται μόνο του, κρατιέται και τραβάει να ανέβει
13 ^{ος} μήνας	Ανεβαίνει μπουσουλώντας σε σκάλα
14 ^{ος} μήνας	Στέκεται μόνο του
15 ^{ος} μήνας	Βαδίζει μόνο του

1.3 Ψυχοκινητική εξέλιξη

«Ψυχοκινητική σημαίνει ταύτιση ανάμεσα στην κίνηση (την κινητική συμπεριφορά του ατόμου) και την ψυχή (το χαρακτήρα του ατόμου που απορρέει μέσα από τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του). Σε κάθε άνθρωπο υπάρχει μια έντονη δραστηριότητα στον εσωτερικό του κόσμο, η οποία εξωτερικά εκδηλώνεται μέσω της κινητικής του συμπεριφοράς. Η κινητική συμπεριφορά και η ψυχή είναι οι μορφές εμφάνισης του ίδιου συνόλου, δηλ. τίποτε περισσότερο από τη δραστηριότητα που ο κάθε άνθρωπος εκδηλώνει...» (E. J. Kiphard).

Ορισμός

Ψυχοκινητική εξέλιξη ή ανάπτυξη, είναι η λειτουργική διαφοροποίηση του οργανισμού, κατά την διάρκεια της οποίας αποκτώνται συνεχώς νέες ικανότητες, που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση του γενετικού υλικού με τους εξωτερικούς παράγοντες (διατροφή, νοσήματα, οικογενειακό, οικονομικό, κοινωνικό περιβάλλον)(Cole & Cole, 2001).

Η γνώση της ψυχοκινητικής εξέλιξης του παιδιού από τη νεογνική ως τη σχολική ηλικία είναι απαραίτητη για την παρακολούθηση και έγκαιρη διάγνωση μιας καθυστέρησης (Γεωργιάδου, 2004).

Η ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού ελέγχεται γενικότερα στους τομείς ομιλίας, αδρής - λεπτής κινητικότητας, αντίληψης και κοινωνικότητας. Η εκτίμηση ενός παιδιού με καθυστέρηση σε διάφορους τομείς της εξέλιξης περιλαμβάνει ιατρικό ιστορικό τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας, αλλά και σε ειδικές περιπτώσεις εργαστηριακό έλεγχο για αποκλεισμό παθολογικών καταστάσεων(Καμπάς, 2004). Απαιτείται συντονισμός με επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων όπως γενετιστές,

παιδονευρολόγους, ψυχολόγους, παιδοαναπτυξιολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς.

Για την αναπτυξιακή αξιολόγηση ενός παιδιού έχουν οριστεί ηλικίες ελέγχου συνήθως στις 6 εβδομάδες, 8 και 18 μήνες και σε ηλικία 2,5, 4 και 5 ετών(American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org). Στις ηλικίες αυτές ελέγχονται ικανότητες που θα πρέπει να έχουν αποκτηθεί από τον μέσο όρο των παιδιών. Η αναπτυξιολογική καθυστέρηση σε αυτές τις ηλικίες, σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς, γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, που πιθανό να μας οδηγήσει στη διάγνωση αναπτυξιακών διαταραχών όπως ο αυτισμός, η διάχυτη αναπτυξιακή καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες(Καμπάς, 2004). Ο έλεγχος αφορά και παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών καθώς ήπιες διαταραχές μπορεί να διαφύγουν της προσοχής γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και ιατρών ενώ η ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη έχει κυρίαρχη θέση καθώς πλησιάζουμε στην εφηβεία.

Η ψυχοκινητική είναι ένα μέσο αγωγής το οποίο συμβάλλει στην ψυχική, συναισθηματική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των ηλικιών. Ένα οργανωμένο και γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον, με κατάλληλο υλικό εξοπλισμό και ορθή διάθεσή του συμβάλλει στην ωρίμανση της κίνησης και του ελέγχου του σώματος του παιδιού (Καμπάς, 2004).

1.3.1 Τα χαρακτηριστικά της ψυχοκινητικής ανάπτυξης

Η ψυχοκινητική αγωγή αναφέρεται και αφορά όλες τις ηλικίες, τη βρεφική, την προσχολική και τη σχολική. Σύμφωνα με τους De Meur και Staes (1990) τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών ηλικίας 2 - 4 ετών αφορούν στο σωματικό σχήμα, στην αμφιπλευρικότητα και στη δόμηση του χώρου. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν αναπτύξει μεγάλη κινητικότητα, αδρή και λεπτή, διακρίνουν τα μέρη του σώματος, τα γνωρίζουν και τα ονομάζουν. Επίσης, καταφέρνουν να φτιάχνουν “παιχνίδια αμφιπλευρικότητας” και γνωρίζουν διάφορες έννοιες που αφορούν τη δόμηση του χώρου, όπως τον άμεσο χώρο. Τέλος, υποστηρίζουν ότι μπορούν και παίζουν με διάφορες έννοιες και ασκήσεις ξεδιαλεγμένων και κλιμακώσεων.

Στο “Βιβλίο της μητέρας” (1992) των Jean Paul Gallet και Jerome Valleteau de Mooliac αναφέρεται ότι τα παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών έχουν καταφέρει να περπατήσουν και να μιλήσουν. Μέχρι 4 ετών έχουν καταφέρει να αυτονομηθούν, γύρω στα 3 τους χρόνια κάνουν φράσεις και λένε «εγώ», είναι άστατα και ακόμα απείθαρχα. Επίσης, γύρω στα 3 αποκτούν τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους. Οι Vayer και Roncin (1998) μας παρουσιάζουν την περιγραφή της σκάλας της ανάπτυξης και της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 4 ετών. Σύμφωνα με την σκάλα αυτή το παιδί τρέφεται μόνο του με πιρούνι, βοηθάει στο σερβίρισμα, βάζει τα παπούτσια στα σωστά πόδια, ντύνεται χωρίς προσοχή (διαχωρίζει το μπροστά και το πίσω), κουμπώνει τα ρούχα του. Επίσης, πλένει τα χέρια του μόνο του, είναι ανεξάρτητο στις ανάγκες της νυκτερινής καθαριότητας, ανεβαίνει και κατεβαίνει τα σκαλιά (ένα βήμα σε κάθε σκαλί), μπορεί να κάνει μόνο του μία μικρή βόλτα και είναι ικανό να πηδήξει με ένα ή δύο πόδια. Τέλος, συνεργάζεται στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, συμμετέχει στις μικρές δουλειές του σπιτιού, κάνει απαγγελίες, τραγουδάει και χορεύει.

Σύμφωνα με τους Mozziconacci και Doumic-Girard (1998) στη ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-3 ετών στον τομέα της ομιλίας αναφέρεται ότι οι λέξεις πολλαπλασιάζονται και το λεξιλόγιο γενικά αντικατοπτρίζει το περιβάλλον του παιδιού και όσα εκείνο συνειδητοποιεί. Δομεί φράσεις σιγά-σιγά με 2-3 λέξεις, μιλάει για τον εαυτό του στο τρίτο πρόσωπο και αρχίζει να θέτει ορισμένες ερωτήσεις. Στον τομέα της προσωπικότητας το παιδί στην ηλικία των 2-3 ετών μειώνει τους θυμούς του, κάνει σταθερές προόδους προς την ανεξαρτησία και πολλές φορές εκφράζει αντίθεση. Επίσης, είναι σε θέση να εκδηλώνει καθαρά τους συναισθηματικούς του δεσμούς, του αρέσουν τα χάρδια, οι αγκαλιές και τα παιχνίδια. Τέλος, έχει καταφέρει να ελέγχει τις κινήσεις του, να τρώει, να πλένεται και να ντύνεται, να ελέγχει τους σφιγκτήρες του και να αρχίζει να συνειδητοποιεί τη διαφορά ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια. Όλα τα παραπάνω θα συμβάλλουν στη σταδιακή διαμόρφωση της προσωπικότητας που θα του επιτρέψει στην ηλικία των 3, να πει: «εγώ». Στην ηλικία των 4 με 5 ετών συχνά τα παιδιά εφευρίσκουν καινούργιες λέξεις και συνήθως αρχίζει η περίοδος των «κακών» λέξεων. Επίσης, κατά τη διάρκεια των 4 χρόνων αρχίζει να ενεργοποιείται η περιέργεια του παιδιού (Mozziconacci και Doumic-Girard, 1998).

Ο Τραυλός (1998) αναφέρει ότι το παιδί μέχρι 3 ετών αναγνωρίζει τις διαστάσεις του περιβάλλοντος καθώς και τα μέρη του σώματος και τις λειτουργίες του. Αυτό ο συγγραφέας το ονομάζει «λειτουργική ανάπτυξη της γνώσης του σώματος». Σύμφωνα με τους Hecaen και de Ajuriaguerra (1964), τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι έχουν 2 διαφορετικές πλευρές στην ηλικία των 4-5 ετών, ενώ αντίθετα ο Sinclair (1971) υποστηρίζει ότι παιδιά στην ηλικία 4 ετών έχουν ξεχωρίσει την πλευρά της προτίμησής τους η οποία διατηρείται για την υπόλοιπη ζωή τους (Τραυλός, 1998). Επιπροσθέτως ο Καμπάς (2004) υποστηρίζει ότι ένα ποσοστό 40%

μόνο ηλικίας 4-5 ετών δείχνει να έχει μια προτίμηση σε κάποια ηλικία. Κατά τον Τραυλό τα παιδιά 2-3 ετών μπορούν και μεταφέρουν το βάρος από τις φτέρνες στα δάχτυλα, περπατούν στις μύτες των ποδιών, κάνουν πίσω βήματα. Τα παιδιά 4 ετών περπατούν πάνω σε γραμμές χωρίς να ξεφεύγουν από τα όρια, περπατούν σε δοκούς ισορροπίας επιφάνειας 10 εκατοστών και χαμηλού ύψους. Μπορούν επίσης να ανεβοκατεβαίνουν σκάλες εναλλάσσοντας πόδια, να πηδάνε 30 εκ. με ενωμένα πόδια και να πηδάνε πάνω από σκοινί 20 εκ. Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 4 ετών, αποκτούν την ικανότητα να χειρίζονται μπάλες διαφορετικού μεγέθους και βάρους, χρησιμοποιώντας το ένα ή και τα δύο τους χέρια. Όσον αφορά το σχέδιο, ο Τραυλός (1998) υποστηρίζει ότι στην ηλικία των 3 ετών μπορούν να σχεδιάζουν κύκλο, στην ηλικία 4 ετών σταυρό και σε ηλικία 4,5 ετών τετράγωνο.

Το μικρό παιδί εξερευνά, ανακαλύπτει και μαθαίνει τον εαυτό του και τα πράγματα πρώτα μέσα από τις αισθήσεις του και ύστερα τις χρησιμοποιεί για να κινηθεί μέσα στο περιβάλλον. Αρχικά μαθαίνει εμπειρικά να αλλάζει θέσεις στον χώρο και να κινείται χωρίς συγκεκριμένο λόγο. Σ' αυτό το σημείο είναι που καλούνται οι ενήλικες να βοηθήσουν τα παιδιά να αισθανθούν και να αντιληφθούν την έννοια του χώρου (Κούγιαλη, 1999).

Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων έχουν καταφέρει να τοποθετηθούν μέσα στο χώρο, να αντιληφθούν τις έννοιές του και να προσανατολιστούν. Έπειτα στην ηλικία 4-5, θα αρχίσουν να καταλαβαίνουν ότι το σώμα τους έχει δύο ξεχωριστές πλευρές, με δύο χέρια, δύο πόδια, δύο μάτια κ.ο.κ. Αυτού του είδους η επίγνωση ονομάζεται αμφιπλευρικήτητα (Τραυλός, 1998). Σύμφωνα με τον Τραυλό (1998), μεταξύ των ηλικιών 2-4, τα παιδιά γνωρίζουν πολύ λίγα για τον προσανατολισμό του σώματος, αλλά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τις διαστάσεις του χώρου. Σε πρώτο στάδιο μαθαίνουν τη διάσταση του χώρου «πάνω - κάτω» και

έπεται το «εμπρός - πίσω». Το τελικό στάδιο προσδιορίζεται από την εκμάθηση της διάστασης από τη μία πλευρά προς την άλλη. Σύμφωνα με τους Kuczaj και Maratsos (1975) στην ηλικία των 2,6 με 3 ετών πολλά παιδιά μπορούν να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά και πίσω από το σώμα τους, αλλά δεν μπορούν να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο μπροστά ή πίσω από κάποιο άλλο. Σε ηλικία 4 ετών τελικά καταφέρνουν και τοποθετούν ένα αντικείμενο δίπλα σε άλλα.

1.3.2 Ψυχοκινητική καθυστέρηση-ανησυχητικά σημάδια

Τα πρώτα σημάδια ψυχοκινητικής καθυστέρησης είναι δυνατόν να εμφανιστούν ήδη από τη νεογνική ηλικία ή αργότερα στις βασικές ηλικίες ορόσημα για την ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού (Atkinson & Bruddick, 1982). Ο παιδίατρος θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση για την εντόπιση πιθανόν τέτοιων σημείων, ιδιαίτερος σε βρέφη με ισχυρούς προδιαθεσικούς παράγοντες κινδύνου. Τέτοιοι παράγοντες από το ιστορικό είναι τα μικρού βάρους γέννησης νεογνά (SGA), τα πρόωρα, ο εργώδης τοκετός, η περιγεννητική ασφυξία, βρέφη με μικρό ή μεγαλοκεφαλία, ιστορικό λοίμωξης Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ), ιστορικό έκθεσης σε τερατογόνους παράγοντες και από την εγκυμοσύνη, η νεαρή ηλικία της μητέρας, τα φάρμακα, οι λοιμώξεις και τα χρόνια νοσήματα (Atkinson & Bruddick, 1982).

Ήδη από την νεογνική ηλικία, εκτός από το ιστορικό, η εμφάνιση ορισμένων σημείων μπορεί να θέσει την υποψία για πιθανή εμφάνιση ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Οι Atkinson & Bruddick (1982), έθεσαν τα βασικά ανησυχητικά σημάδια για την εμφάνιση ψυχοκινητικής καθυστέρησης στην βρεφική ηλικία. Έτσι, η αδυναμία αφύπνισης, ο ελαττωμένος ύπνος, το ανώμαλο κλάμα, τα προβλήματα

σίτισης, ο τρόμος ή οι σπασμοί, ο ανώμαλος μυϊκός τόνος, το ανώμαλο σχήμα ή μέγεθος της κεφαλής στην κλινική εκτίμηση νεογνών αποτελούν ανησυχητικά σημεία στην περαιτέρω ψυχοκινητική εξέλιξη τους. Αργότερα και στο πρώτο αναπτυξιακό ορόσημο (6η εβδομάδα) η μη εστίαση του βλέμματος, η μη οπτική παρακολούθηση, η μη ανταπόκριση στους ήχους, τα ασύμμετρα νεογνικά αντανάκλαστικά, η υπερβολική υποτονία κεφαλής (head lag) ή αντίθετα υπερτονία (οπισθότονος) δεν χαμογελά, αποτελούν ύποπτα σημεία ανάπτυξης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982).

Στην ηλικία του δεύτερου αναπτυξιακού ορόσημου (4 μηνών) η μικροκεφαλία ή μεγαλοκεφαλία, η ελαττωμένη εγρήγορση, η καθυστέρηση του χαμόγελου, ο φτωχός έλεγχος της κεφαλής, η παραμονή αρχέγονων αντανάκλαστικών αποτελούν τα βασικά ύποπτα σημεία εμφάνισης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982). Στην ηλικία των 6-8 μηνών η προτίμηση στη χρήση τους ενός χεριού, η μη καθιστή θέση, η ασυμμετρία των κινήσεων, η μη ανταπόκριση στους ήχους, ο στραβισμός αποτελούν ύποπτα σημεία ανάπτυξης ψυχοκινητικής καθυστέρησης. Αργότερα στην ηλικία των 12 μηνών η υπερτονία, η μη στήριξη μέρους του βάρους του, απουσία τετραποδικής θέσης, απουσία ενδιαφέροντος για παιχνίδια, απουσία μπαμπαλίσματος ή γουργουρίσματος, το μονότονο κλάμα αποτελούν επιβαρυντικούς παράγοντες εμφάνισης ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Atkinson & Bruddick, 1982).

Συνοπτικά θα μπορούσε κανείς να εστιάσει τους επιβαρυντικούς παράγοντες ψυχοκινητικής καθυστέρησης σε κινητικούς (παθολογική συμπεριφορά, επιμονή ή ασυμμετρία αρχέγονων αντανάκλαστικών, υποτονία με καλή μυϊκή ισχύ, ανωμαλίες οφθαλμοκίνησης, παθολογικές δοκιμασίες θέσεις) και σε συμπεριφορικούς (καθυστέρηση στην εμφάνιση του χαμόγελου, μη ανταπόκριση σε ήχους, έλλειψη

αγάπης και στοργής, απουσία προτίμησης σε παιχνίδι, αδυναμία εκτέλεσης απλών εντολών)(Cole & Cole, 2001). Η ύπαρξη συνδυασμού αυτών σε κάποιες ηλικίες ορόσημα για την ψυχοκινητική εξέλιξη, μπορούν να αποτελέσουν τον οδηγό για πληρέστερη εκτίμηση των παιδιών αυτών.

1.3.3 Ψυχοκινητική και Γνωστική ανάπτυξη(PIAGET)

Ως γνωστική ικανότητα του παιδιού ορίζεται η ικανότητά του να αναγνωρίζει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις(Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της εξαρτάται από το αν το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται, και να έχει συγκεκριμένη άποψη και στρατηγική τόσο για το χειρισμό καταστάσεων όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, όταν μιλάμε για γνωστική ανάπτυξη εννοούμε θέματα όπως οι στρατηγικές και τα περιεχόμενα της παιδικής μνήμης, η διαδικασία ανάπτυξης προσδοκιών από τα παιδιά, η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας και η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί και να απομνημονεύει τις εμπειρίες από τη παιδική του ηλικία (Brackbill, 1979).

Μεγάλο μέρος της Ψυχοκινητικής Επιστήμης και της έρευνας σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στις απόψεις και αναπτυξιακές θεωρίες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget.

Ο Jean Piaget, ο κατ' εξοχήν υποστηρικτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, προσπάθησε να καταλάβει πώς τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν. Ενδιαφερόταν κυρίως για τη φύση των αλλαγών που συμβαίνουν στο παιδί καθώς μεγαλώνει, και οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της γνώσης. Ενδιαφερόταν να μάθει τον τρόπο που το παιδί χειρίζεται συγκεκριμένες και διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσα από τα αισθητήρια όργανα και που διαφέρουν από τις ήδη

γνωστές. Κατέκρινε τις βιολογικές ερμηνείες γιατί δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν πώς το περιβάλλον των ανθρώπινων βρεφών επενεργεί στις βιολογικές τους ικανότητες για να προκαλέσει αναπτυξιακή αλλαγή. Συγχρόνως επέκρινε τις ερμηνείες περιβάλλοντος-μάθησης γιατί θεωρούσαν δεδομένο ότι το περιβάλλον προκαλεί την αναπτυξιακή αλλαγή, γιατί έδιναν ελάχιστη έμφαση στο ρόλο που παίζουν οι ενέργειες του ίδιου του παιδιού στην ανάπτυξη γιατί αρνούσαν την ύπαρξη ποιοτικών αλλαγών, δίκην σταδίων, στην ανάπτυξη (Piaget, 1929/1979). Σύμφωνα με τον Piaget (1983), στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για την προσαρμογή (Adaptation) του οργανισμού στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές δομές που αναπτύσσει ο άνθρωπος είναι συγχρόνως το αποτέλεσμα αλλά και οι προϋποθέσεις της ικανότητας προσαρμογής του στο περιβάλλον.

“Προσαρμογή” στη θεωρία του Piaget χαρακτηρίζεται η διττή διεργασία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης, ενώ “Αφομοίωση” χαρακτηρίζεται η διεργασία με την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν νέες εμπειρίες στα υπάρχοντα σχήματα. Ως σχήμα περιγράφεται μια νοητική δομή που παρέχει στον οργανισμό ένα μοντέλο δράσης σε παρόμοιες συνθήκες. Κατά την αφομοίωση, διάφορες εμπειρίες απορροφούνται από τον οργανισμό και μεταμορφώνονται για να ταιριάζουν με τα υπάρχοντα σχήματα, ενισχύοντας τα σχήματα αυτά και κάνοντάς τα να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά.

Με τη συμμόρφωση τα παιδιά τροποποιούν τα υπάρχοντα σχήματα για να τα προσαρμόσουν στις νέες εμπειρίες. Τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης μπορεί κανείς να τις παρατηρήσει στα βρέφη όπου στην αρχή πίνουν το γάλα από το στήθος της μητέρας τους, στη συνέχεια από το μπουκάλι και στο τέλος από το ποτήρι.

Στη συνέχεια το βρέφος «αφομοιώνει» το μπουκάλι. Παράλληλα όμως του είναι απαραίτητο να θηλάζει με πιπίλα, και μαθαίνει να συμμορφώνεται στο να κρατάει το μπουκάλι στη σωστή γωνιά πόσης. Το τελευταίο βήμα από το μπουκάλι στο ποτήρι, απαιτεί από το παιδί ακόμη μεγαλύτερη «προσαρμογή», η οποία βασίζεται στις προηγούμενες ικανότητές του, να θηλάζει και να καταπίνει το υγρό. «Ως προς τα αντανακλαστικά του βρέφους από τα παραπάνω προκύπτει, ότι όσα από αυτά παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη σπουδαιότητα για το μέλλον γίνονται αφορμή γι' αυτό που ονομάζεται «αντανακλαστική άσκηση», δηλαδή για μια σταθεροποίηση ενέργειας με άσκηση (Δράκος- Μπινιάς 2006).

Σύμφωνα με τον Piaget(1926) η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι στην ουσία τίποτε άλλο από το συνεχώς εναλλασσόμενο παιχνίδι μεταξύ της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. «Μια συνεχής διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση της κυριότερες ψυχοπνευματικές λειτουργίες και ιδίως τη λειτουργία της οργάνωσης και της προσαρμογής. Συμπερασματικά η αφομοίωση φροντίζει να διευρύνει «το υπάρχον» και συνδέει το παρόν με το παρελθόν, ενώ η συμμόρφωση προκύπτει από τις νέες περιβαλλοντικές απαιτήσεις, από την ικανότητα αντίληψης του ατόμου, ώστε να αλλάζει τις προηγούμενες γνωστικές δομές και να προσαρμοστεί ανάλογα(Piaget, 1926).

Όσον αφορά τη στιγμιαία γνωστική ανάπτυξη(Piaget, 1926), αυτή λαμβάνει χώρα λόγω της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα στο ερέθισμα, δηλαδή σε αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο και σε αυτό που σκέφτεται. Το παιδί πιέζεται να αναπτύξει ανάλογες εσωτερικές δομές και διεργασίες, ώστε να αντιδράσει και να συμπεριφερθεί στις καινούριες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όσο περισσότερο αφομοιώνει και προσαρμόζεται, τόσο πιο πολύ καταφέρνει να αποδεσμεύεται από τις διαδικασίες της αντίληψης και της σκέψης. Σύμφωνα με αυτά «η γνωστική ανάπτυξη σηματοδοτεί το

πέραςμα από την εμπιστοσύνη του ατόμου σε σχέση με αυτό που αντιλαμβάνεται, στην εμπιστοσύνη και την αποδοχή των κανόνων».

Ο Piaget (1926), διέκρινε ποιοτικά τέσσερα διαφορετικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Πίστευε ότι όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους διανύουν με την ίδια σειρά τα στάδια αυτά αλλά με διαφορετικό ρυθμό.

Σύμφωνα με τη θεωρία του στα στάδια είναι τα ακόλουθα:

1. Το αισθητικοκινητικό στάδιο (βρεφική ηλικία).
2. Το στάδιο της προενεργητικής σκέψης ή προσυλλογιστική περίοδος (νηπιακή προσχολική ηλικία).
3. Το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών ή συλλογιστική περίοδος (ηλικία του δημοτικού σχολείου).
4. Το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (από την εφηβεία και μετέπειτα).

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία του Piaget, για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ο Schilling (1976) διαχώρισε σε ανάλογα στάδια την ψυχοκινητική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή σε κινητικότητα του νευρικού συστήματος, σε κινητικότητα των αισθήσεων, σε ψυχοκινητικότητα και σε κοινωνική κινητικότητα.

1.3.4 Άλλες θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

α) Τα στάδια ανάπτυξης του Erikson (1950)

- ❖ Θεμελιώδης εμπιστοσύνη vs Δυσπιστία (1^ο έτος): Το άτομο βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση από τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του. Αν το βρέφος νιώθει ότι οι ανάγκες του ικανοποιούνται μόλις προκύψουν και ότι οι γονείς του και το άμεσο περιβάλλον του εξασφαλίζουν άφθονη αγάπη και

περιποίηση αναπτύσσει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και της αισιοδοξίας. Αν όμως νιώθει ότι το περιβάλλον του το παραμελεί, αναπτύσσει το συναίσθημα της δυσπιστίας προς τους άλλους, της καχυποψίας και της ανασφάλειας. Έτσι όταν όλα πάνε καλά σε αυτό το στάδιο το παιδί βιώνει συναισθήματα καλοσύνης, πίστη στον εαυτό του και τους άλλους και αισιοδοξία, όταν όμως υπάρχει δυσλειτουργία σε αυτό το στάδιο βιώνονται αισθήματα κακίας, δυσπιστίας απέναντι στον εαυτό και τους άλλους και απαισιοδοξία.

❖ Αυτονομία vs Αμφιβολία (2^ο και 3^ο έτος): Το παιδί αρχίζει να αποκτά την ικανότητα για συντονισμένη σωματική κίνηση και διανοητική λειτουργία. Αν το παιδί νιώθει ότι οι γονείς του και οι γύρω του αναγνωρίζουν την ανάγκη να ενεργεί με το δικό του τρόπο και με το δικό του ρυθμό αναπτύσσει το συναίσθημα ότι ασκεί έλεγχο πάνω στον εαυτό του και το περιβάλλον, έτσι αποκτά αυτονομία. Από την άλλη, αν το παιδί νιώθει ότι οι γονείς του δείχνουν υπερπροστατευτική διάθεση και δεν το αφήνουν να αυτενεργεί, αναπτύσσει το συναίσθημα της ντροπής και της αμφιβολίας. Αν πάνε λοιπόν όλα καλά, το παιδί εκδηλώνει τη βούλησή του, αναπτύσσει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και αποκτά αυτοέλεγχο, αν όχι τότε το παιδί έχει άκαμπτη ακραία συνείδηση, αμφισβήτηση και άκαμπτη ενσυνείδητη ντροπή.

❖ Πρωτοβουλία vs Ενοχή (4^ο και 5^ο έτος): Κατά την περίοδο αυτή οι κινητικές δραστηριότητες και οι διανοητικές πράξεις του παιδιού αποτελούν προϊόντα της ενεργητικής πρωτοβουλίας του ίδιου του παιδιού. Αν το περιβάλλον αποδέχεται χωρίς επικρίσεις αυτές τις πρωτοβουλίες του παιδιού και επιπλέον το ενθαρρύνουν να ενισχύσει την αυτόβουλη εξερεύνηση του περιβάλλοντος

το παιδί αναπτύσσει το συναίσθημα της πρωτοβουλίας. Αντίθετα, αν το παιδί νιώθει ότι οι γονείς είναι επικριτικοί με αυτές του τις πρωτοβουλίες τότε αναπτύσσει το συναίσθημα της ενοχής. Η επιτυχία μετάβασης από αυτό το στάδιο στο επόμενο σημαίνει συναισθήματα ευχαρίστησης από τις επιτυχίες, δραστηριότητα, προσανατολισμός και σκοπός.

- ❖ Φιλοπονία vs Κατωτερότητα (λανθάνουσα περίοδος): Κατά την περίοδο αυτή το παιδί πρέπει να αποκτήσει τις σχολικές γνώσεις και ικανότητες και να εξοικειωθεί στο πνεύμα της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Αν το περιβάλλον του, οικογενειακό και σχολικό, ενθαρρύνει το ενδιαφέρον του παιδιού να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του θα αναπτυχθεί το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αντίθετα, αν το περιβάλλον ενοχοποιήσει αυτές τις προσπάθειες και θεωρήσει ότι οι προσπάθειες του παιδιού δε γίνονται με τον κατάλληλο τρόπο τότε το παιδί θα εισπράξει απόρριψη, θα βιώσει τα συναισθήματα της αναξιότητας και της κατωτερότητας, οπότε θα πάψει και να προσπαθεί. Αν λοιπόν πάνε όλα καλά σε αυτή τη φάση το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα αφοσίωσης σε παραγωγική εργασία και επιδιώκει την εμπειρία της χαράς της δημιουργίας, αν όμως το περιβάλλον του δεν αποδεχτεί τις προσπάθειές του θα βιώσει αισθήματα ανεπάρκειας, αδυναμίας ολοκλήρωσης κάποιου έργου και επομένως ματαιότητα για εκ νέου προσπάθεια.

γ) Τα αναπτυξιακά στάδια σύμφωνα με τον Salonia (1992)

Στην Gestalt η ανάπτυξη σηματοδοτείται από την οργάνωση και την ωρίμανση της ικανότητας επαφής με το περιβάλλον του κατά τρόπο υγιή και ικανό να το βοηθήσει να αναπτυχθεί. Η επαφή γίνεται σε ένα σημείο, το όριο, εκεί δηλαδή όπου συναντώνται το όριο του οργανισμού και το όριο του περιβάλλοντος.

- ❖ Το στάδιο της συμβολής(0-6 μηνών): Ο οργανισμός δεν είναι διαφοροποιημένος από το περιβάλλον. Υπάρχει η ψευδαίσθηση του κοινού ορίου (οργανισμού-περιβάλλοντος). Το βρέφος δεν μπορεί να ξεχωρίσει ποιος δρα, ποιος βιώνει ένταση. Η διαθεσιμότητα της μητέρας για τη συμβολή επιτρέπει στις εμπειρίες του παιδιού να έχουν βάση ώστε να μη χαθεί σε μια χαοτική, μπερδεμένη και χωρίς επίγνωση ένωση. Σε αυτή τη φάση είναι σημαντικό και η μητέρα να βρει κάποια βάση ώστε να μη χαθεί και αυτή στη συμβολή. Σε διαφορετική περίπτωση, το δικό της άγχος θα διοχετευτεί και στο παιδί και ενδεχομένως το παιδί να οδηγηθεί σε σοβαρή παθολογία, όπως η σχιζοφρένεια. Όταν διακόπτεται η συμβολή το παιδί βιώνει άγχος και απελπισία ότι θα χαθεί, θα σκορπιστεί συναίσθημα που μοιράζεται και η μητέρα. Στη φάση αυτή αγκαλιά δίνει την εμπειρία των ορίων χωρίς να αγχώνει. Έτσι από το αδιαφοροποίητο εμείς αναδύεται το όριο του άλλου, το βρέφος αναγνωρίζει το δικό του όριο βιώνοντας το όριο του άλλου.
- ❖ Το στάδιο της ενδοβολής (6-9 μηνών): Η διαφορά του σωματικού εαυτού και του περιβάλλοντος έρχεται στο προσκήνιο. Στη φάση αυτή αρχίζει η δόμηση του εαυτού και η διακοπή της συμβολής βιώνεται όχι πια ως κάτι αγχωγόνο αλλά ως μια οργανωμένη αντίληψη της διαφοροποίησης. Το βρέφος ενδοβάλλει τα πάντα, “καταπίνει” το περιβάλλον του σε μια προσπάθειά του

να γνωρίσει τον κόσμο. Μέσα στη διαδικασία αυτή απορροφά και τις πιο αρχαϊκές εμπειρίες της μητέρας που σχετίζονται με την οικειότητα, τη ζεστασιά, τον τρόμο, την υπαρξιακή επιβεβαίωση. Ξεκινά η φάση της οδοντοφυΐας και ταυτόχρονα η διαδικασία της τροποποίησης του περιβάλλοντος με περισσότερη αποφασισμένη δράση. Η επιθετικότητα του παιδιού διοχετεύεται στο περιβάλλον του αποδομώντας το και έτσι το γνωρίζει. Με τον ενεργητικό αυτό τρόπο ο οργανισμός βρίσκει το όριό του. Αν η μητέρα αντιδράσει υγιώς στη φάση αυτή βρίσκει έναν ρυθμό παρουσίας και απουσίας, ευχαρίστησης και περιορισμού. Αν η μητέρα δεν μπορεί να βρει ρυθμό και αντιδρά στα άκρα ενδεχομένως το παιδί να αναπτύξει ψυχοπαθολογία, όπως μανιοκατάθλιψη.

- ❖ Το στάδιο της προβολής (9-15 μηνών): Στη φάση αυτή το βρέφος αντιλαμβάνεται ότι οι εντάσεις είναι «μέσα» στον εαυτό του αλλά ακόμη δεν μπορεί να τις αναγνωρίσει ως δικές του και έτσι τις αποδίδει στον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο ο άλλος γίνεται σημείο επαφής με τις εντάσεις και τις έντονες αισθήσεις που αντιλαμβάνεται μέσα του. Στο στάδιο αυτό ξεκινάει ο χειρισμός του περιβάλλοντος που συμπεριλαμβάνει την εξερεύνηση και ενεργοποίηση του κινητικού συστήματος. Ψάχνοντας τον εαυτό του στο περιβάλλον το παιδί βάζει τα θεμέλια για το ενδιαφέρον, την περιέργεια και τη διαισθητική ενσυναίσθησή του προς τον άλλο. Σημαντική αλλαγή συντελείται με το περπάτημα και δίνει στο παιδί νέες δυνατότητες. Έτσι μπορεί μόνο να επιλέξει αν θα προχωρήσει ή αν θα υποχωρήσει, βλέπει τον κόσμο από εναλλακτικές οπτικές γωνίες και μπορεί να δράσει με πιο συντονισμένο και αποτελεσματικό τρόπο. Αν η μητέρα επιτρέψει να είναι αυτή το αντικείμενο προβολής και δεν τρομάζει από τις προσπάθειες

διαφοροποίησης του παιδιού ή το πείσμα του και αν του προσφέρει επαρκή χώρο ώστε η έντασή του να βγει, τότε το παιδί, σιγά-σιγά θα την αναγνωρίσει ως δικιά του. Σε διαφορετική περίπτωση ενδέχεται να αναπτυχθούν παθολογίες όπως η οριακή ή η εξαρτητική.

- ❖ Το στάδιο της αναστροφής(15-18 μηνών): Στο στάδιο αυτό γίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις: α) η εικόνα του εαυτού και η εικόνα του άλλου, β) εικόνες και πραγματικότητα, γ) μέσα και έξω. Αναπτύσσεται η ικανότητα να κάνει στο περιβάλλον και αυτό που θα ήθελε να του κάνει το περιβάλλον και αυτό που θα ήθελε να κάνει στο περιβάλλον. Μαθαίνει ότι μπορεί να παίξει ρόλους: α) αυτόν που έχει μια ανάγκη και β) αυτόν που ανταποκρίνεται σε μια ανάγκη. Όταν ο οργανισμός φτάνει στο όριο της επαφής δεν μπορεί στην επαφή αλλά γυρίζει στον εαυτό, αναστρέφει ώστε να γευτεί την καινούργια εμπειρία του να μπορεί και χωρίς το περιβάλλον. Μπορώ να φροντίσω τον εαυτό μου και μόνος μου. Αυτή η νέα ανεξαρτησία από τη μια προκαλεί ενθουσιασμό και ευφορία αλλά και το φόβο της μοναξιάς και της εγκατάλειψης. Είναι σημαντικό η μητέρα να δώσει μια ώθηση ώστε να νιώσει ασφάλεια με την ανεξαρτησία του. Δυσκολίες σε αυτό το στάδιο οδηγούν σε ναρκισσιστικές παθολογίες.
- ❖ Το στάδιο της επαφής(18-24 μηνών): Ο οργανισμός μπορεί να είναι παρόν στο όριο και να επιτρέψει στον εαυτό του να μπει στο εμείς με την επίγνωση ότι θα μπορέσει να οριοθετηθεί πάλι μετά. Τα όρια του εαυτού και του περιβάλλοντος είναι ξεκάθαρα. Αν υπάρχουν δυσκολίες σε προηγούμενα στάδια σε αυτή τη φάση όταν ο οργανισμός βρεθεί σε αυξημένη ένταση πριν την επαφή θα παλινδρομήσει σε πιο αρχαϊκά στάδια της επαφής.

- ❖ Το στάδιο της μετά επαφής (24-36 μηνών): Η συμπεριφορά του οργανισμού μετά την τελική επαφή μπορεί να φανερώσει δυσλειτουργίες σε προηγούμενα στάδια. Για παράδειγμα, μετά την τελική επαφή αντί να συνεχίζει με την εμπειρία του «εμείς» με ικανοποίηση και ενθουσιασμό υποχωρεί στον εαυτό, το εμπόδιο στην επαφή είναι ο εγωτισμός. Ενδεχομένως, μετά την επαφή δεν αποκολλάται από τον άτομο και δεν αποσύρεται από την επαφή. Η δυσλειτουργία εδώ είναι νευρωτική συμβολή. Οι δυσλειτουργίες στο στάδιο αυτό οδηγούν σε νευρώσεις.

1.3.5 Τα στάδια της ψυχοκινητικής εξέλιξης ανά χρονολογικό έτος

Σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1998), τα βασικά στάδια της ψυχοκινητικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

Γέννηση-12 μηνών

- ✚ Το κεφάλι κρέμεται προς τα κάτω
- ✚ Κρατάει στιγμιαία το κεφάλι στο ίδιο επίπεδο με το σώμα
- ✚ Στηρίζεται στους αγκώνες και ανυψώνει το κεφάλι προς όλες τις κατευθύνσεις
- ✚ Απλώνει το χέρι του όταν θέλει να φτάσει κάτι
- ✚ Κρατάει με την παλάμη του την κουδουνίστρα
- ✚ Χτυπάει το τραπέζι με την παλάμη του και χτυπάει παλαμάκια
- ✚ Ρολάρει γρήγορα και ελεγχόμενα
- ✚ Κάθεται στο πάτωμα
- ✚ Μπουσουλάει
- ✚ Αρχίζει να στέκεται στις μύτες, κρατώντας τα έπιπλα
- ✚ Αρχίζει να περπατά με όλο του το πέλμα με βοήθεια

13-18 μηνών

- ✚ Αρχίζει να περπατάει μόνο του με αστάθεια
- ✚ Αρχίζει να τρέχει πηδώντας αλλά πέφτει συχνά
- ✚ Σκαρφαλώνει στο κάθισμα, γυρίζει και μετά κάθεται σ' αυτό
- ✚ Βαδίζει κουβαλώντας μικρά αντικείμενα
- ✚ Δείχνει με το δάχτυλο αντικείμενα που αναγνωρίζει
- ✚ Μιμείται χειρονομίες
- ✚ Βγάζει μερικά από τα ρούχα του(π.χ. καπέλο, κάλτσες)
- ✚ Δοκιμάζει να τραβήξει το φερμουάρ πάνω και κάτω

19-24 μηνών

- ✚ Περπατάει χωρίς βοήθεια
- ✚ Περπατάει στο πλάι και προς τα πίσω
- ✚ Χρησιμοποιεί παιχνίδια που μπορεί και τα τραβά
- ✚ Περνά χάντρες στο σχοινί
- ✚ Διασκεδάζει παίζοντας με πλαστελίνη-πηλό
- ✚ Σηκώνει αντικείμενα από το πάτωμα χωρίς να πέφτει
- ✚ Στέκεται με τις φτέρνες του ενωμένες
- ✚ Ανεβαίνει και κατεβαίνει σκάλες με βοήθεια
- ✚ Πηδάει απόσταση 12 ιντσών
- ✚ Περιστρέφει το κεφάλι του ενώ περπατάει
- ✚ Τεντώνει το χέρι του αυτομάτως για να μετακινήσει κάποιο αντικείμενο
- ✚ Βάζει το κλειδί στην κλειδαριά
- ✚ Στέκεται στο ένα πόδι με βοήθεια
- ✚ Κάθεται μόνο του σε παιδική καρέκλα
- ✚ Φτιάχνει πύργο με τρεις κύβους

2-3 χρόνων

- ✚ Περπατάει με χαρακτηριστικές παιδικές κινήσεις
- ✚ Ξεκινάει να αναπτύσσει ρυθμό
- ✚ Ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες μόνο του
- ✚ Χοροπηδάει στο πάτωμα με τα δύο πόδια

- ✚ Ισορροπεί στο ένα πόδι για ένα δευτερόλεπτο
- ✚ Περπατάει στις μύτες
- ✚ Γυρνάει σελίδες μία, δύο ή τρεις μαζί κάθε φορά
- ✚ Διπλώνει μετά από μίμηση το χαρτί στη μέση πρόχειρα
- ✚ Χτίζει πύργο με έξι κύβους
- ✚ Μουτζουρώνει χαρτιά
- ✚ Χρησιμοποιεί την παλάμη του για να πιάσει τα αντικείμενα με τα ποία γράφει
- ✚ Ζωγραφίζει κινώντας ολόκληρο το χέρι
- ✚ Πίνει από γεμάτο ποτήρι με το ένα χέρι
- ✚ Μασάει φαγητό
- ✚ Ξεντύνεται μόνο του

3-4 χρόνων

- ✚ Κλωτσά την μπάλα μπροστά
- ✚ Γυρνά τις σελίδες, μία κάθε φορά
- ✚ Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το παιδικό ψαλίδι
- ✚ Τρέχει και παίζει ζωνηρά παιχνίδια
- ✚ Σηκώνεται από τη θέση οκλαδόν
- ✚ Ισορροπεί και περπατά στις μύτες των ποδιών
- ✚ Μπορεί να ξεκουμπώσει κουμπιά αλλά όχι και να τα κουμπώσει
- ✚ Κρατά την κηρομπογιά με τον αντίχειρα και τα δάχτυλα. Όχι με τη γροθιά
- ✚ Χρησιμοποιεί το ένα χέρι για τις περισσότερες δραστηριότητες
- ✚ Αντιγράφει τετράγωνο, κύκλο και μιμείται οριζόντιες γραμμές
- ✚ Φορά τα παπούτσια του, όχι απαραίτητα στο σωστό πόδι
- ✚ Μπορεί να κάνει ποδήλατο με βοηθητικές ρόδες
- ✚ Χτίζει πύργο με εννιά κύβους
- ✚ Εναλλάσσει τα πόδια όταν ανεβοκατεβαίνει τα σκαλιά
- ✚ Πηδά σε ένα σημείο με τα πόδια ενωμένα
- ✚ Χρησιμοποιεί το κουτάλι χωρίς να ρίχνει το φαγητό έξω από το πιάτο
- ✚ Ανοίγει την πόρτα γυρνώντας το πόμολο

4-5 χρόνων

- ✚ Τρέχει γύρο από εμπόδια
- ✚ Σπρώχνει, τραβάει και κατευθύνει παιχνίδια με ρόδες
- ✚ Πηδά πάνω από αντικείμενο 6 ιντσών και προσγειώνεται με τα πόδια ενωμένα
- ✚ Πετά την μπάλα σε κατεύθυνση
- ✚ Ισορροπεί στο ένα πόδι για 5 δευτερόλεπτα
- ✚ Βάζει νερό από κανάτα
- ✚ Αλείφει επιφάνειες με το μαχαίρι
- ✚ Χρησιμοποιεί την τουαλέτα χωρίς βοήθεια
- ✚ Χοροπηδά στο άκουσμα της μουσικής
- ✚ Χοροπηδά στο ένα πόδι
- ✚ Περπατά πάνω σε γραμμή
- ✚ Χρησιμοποιεί τα πόδια με καλή δύναμη και ευκολία
- ✚ Σφίγγει με τον αντίχειρα με το μεσαίο δάχτυλο
- ✚ Αφήνει από τα χέρια του αντικείμενα με ακρίβεια
- ✚ Κρατά το χαρτί με το χέρι όταν γράφει
- ✚ Σχεδιάζει κύκλους, σταυρούς και καρό σχέδια
- ✚ Κουβαλά ποτήρι με νερό χωρίς να το χύνει
- ✚ Διασκεδάζει με το κόψιμο και την επικόλληση χαρτιών

5-6 χρόνων

- ✚ Περπατά ανάποδα
- ✚ Κάνει τούμπες
- ✚ Κόβει με το ψαλίδι πάνω σε μία γραμμή
- ✚ Αντιγράφει λίγα κεφαλαία γράμματα
- ✚ Γράφει το όνομά του
- ✚ Κόβει το φαγητό με το μαχαίρι
- ✚ Δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του
- ✚ Χτίζει σύνθετες κατασκευές με τουβλάκια
- ✚ Κάνει πατίνια, αναπηδά, κάνει σχοινάκι και ποδήλατο με άνεση
- ✚ Μπορεί και χρησιμοποιεί εργαλεία μινιατούρες
- ✚ Κουμπώνει τα ρούχα του, πλένει το πρόσωπο του και μαζεύει τα παιχνίδια του

- ✚ Εκτείνει το χέρι και αρπάζει σε μία συνεχόμενη κίνηση
- ✚ Πιάνει μία μπάλα με τα χέρια
- ✚ Κάνει ακριβή σχέδια με κηρομπογιά, περιορισμένα σημάδια σε μια μικρή περιοχή

Αισθήσεις

- Αφή

- ✚ 6 μηνών

Διακρίνει αντικείμενα απτικά.

- ✚ 8 μηνών

Αυξάνεται η αισθητική αντίληψη των πλευρών των δακτύλων

- ✚ 1 έτους

Αρχίζει η αναγνώριση των αντικειμένων με τη βοήθεια της αφής.

- Όραση

- ✚ 1 μήνα

Βλέπει αντικείμενα όταν είναι στην οπτική του γραμμή. Παρακολουθεί αντικείμενο σε απόσταση 20-25 εκ. από τα μάτια του.

- ✚ 2 μηνών

Μετατοπίζει το βλέμμα του από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Παρακολουθεί οπτικό ερέθισμα οριζόντια, κάθετα και αργότερα διαγώνια. Σταματά να εστιάζει στο περίγραμμα της φιγούρας και αρχίζει να παρατηρεί το περίγραμμα του αντικειμένου.

- ✚ 6 μηνών

Βλέπει σαν τον ενήλικα. Παρακολουθεί κινούμενο αντικείμενο με προσοχή.

- ✚ 7 μηνών

Ψάχνει να βρει το κρυμμένο αντικείμενο μόνο όταν το αντικείμενο του είναι οπτικά ελκυστικό.

- ✚ 3 χρόνων

Κοιτάει αντικείμενο με βάση το χρώμα τους.

- ✚ 4 χρόνων

Κοιτάει αντικείμενα με βάση τη μορφή τους.

- ✚ 6 χρόνων

Ολοκλήρωση της όρασης.

- Ακοή

Νεογέννητο

Από την 3^η μέρα διακρίνει τη φωνή της μητέρας και την ξεχωρίζει από άλλες γυναικείες φωνές.

1 μήνα

Χαμογελά σε οικεία φωνή, αντιδρά σε ξαφνικούς θορύβους.

2 μηνών

Αντιδρά σε δυνατό ήχο (κουδουνίστρα), τρομάζει σε δυνατό θόρυβο.

5 μηνών

Ξεχωρίζει ήχους που παράγονται από οικεία αντικείμενα.

6 μηνών

Ψάχνει να βρει αντικείμενο που κάνει θόρυβο, εντοπίζοντάς το από τον ήχο του

7 μηνών

Χτυπάει αντικείμενα για να ακούσει τον ήχο τους.

1 έτους

Αναγνωρίζει το όνομά του και γυρίζει όταν το φωνάζουμε. Αντιδρά στη μουσική.

- Παιχνίδι

3 μηνών

Του αρέσουν εικόνες χρωματικά αντίθετες.

6 μηνών

Χαίρεται με τα παιχνίδια του, τα ξεχνά όμως όταν του πέσουν.

9 μηνών

Παίζει πολύ με τα παιχνίδια του με συνδυασμό κίνησης, όρασης και αφής(αισθητικοκινητικό παιχνίδι). Πετάει τα παιχνίδια του στο πάτωμα.

18 μηνών

Αρχίζει το παιχνίδι των κατασκευών, ενδιαφέρεται για το σκάψιμο.

2 χρόνων

Ενδιαφέρεται για παιχνίδια ρόλων, ενδιαφέρεται για βιβλία με μεγάλες πολύχρωμες εικόνες.

3 χρόνων

Ενδιαφέρεται για κατασκευαστικά και συναρμολογούμενα παιχνίδια. Καταστρέφει συνήθως αυτό που φτιάχνει, του αρέσει ο χορός. Αρχίζει το συμβολικό και μιμητικό

παιχνίδι, μιμούμενο τη χρήση αντικειμένων, τη συμπεριφορά ενηλίκων, παιχνίδι με κούκλες.

✚ 4 χρόνων

Του αρέσει το κουκλοθέατρο και τα παραμύθια. Ζωγραφίζει με τα δάχτυλα, παίζει με το νερό, τη λάσπη και την άμμο. Κάνει ποδήλατο, ενδιαφέρεται για ομαδικά παιχνίδια.

✚ 5 χρόνων

Καταλαβαίνει ότι τα παιχνίδια έχουν κανόνες και τους σέβεται.

✚ 6 χρόνων

Ενδιαφέρεται για συλλογές αντικειμένων.

1.4 Κοινωνικοποίηση

Ορισμός

Κοινωνικοποίηση είναι η εκμάθηση και απόκτηση της κατάλληλης σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, των στάσεων και των αξιών (Brackbill, 1979).

Με τη γέννηση του το παιδί δεν είναι ούτε κοινωνικό ούτε μη κοινωνικό. Έχει απλά δυνατότητες κοινωνικοποίησης, που πραγματοποιούνται με επιδράσεις από το φυσικό και κοινωνικό, πολιτικό- ιστορικό περιβάλλον και διαρκεί σε όλη του τη ζωή (Erikson, 1963).

1.4.1 Στάδια κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τον Eric Erickson (1963), για να κοινωνικοποιηθεί ένα άτομο πρέπει να περάσει από τα ακόλουθα 8 στάδια:

- Στάδιο εμπιστοσύνης(trust): αν η μητέρα ικανοποιεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες του παιδιού, αυτό αποκτά εμπιστοσύνη. Διαφορετικά γίνεται δύσπιστο και νιώθει ανασφάλεια.
- Στάδιο αυτονομίας(autonomy): είναι η περίοδος του πρωκτικού φροϋδικού σταδίου (2-3½ ετών), κατά την οποία, το παιδί διδάσκεται καλούς τρόπους χρήσης της τουαλέτας. Καλή μεταχείριση στο στάδιο αυτό δημιουργεί στο παιδί αυτονομία. Αντίθετα, το παιδί αμφιβάλλει για τη δυνατότητα να κάνει κάτι μόνο του και ντρέπεται.
- Στάδιο πρωτοβουλίας(initiative): σ' αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται και ν' αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αν αυτό δεν γίνει, το παιδί συνεχίζει να εξαρτάται από τους άλλους και γίνεται άτολμο.
- Στάδιο της φιλοπονίας(industry): το παιδί συνηθίζει στην εργασία, γίνεται δημιουργικό άτομο και κερδίζει την αναγνώριση των άλλων. Αν δεν καταφέρει να φτάσει στην αναγνώριση, αναπτύσσεται σ' αυτό το συναίσθημα της κατωτερότητας.
- Στάδιο της ταυτότητας(identity): πρόκειται για την πιστοποίηση της ταυτότητας του ατόμου που βρίσκεται πια στην ήβη. Ο έφηβος θέτει την ερώτηση «ποιος είμαι;». Από την επιβεβαίωση που θα πάρει για τον εαυτό του στην παραπάνω ερώτηση και που θα προκύψει από την ιδέα που οι άλλοι έχουν γι' αυτόν αλλά και που ο ίδιος έχει δημιουργήσει για τον εαυτό του, θα εξαρτηθεί η βεβαιότητα ή η αβεβαιότητα που θα αποκτήσει για τον εαυτό του.

- Στάδιο οικειότητας(intimacy): μετά την επιβεβαίωση της ταυτότητας του, το άτομο είναι έτοιμο πλέον να προχωρήσει σε εξοικείωση με το περιβάλλον του και ν' αναπτύξει διαρκή φιλία, χωρίς το φόβο ότι θα χάσει την ταυτότητα του, την ιδιαιτερότητα του. Αντίθετα, ο φόβος της αυτοεγκατάλειψης, της απώλειας της ιδιαιτερότητάς του, τον οδηγεί στην απομόνωση.
- Στάδιο παραγωγικότητας(generativity): ο έφηβος συνεργάζεται παραγωγικά με τους γονείς του, που έχουν την υπευθυνότητα της καθοδήγησής του. Όταν δεν υπάρχει αυτό το ενδιαφέρον, θα παρατηρηθεί κάποια στασιμότητα στο άτομο ή ακόμα και καθυστέρηση.
- Στάδιο ακεραιότητας ή ολοκλήρωσης του εγώ(ego integrity): ο έφηβος έχει πια ολοκληρωθεί και έχει αποδεχθεί τον εαυτό του με τα προτερήματα αλλά και τα ελαττώματα που παρουσιάζει. Έχει ωριμάσει και εργάζεται παραγωγικά. Αν η ολοκλήρωση του εγώ δεν πραγματοποιηθεί, το άτομο μπορεί να φτάσει στην κατάσταση της απελπισίας.

1.4.2 Φορείς κοινωνικοποίησης

Η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται κάτω απ' την επίδραση των δυνάμεων του ίδιου και του περιβάλλοντος του. Είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιδρά στα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, προκειμένου να ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες και τις κοινωνικοσυναισθηματικές του επιθυμίες(Meins, 1997).

Η συμπεριφορά του ανθρώπου καθορίζεται από κοινωνικούς κανόνες και χωρίζεται σε δυο κατηγορίες:

1. ομαλή-κοινωνική: ομαλή είναι η συμπεριφορά του ατόμου που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των άλλων
2. αντικοινωνική ή αποκλίνουσα: η συμπεριφορά του ατόμου που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των άλλων

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση ενός παιδιού πραγματοποιείται μέσα από την οικογένεια σε πρώτο στάδιο και μέσα από το σχολείο αργότερα. Η οικογένεια, αποτελεί τη βάση για την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η καλή ή κακή κοινωνική μάθηση μέσα στην οικογένεια θα έχει ευεργετικές ή μη συνέπειες για την παραπέρα κοινωνικοποίηση του ατόμου (Meins, 1997).

Για να δημιουργηθεί, ευνοϊκό κλίμα μέσα στην οικογένεια, πρέπει:

- το παιδί ν' αισθάνεται ότι αγαπιέται, ότι δέχεται στοργή και ασφάλεια.
- να υπάρχουν κανόνες τους οποίους να τηρεί το παιδί αλλά και να επικρατεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και κατανόησης, να υπάρχει συνέπεια σ' αυτά που λένε και κάνουν οι γονείς.
- η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά να είναι ανάλογη με την ηλικία στην οποία αυτά βρίσκονται.

Πιο καθοριστική όμως, για την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι η σχέση του με τη μητέρα (Meins, 1997). Αυτό συμβαίνει γιατί η μητέρα ικανοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες που έχει το μωρό στο 1^ο έτος (πεινά, δίψα, εξάλειψη πόνου, κρύου, ζέστης). Όταν η μητέρα ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού κατά θετικό τρόπο τότε δημιουργείται θετική σχέση μωρού-μητέρας. Σε αντίθετη περίπτωση, δημιουργείται αρνητική σχέση. Η αρνητική αυτή σχέση, θα δημιουργήσει

πρόβλημα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αφού, η συμπεριφορά του παιδιού στη μητέρα γενικεύεται και προς τους άλλους ανθρώπους(Erikson, 1963).

Σημαντική είναι επίσης και η κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Εκεί πραγματοποιείται με ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες καθώς και με ομαδικές εργασίες μέσα στη τάξη. Έτσι με τη συνεργασία, πραγματοποιείται η αυτογνωσία, τα παιδιά ανταλλάσσουν γνώμες, ενισχύεται η αμοιβαιότητα, συνηθίζουν στην αυτοκυριαρχία, εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, συνάπτουν φιλίες(Erikson, A., 1970). Τα παιδιά περνούν σημαντικό μέρος του χρόνου τους με τους συνομηλίκους τους, με τους οποίους συνάπτουν φιλίες. Έτσι, αναπτύσσουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα να ενταχθούν σε μία ήδη σχηματισμένη ομάδα. Επίσης, έτσι διασκεδάζουν, παίρνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους, και δημιουργούν πρότυπα σχέσεων. Αντίθετα, τα παιδιά που δέχονται την απόρριψη των συνομηλίκων τους, νιώθουν μοναξιά και απομονώνονται(Erikson, A., 1970).

Τα κριτήρια ομαλής προσαρμογής(Meins, 1997), των παιδιών είναι τα ακόλουθα:

- 1) έχουν εγκαταλείψει τις μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς,
- 2) δεν υπολογίζουν μόνο τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους,
- 3) αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις
- 4) επιζητούν τη συναναστροφή με τους συμμαθητές τους, ιδιαίτερα του ίδιου φύλου,
- 5) νιώθουν ικανοποιημένα από τη ζωή τους,
- 6) αναγνωρίζουν τα σφάλματά τους,
- 7) βοηθούν τους άλλους.

1.5 Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τον κόσμο γύρω τους. Το παιχνίδι είναι μια υγιής ικανότητα, βοηθά στη νοητική ανάπτυξη τόσο στα παιδιά όσο και τους ενήλικες (Dewey, 1928). Ο Dewey βλέπει το σχολείο σαν μεσολαβητή και το παιχνίδι σαν σχήμα που κοινωνικοποιεί το άτομο. Όπως ο Plato και ο Froebel, ο Dewey πιστεύει πως μόνο μέσω του παιχνιδιού μπορεί να δημιουργηθεί συνεργασία μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του παιδιού. Το παιχνίδι σαν αυθεντικό μέρος της εκπαίδευσης δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει τις μέγιστες δυνατότητές του σαν μέλος της κοινωνίας.

Ο Piaget (1976) σημειώνει πως το παιχνίδι των παιδιών έχει περιγραφεί σαν τη σταδιακή εσωτερίκευση των πράξεων που προηγουμένως παρουσιάστηκαν στο κιναισθητικό πλάνο και θεωρείται επίσης μια μέθοδος μάθησης για τον έξω κόσμο μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης. Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι κυρίως το συμβολικό. Αυτό βρίσκεται στη βάση της προσπάθειας του παιδιού να γνωρίσει και να μοιραστεί την πραγματικότητα μέσα στην οποία μόλις έχει αρχίσει να κάνει τα πρώτα βήματα. Οι διάφορες καταστάσεις δεν αντιμετωπίζονται από το συμβολικό παιχνίδι, όπως αυτές είναι στην πραγματικότητα. Το παιδί βλέπει την πραγματικότητα όπως την επιθυμεί. Για παράδειγμα, ένα καλάμι μπορεί να συμβολίζει ένα άλογο και το παιδί να το καβαλάει χοροπηδώντας. Ή άλλοτε πάλι, ένας παλιός σκελετός γυαλιών μεταμορφώνει το παιδί σε γιατρό, σε δάσκαλο, ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού.

Το παιδί από 2 έως 7 ετών δεν έχει τη δύναμη να κατευθύνει την πραγματικότητα, όπως αυτό επιθυμεί. Συναντά ανυπέρβλητα εμπόδια και στην προσπάθειά του να τα υπερπηδήσει καταφεύγει στο «συμβολικό παιχνίδι»

(Μιχαλοπούλου & Δημάκη, 1986). Το συμβολικό παιχνίδι εφοδιάζει το παιδί με μαγική δύναμη και κατακτά μέσω αυτού ό,τι δεν μπορεί να κατακτήσει αληθινά. Συμπληρώνει με τη φαντασία ό,τι του αρνείται η πραγματικότητα. Ο Erikson λέει για το συμβολικό παιχνίδι ότι «αποτελεί το καλύτερο και φυσικότερο αυτοθεραπευτικό μέσο στην εξέλιξη του παιδιού», οποιονδήποτε ρόλο κι αν παίζει το παιδί στο παιχνίδι και αλλού, «Το παιδί παίζοντας αποζημιώνεται για τις ατυχίες, τα βάσανα και τις απογοητεύσεις» (Μιχαλοπούλου & Δημάκη, 1986).

Το παιχνίδι είναι για το παιδί μια μεγάλη ευχαρίστηση. Αυτό και μόνο έχει τεράστια σημασία για την ανάπτυξή του. Είναι συνυφασμένο με την ανάπτυξη του σώματος, των διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων της προσωπικότητας, αλλά και με τη διασκέδαση.

1.6 Τι είναι λόγος;

Ορισμός

Λόγος είναι ο κώδικας με τον οποίο συγκεκριμένα σύμβολα αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο. Ο Bloom (1998) ορίζει το λόγο ως «ένα κώδικα όπου οι ιδέες για τον κόσμο αναπαριστώνται μέσω ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων για επικοινωνία». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, τα κωδικοποιημένα σύμβολα αναφέρονται σε πραγματικά αντικείμενα, έννοιες ή ιδέες και τα πράγματα που τα σύμβολα αντιπροσωπεύουν και είναι τα referents, δηλαδή τα αντικείμενα, οι ενέργειες, οι καταστάσεις, οι σχέσεις ή οι ιδιότητες. Παρότι τα σύμβολα είναι αυθαίρετα, αυτά μαζί με τα κατάλληλα referents τους πρέπει να είναι αμοιβαία συμπεφωνημένα από τα μέλη της κοινότητας που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε

κώδικα προκειμένου ο κώδικας αυτός να είναι γεμάτος με νόημα. Με αυτή την έννοια, η γλώσσα είναι μία κοινωνική σύμβαση με πρότυπους κανόνες (Bloom, 1998).

Η γλώσσα είναι το θεμέλιο της σκέψης και το κλειδί για τις διαπροσωπικές μας σχέσεις. Η ικανότητα του ανθρώπου να μιλάει τον ξεχωρίζει από την ομάδα των θηλαστικών και του δίνει τη μοναδικότητα του (Chomsky, 1986). Η ομαλή ανάπτυξη της ομιλίας προϋποθέτει μια συνιστάμενη πολυσύνθετων αλληλεξαρτημένων διαδικασιών, ένα σύστημα λειτουργιών υπό ανάπτυξη. Έτσι θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην πνευματική στάθμη, στην ψυχοκινητική ωριμότητα, στην οπτικοακουστική ικανότητα του παιδιού, στις ψυχολογικές και άλλες συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνει το παιδί στον εσωτερικό λόγο (δημιουργία εννοιών), στον ψελλισμό. Οι διαταραχές επικοινωνίας και λόγου αφορούν ένα σημαντικό αριθμό παιδιών, έφηβων και ενήλικων και διαταράσσουν τόσο τον προφορικό και γραπτό λόγο όσο και τις ευρύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες.

1.6.1 Πώς κατακτάται ο λόγος και η ομιλία;

Αν και υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ επιστημόνων για το πώς ακριβώς κατακτάται ο λόγος και η ομιλία, οι σύγχρονες αντιλήψεις υποστηρίζουν ότι ένας συνδυασμός γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων υποβοηθάνε αυτή την ανάπτυξη (Χρυσανθόπουλος, 1999). Δηλαδή, κάποιες ικανότητές μας μπορεί να είναι έμφυτες και να τις κληρονομούμε από τους γονείς μας, αλλά και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουμε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα αποκτήσουμε λόγο και ομιλία. Είναι ενδεικτικό ότι η πιο «έντονη» περίοδος ανάπτυξης της ομιλίας και του λόγου είναι τα 3 πρώτα χρόνια της ζωής (Shipley & McAfee, 1998), και γνωρίζουμε ότι οι λειτουργίες αυτές αναπτύσσονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο

όταν το περιβάλλον μας είναι πλούσιο σε επικοινωνιακά ερεθίσματα (ήχους, εικόνες, ομιλίες).

Κατά κοινή παραδοχή, επίσης, τα παιδιά ξεκινούν την επικοινωνιακή τους ανάπτυξη πολύ πριν πουν την πρώτη τους λέξη. Τα βρέφη μάς “μιλάνε” με τις κινήσεις τους, το χαμόγελο, το κλάμα, και φυσικά με τους ήχους που παράγουν από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της ζωής τους. Επίσης, από πολύ νωρίς μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ήχους και φωνές, όπως τη φωνή της μητέρας (Lindblom, 1992 και Locke, 1983).

Σταδιακά και με τη συνεχή πρόσληψη κάθε είδους ερεθισμάτων από το περιβάλλον τους, ακουστικών, οπτικών και απτικών, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη χρήση των ήχων. Καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζει το σύστημα της ομιλίας τους, ξεκινούν τις πρώτες προσπάθειες μίμησης ήχων και βαβίσματος (επαναλήψεις συλλαβών, π.χ. μπα-μπα, ντα-ντα). Με αργούς αλλά σταθερούς ρυθμούς, οι ήχοι αυτοί συνδυάζονται και μέσα από αποτυχημένες και επιτυχημένες προσπάθειες γίνονται οι πρώτες λέξεις (σε ηλικία ενός έτους) και φράσεις (σε ηλικία 18 μηνών) (Shipley & McAfee, 1998). Αυτή η διαδικασία προαπαιτεί ένα φυσιολογικά αναπτυσσόμενο κεντρικό νευρικό σύστημα, επαρκή ακοή, καλό νευροκινητικό έλεγχο και ωρίμανση του συστήματος της ομιλίας (Ρόσμπογλου, 2002).

- Ανάπτυξη προφοράς, ομιλίας και επικοινωνίας

Η ομιλία δεν αναπτύσσεται σαν ξεχωριστή ενότητα, αλλά σαν τμήμα της προφορικής λειτουργίας, που απαιτεί φυσιολογικό τόνο σε ολόκληρο το σώμα, ανάπτυξη του ελέγχου του κεφαλιού και ευκαιρίες επικοινωνίας με κάποιον που το παιδί αισθάνεται κοντά (Ρόσμπογλου 2002). Ένα μωρό μαθαίνει να φλυαρεί και έπειτα να μιλά με αυτούς που βρίσκονται κοντά του. Αυτός είναι ένας από τους

λόγους που βρίσκουμε φτωχή ανάπτυξη ομιλίας στα δίδυμα, καθώς τον περισσότερο χρόνο μιλούν μεταξύ τους. Τα μωρά των ιδρυμάτων, είναι γνωστό ότι παρουσιάζουν καθυστέρηση ομιλίας ή κάποια ανασχεση, σε σχέση με άλλα που επικοινωνούν με οικείους.

Το κλάμα κατά τον Βρυώνη (2004), βελτιώνει την λειτουργία των πνευμόνων, τις πρώτες μέρες της ζωής. Είναι επίσης η πρώτη μορφή φωνητικής επικοινωνίας, αν και εκδηλώνεται από βασικά αισθήματα, όπως είναι η πείνα, το κρύο ή ο πόνος. Στο νεογνό, το κλάμα πυροδοτείται σαν αντίδραση τρόμου ή φόβου, που πολύ εύκολα αποσπάται σ' αυτό το στάδιο(Βρυώνης, 2004).

Τα στάδια προρηματικής και ρηματικής επικοινωνίας, περιγράφονται με λεπτομέρεια από το Sheridan (1964) και περιλαμβάνουν το κλάμα, το γέλιο το κατσούφιασμα, το φώλιασμα και το σπρώξιμο. Στις πρώτες εβδομάδες, το κλάμα ακολουθεί μια κυκλική μορφή και είναι μάλλον δύσκολο να ησυχάσει το παιδί με τους συνηθισμένους τρόπους(Ρόσμπογλου 2002). Στο στάδιο αυτό οι γονείς ανησυχούν, μήπως το κλάμα αντιπροσωπεύει κάποια αποτυχία τους να αναθρέψουν το μωρό, χωρίς να καταλαβαίνουν ότι είναι συνήθως αυτοελεγχόμενο και αναπόφευκτο. Ένα μωρό μπορεί να φωνάζει, από τις πρώτες 4 ή 6 εβδομάδες, κάνοντας μικρούς λαρυγγισμούς, που αντανακλούν σε κάποια έκταση την ψυχολογική του κατάσταση. Στις 12 εβδομάδες, χρησιμοποιεί αυτούς τους ήχους, σαν μέσα επικοινωνίας, με το πιο κοντινό άτομο, προφανώς για να κερδίσει ευχαρίστηση από αυτό. Το μωρό γελά δυνατά γύρω στον 3^ο με 4^ο μήνα. Στον 8^ο μήνα περίπου κάνει επαναληπτικούς ήχους, όπως «ντα-ντα», αλλά σε άσχετες στιγμές. Στους 12 μήνες γνωρίζει μια-δύο λέξεις, αν και ένα μωρό, που έχει ερεθίσματα από το περιβάλλον του, είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα γνωρίζει περισσότερες(Sheridan, 1964).

Η ανάπτυξη της φυσιολογικής κίνησης της γλώσσας, της φυσιολογικής κατάποσης και του φυσιολογικού συνδυασμού μεταξύ αναπνοής και προφορικής λειτουργίας, είναι όλα βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ομιλίας. Σύμφωνα με τον Βρυώνη (2004), η μυϊκή ενέργεια που απαιτείται για το τάισμα είναι βασική προετοιμασία για την ομιλία.

Είναι σημαντικό να σκεφτούμε τη σχέση μεταξύ φωνητικότητας και κίνησης. Στο μωρό, η φωνητικότητα τείνει να συνεργαστεί με την κίνηση και το παιδί μπορεί να φτάσει σε ένα μουσικό τόνο φωνής με εκτινασσόμενες πηδηχτές κινήσεις των άκρων και του κορμού, με την ομιλία και την κίνηση να ενισχύουν η μία την άλλη (Ρόσμπογλου, 2002, Βρυώνης, 2004). Στο μεγαλύτερο παιδί, η ομιλία χρησιμοποιείται στο παιχνίδι για να ενισχύσει την ενέργεια και μπορεί να ακούσουμε το παιδί να περιγράφει στον εαυτό του φωναχτά την ιστορία που το παιχνίδι επιβάλλει (Piaget, 1962).

1.6.2 Θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας

Οι επικρατέστερες θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας σήμερα είναι η *γενετική θεωρία* (generative theory) (Chomsky, 1998), που βασίζεται στο βιολογικό μοντέλο ανάπτυξης της γλώσσας, και η *θεωρία κατασκευής* (constructivist theory) (Tomasello, 2003), που σχετίζεται με το εμπειρικό μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ικανότητα να αναπτύξει τη γλώσσα, η οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Συχνά γίνεται παραλληλισμός ανάμεσα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και στην

ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων που βασίζονται στην ενεργοποίηση ενός βιολογικού προγράμματος(π.χ. το βιολογικό πρόγραμμα που καθορίζει την ανάπτυξη της όρασης).

Το βιολογικό πρόγραμμα που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι ο *μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης* (language acquisition device) ή το *γλωσσικό όργανο* (language faculty). Ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης εφοδιάζει το παιδί με ένα *μοντέλο/δομή* (blueprint), την *καθολική γραμματική* (universal grammar), η οποία καλύπτει όλα τα γραμματικά χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών(Chomsky, 1998). Η μορφή και τα χαρακτηριστικά της καθολικής γραμματικής έχουν υποστεί αλληπάλλληλες μετατροπές κατά την εξέλιξη της γενετικής θεωρίας. Τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, η καθολική γραμματική περιείχε μετασχηματιστικούς κανόνες που συνέδεαν την επιφανειακή δομή με τη βαθιά δομή. Για παράδειγμα, ένας μετασχηματιστικός κανόνας ήταν υπεύθυνος για τη δημιουργία προτάσεων παθητικής φωνής (η φήμη διαδόθηκε από τον Νίκο) από πρόταση ενεργητικής φωνής(ο Νίκος διέδωσε τη φήμη), ή ερωτηματικών προτάσεων(ποιον φίλησε ο Νίκος;) από καταφατικές προτάσεις (ο Νίκος φίλησε τη Μαρία). Έτσι, οι μελέτες για την κατάκτηση της γλώσσας κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τους μετασχηματιστικούς κανόνες.

Τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε το μοντέλο των *αρχών* και των *παραμέτρων* (principles and parameters theory), σύμφωνα με το οποίο η καθολική γραμματική δεν περιέχει μετασχηματιστικούς κανόνες, αλλά έναν περιορισμένο αριθμό *καθολικών αρχών* που ισχύουν σε όλες τις γλώσσες, καθώς και έναν περιορισμένο αριθμό *παραμέτρων* που διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα(Chomsky, 1986). Στο μοντέλο αυτό, μία από τις παραμέτρους καθορίζει τη σειρά των όρων σε

μια πρόταση ανάμεσα σε μια κεφαλή (π.χ. το ρήμα) και στο συμπλήρωμα της(π.χ. το ουσιαστικό που αποτελεί άμεσο αντικείμενο). Η κεφαλή μπορεί να προηγείται ή να ακολουθεί το συμπλήρωμα της, άρα η παράμετρος αυτή έχει δύο πιθανές αξίες. Κάποιες γλώσσες έχουν τη μια αξία, ενώ κάποιες άλλες την άλλη. Για παράδειγμα, στα ελληνικά και στα αγγλικά η κεφαλή προηγείται του συμπληρώματος της, οπότε το ρήμα προηγείται του άμεσου αντικειμένου (π.χ. ο Νίκος αγόρασε σπίτι, Nick bought a house). Αντίθετα, στα ιαπωνικά το συμπλήρωμα προηγείται της κεφαλής, οπότε το άμεσο αντικείμενο (Mary-o) προηγείται του ρήματος(but-ta)(π.χ. John-gab Mary-o but-ta = ο John χτύπησε τη Mary) (Kuno, 1973).

Το περιεχόμενο της καθολικής γραμματικής άλλαξε ραγδαία τη δεκαετία του 1990, με την ανάπτυξη του *μινιμαλιστικού προγράμματος* (minimalistic program)(Chomsky, 1995). Σύμφωνα με αυτό, η καθολική γραμματική περιέχει καθολικά χαρακτηριστικά (features), όπως τα χαρακτηριστικά *γένος*, *αριθμός* και *πτώση*. Τα χαρακτηριστικά αυτά εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους στη γραμματική της κάθε γλώσσας: σε ορισμένες γλώσσες γραμματικοποιούνται, ενώ σε άλλες δεν αποτελούν μέρος της γραμματικής. Όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, ανακαλύπτει ποια από τα καθολικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας που κατακτά και ποια όχι(Marinis, 2003. Roeper, 1999). Έτσι, το παιδί που κατακτά την ελληνική γλώσσα ανακαλύπτει ότι το χαρακτηριστικό γένος είναι γραμματικοποιημένο στη γλώσσα που κατακτά και εμφανίζεται στα άρθρα και τα επίθετα (η κόκκινη καρέκλα, το κόκκινο τραπέζι). Αντίθετα, στο παιδί που κατακτά την αγγλική γλώσσα το γένος δεν γραμματικοποιείται, αφού τα αγγλικά έχουν φυσικό αλλά όχι γραμματικό γένος(the girl = she, the boy = he, the chair = it).

Στη *θεωρία κατασκευής* (constructivist theory), το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας. Η ικανότητα επικοινωνίας με τη χρήση της γλώσσας είναι προϊόν βιολογικής προσαρμογής (adaptation) του ανθρώπινου είδους και η γραμματική είναι προϊόν ιστορικών και οντογενετικών (ontogenetic) διαδικασιών γραμματικοποίησης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η χρήση των συμβόλων για επικοινωνία οδήγησε στην εμφάνιση συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων μοτίβων, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν στην εμφάνιση γραμματικών δομών (π.χ. στη δομή ενεργητικής και παθητικής φωνής). Έτσι, η γραμματική αποτελεί υποπροϊόν της χρήσης της γλώσσας.

Στο μοντέλο αυτό για τα γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού δεν γίνεται χρήση της έννοιας της καθολικής γραμματικής, ούτε αναφορά σε ένα βιολογικό πρόγραμμα που είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Δύο είδους ικανότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της γλώσσας: (α) η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων ατόμων (intention-reading) και (β) η ικανότητα του να αναλύει και να ανακαλύπτει μοτίβα, και γενικότερα η ικανότητα να κατηγοριοποίησης (Tomasello, 2003).

Η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων εκδηλώνεται με τη ικανότητα του να κατευθύνει την προσοχή του, μαζί με την προσοχή των άλλων, σε αντικείμενα και γεγονότα κοινού ενδιαφέροντος, να ακολουθεί τις χειρονομίες και την προσοχή των άλλων ατόμων προς αντικείμενα και γεγονότα που βρίσκονται πέρα από το άμεσο περιβάλλον, να κατευθύνει ενεργά την προσοχή άλλων σε μακρινά αντικείμενα χρησιμοποιώντας χειρονομίες δείξης, και να αντιλαμβάνεται και να μαθαίνει τις προθέσεις και τις πράξεις των άλλων (Tomasello, 2003). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι παραπάνω ικανότητες είναι απαραίτητες

ώστε το παιδί να μάθει τη χρήση γλωσσικών συμβόλων και πολύπλοκων γλωσσικών εκφράσεων και δομών. Αυτό με τη σειρά του επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί αφηρημένες διαδικασίες, όπως είναι η χρήση αναλογιών, κάτι που μπορεί να συμβεί μόνο όταν τα στοιχεία που συγκρίνει κανείς έχουν παρόμοια επικοινωνιακή λειτουργία. Τέλος, η ικανότητα αντίληψης των προθέσεων των άλλων ατόμων δε σχετίζεται μόνο με τη γλωσσική επικοινωνία, αλλά επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει διάφορες άλλες δεξιότητες και πρακτικές, όπως είναι η χρήση εργαλείων.

Η ικανότητα του παιδιού να ανακαλύπτει μοτίβα, και γενικότερα η ικανότητα κατηγοριοποίησης, εκδηλώνεται με την ικανότητα δημιουργίας αισθητηριακών και εννοιολογικών κατηγοριών από παρόμοια αντικείμενα και γεγονότα, την ικανότητα δημιουργίας αισθητηριακών-κινητικών συστημάτων από επαναλαμβανόμενα μοτίβα αισθήσεων και πράξεων, την ικανότητα ανάλυσης σειράς από αισθήσεις και συμπεριφορές με βάση αναλύσεις διανομής, τη δυνατότητα δημιουργίας αναλογιών ανάμεσα σε δύο ή σε πιο πολύπλοκα σύνολα με βάση παρόμοιους ρόλους λειτουργίας (Tomasello, 2003). Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες έτσι ώστε το παιδί να ανακαλύψει μοτίβα στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι χρησιμοποιούν γλωσσικά σύμβολα στην ομιλία τους και να δημιουργήσει/κατασκευάσει την αφηρημένη γραμματική της γλώσσας που μαθαίνει. Οι ικανότητες αυτές επίσης δεν αφορούν μόνο τη γλώσσα, αλλά επιτρέπουν στον άνθρωπο να αναλύσει και να κατηγοριοποιήσει στοιχεία της πραγματικότητας που βιώνει.

Οι περισσότερες μελέτες κατάκτησης της γλώσσας που βασίζονται σε αυτό το μοντέλο εστιάζουν την προσοχή τους στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας, στο πέρασμα από το στάδιο της μίας λέξης στο στάδιο των δύο λέξεων και στο στάδιο των πολλών λέξεων. Το ενδιαφέρον αυτών των μελετών στρέφεται στην ύπαρξη ή μη γραμματικών κατηγοριών κατά τα πρώιμα στάδια αντίστοιχων με τις

κατηγορίες των ενηλίκων-κάτι που θα αποτελούσε ένδειξη υπέρ του βιολογικού χαρακτήρα της γλώσσας και της ύπαρξης μιας καθολικής γραμματικής- ή στο ενδεχόμενο η γλώσσα των παιδιών σε αυτά τα στάδια να αποτελείται από λέξεις και φράσεις που αυτά έχουν απομνημονεύσει από τη γλώσσα των ενηλίκων, χωρίς να την έχουν αναλύσει πλήρως. Η δεύτερη άποψη θα συνηγορούσε υπέρ της θεωρίας κατασκευής, αφού οι γραμματικές κατηγορίες στην περίπτωση αυτή αναπτύσσονται με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα και δεν είναι προϊόν μιας βιολογικά καθορισμένης γραμματικής.

Πίνακας 2: Κύρια χαρακτηριστικά της γενετικής και της θεωρίας κατασκευής

Γενετική θεωρία	Θεωρία κατασκευής
<ul style="list-style-type: none">• Υπάρχει μία έμφυτη, βιολογικά προκαθορισμένη ικανότητα ανάπτυξης της γλώσσας.• Η γλώσσα αναπτύσσεται με βάση τον μηχανισμό της απόκτησης και τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον.• Ο μηχανισμός της γλωσσικής ανάπτυξης εφοδιάζει το παιδί με την καθολική γραμματική που καλύπτει τα γραμματικά χαρακτηριστικά όλων των φυσικών γλωσσών.• Με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον το παιδί ανακαλύπτει ποια από τα καθολικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας που κατακτά.	<ul style="list-style-type: none">• Η γραμματική είναι αποτέλεσμα ιστορικών και οντογενετικών διαδικασιών γραμματικοποίησης και είναι υποπροϊόν της χρήσης της γλώσσας.• Η ανάπτυξη της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.• Η γλώσσα αναπτύσσεται με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον.• Η ανάπτυξη της γλώσσας βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων, να αναλύει, να ανακαλύπτει μοτίβα και να κατηγοριοποιεί γλωσσικά ερεθίσματα.

1.6.3 Τα στάδια ανάπτυξης λόγου-ομιλίας ανά χρονολογικό έτος

Σύμφωνα με τους Shipley & McAfee (1998), η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας διαμορφώνεται ως εξής:

0-6 μηνών

- ✚ Τρομάζει με ήχους
- ✚ Αναγνωρίζει ήχους
- ✚ Εντοπίζει τον ήχο γυρνώντας το κεφάλι
- ✚ Επαναλαμβάνει τους ίδιους ήχους
- ✚ Συχνά ψιθυρίζει και βγάζει ευχάριστους ήχους
- ✚ Μιμείται ήχους
- ✚ Χρησιμοποιεί ήχους ή χειρονομίες για να υποδείξει ανάγκες
- ✚ Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες
- ✚ Χαμογελάει όταν του μιλάνε
- ✚ Χρησιμοποιεί τα φωνήματα /b/, /p/ και /m/ όταν μουρμουρίζει
- ✚ Ποικίλλει σε ύψος και ένταση η φωνή του

7-12 μηνών

- ✚ Καταλαβαίνει το ναι και το όχι
- ✚ Καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του
- ✚ Ακούει και μιμείται περισσότερους ήχους
- ✚ Αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, παπούτσι, χυμός)
- ✚ Χρησιμοποιεί μεγάλη ποικιλία ήχων όταν μουρμουρίζει
- ✚ Μιμείται μερικούς ήχους και μελωδίες των ενηλίκων
- ✚ Χρησιμοποιεί ήχους ακόμη και όταν κλαίει μόνο για να προκαλέσει την προσοχή

- ✚ Ακούει όταν του μιλάς
- ✚ Αρχίζει να μετατρέπει το μουρμούρισμα σε ακατάληπτη γλώσσα
- ✚ Παράγει μίας ή περισσότερες λέξεις
- ✚ Χρησιμοποιεί ουσιαστικά
- ✚ Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεων
- ✚ Κατανοεί απλές εντολές

13-18 μηνών

- ✚ Χρησιμοποιεί πρότυπα επιτονισμού ενηλίκων
- ✚ Χρησιμοποιεί ηχολαλία και μη καταληπτή ομιλία(νεολογισμοί)
- ✚ Χρησιμοποιεί ασυνάρτητη ομιλία για να καλύψει τα κενά στη ροή του λόγου
- ✚ Παραλείπει μερικά αρχικά σύμφωνα και σχεδόν όλα τα τελικά σύμφωνα
- ✚ Παράγει συνήθως ακατάληπτο λόγο
- ✚ Ακολουθεί απλές εντολές
- ✚ Αναγνωρίζει 1-3 μέρη του σώματος
- ✚ Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο από 3 έως 20 ή περισσότερες λέξεις(κυρίως ουσιαστικά)
- ✚ Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο
- ✚ Κάνει έκκληση για τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί.

19-24 μηνών

- ✚ Χρησιμοποιεί λέξεις πιο συχνά από ασυνάρτητη ομιλία
- ✚ Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή και περισσότερες λέξεις
- ✚ Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 300 ή και περισσότερων λέξεων
- ✚ Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα
- ✚ Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες
- ✚ Διατηρεί ασταθή τον έλεγχο της φωνής
- ✚ Χρησιμοποιεί κατάλληλο κυματισμό φωνής για ερωτήσεις

- ✚ Είναι 25-50% κατανοητό από τους ξένους
- ✚ Απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό;»
- ✚ Διασκεδάσει ακούγοντας ιστορίες
- ✚ Γνωρίζει πέντε μέρη του σώματος
- ✚ Ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα.

2-3 χρόνων(ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου)

- ✚ Ο λόγος είναι καταληπτός 50-75%
- ✚ Καταλαβαίνει το «ένα» από τα «πολλά»
- ✚ Εκφράζει την ανάγκη για τουαλέτα
- ✚ Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους
- ✚ Δείχνει τις εικόνες σε βιβλίο ονομάζοντας τις
- ✚ Αναγνωρίζει διάφορα μέρη του σώματος
- ✚ Ακολουθεί απλές εντολές και απαντά στις απλές ερωτήσεις
- ✚ Απολαμβάνει να ακούει μικρές ιστορίες, τραγούδια και ρυθμούς
- ✚ Κάνει ερωτήσεις με 1 ή 2 λέξεις
- ✚ Χρησιμοποιεί φράσεις 3-4 λέξεων
- ✚ Χρησιμοποιεί μερικές προθέσεις, άρθρα, ρήματα στον ενεστώτα, ομαλό πληθυντικό, γραμματικές εκθλίψεις και ανώμαλους τύπους στον αόριστο
- ✚ Χρησιμοποιεί τις λέξεις που έχουν γενικό περιεχόμενο
- ✚ Συνεχίζει να ηχολαλεί όταν συναντά δυσκολίες στο λόγο
- ✚ Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 500 με 900 ή και περισσότερων λέξεων
- ✚ Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή και περισσότερων λέξεων
- ✚ Παρουσιάζει πολλαπλά γραμματικά λάθη
- ✚ Καταλαβαίνει τα περισσότερα πράγματα από αυτά που του λέγονται
- ✚ Συχνά παρουσιάζει επαναλήψεις κυρίως στην έναρξη, στο «εγώ» και στις πρώτες συλλαβές
- ✚ Μιλάει με δυνατή φωνή
- ✚ Αυξάνει το επίπεδο του τόνου της φωνής

- ✚ Χρησιμοποιεί τα φωνήεντα σωστά
- ✚ Χρησιμοποιεί σωστά σύμφωνα σε αρχική θέση
- ✚ Συχνά παραλείπει σύμφωνα σε μεσαία θέση
- ✚ Συχνά παραλείπει ή υποκαθιστά σύμφωνα στην τελική θέση
- ✚ Χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα
- ✚ Χρησιμοποιεί το βοηθητικό «είναι»
- ✚ Χρησιμοποιεί μερικά ομαλά ρήματα στον αόριστο, κτητικά μορφήματα, αντωνυμίες και προστακτική.

3-4 χρόνων

- ✚ Καταλαβαίνει τη λειτουργία των αντικειμένων
- ✚ Καταλαβαίνει διαφορές στις έννοιες(σταματάω-ξεκινάω, μέσα-έξω, μικρό-μεγάλο)
- ✚ Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 2 και 3 μέρη
- ✚ Ρωτάει και απαντάει απλές ερωτήσεις(ποιος, τι, που, γιατί)
- ✚ Συχνά κάνει ερωτήσεις και ζητά λεπτομέρειες στις απαντήσεις
- ✚ Παράγει απλές προφορικές αναλογίες
- ✚ Χρησιμοποιεί την ομιλία για να εκφράσει συναισθήματα
- ✚ Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις
- ✚ Επαναλαμβάνει 6 με 13 συλλαβές στις προτάσεις επακριβώς
- ✚ Αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομά τους
- ✚ Χειρίζεται επιδέξια τους ενήλικες και παρατηρεί
- ✚ Μπορεί να συνεχίσει να ηχολαλεί
- ✚ Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά
- ✚ Έχει αίσθηση του παρελθόντος και του μέλλοντος
- ✚ Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο 1200-2000 λέξεων
- ✚ Έχει ένα εκφραστικό λεξιλόγιο 800-1500 λέξεων

- ✚ Μπορεί συχνά κατά την ομιλία να επαναλαμβάνεται, να παρουσιάζει διακοπές, να έχει διαταραγμένη αναπνοή και να κάνει γκριμάτσες του προσώπου
- ✚ Αυξάνει το ρυθμό του λόγου
- ✚ Ψιθυρίζει
- ✚ Κατέχει 50% των συμφώνων και συμπλεγμάτων
- ✚ Ο λόγος είναι 80% καταληπτός
- ✚ Η γραμματική βελτιώνεται αν και κάποια λάθη επιμένουν
- ✚ Κατάλληλη χρήση του «είμαι» και «είναι» στις προτάσεις
- ✚ Βάζει 2 γεγονότα σε χρονική σειρά
- ✚ Συμμετέχει σε συζητήσεις
- ✚ Χρησιμοποιεί κάποιες γραμματικές εκθλίψεις, ανώμαλους πληθυντικούς, ρήματα μελλοντικού χρόνου και συνδέσμους
- ✚ Συνεπής χρήση ομαλού πληθυντικού, κτητικών αντωνυμιών και ρημάτων αορίστου.

4-5 χρόνων

- ✚ Κατανοεί τις έννοιες των αριθμών ως το 3
- ✚ Συνεχίζεται η κατανόηση της αντίληψης του χώρου
- ✚ Αναγνωρίζει 1 ως 3 χρώματα
- ✚ Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο 2800 ή και περισσότερων λέξεων
- ✚ Μετράει μηχανικά έως το 10
- ✚ Ακούει σύντομες, μικρές ιστορίες
- ✚ Απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με τη λειτουργία αντικειμένων
- ✚ Χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις
- ✚ Έχει λεξιλόγιο έκφρασης 900 ως 2000 ή και παραπάνω λέξεων
- ✚ Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 ως 8 λέξεων
- ✚ Απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις που αποτελούνται από 2 μέρη

- ✚ Ρωτά για ορισμούς λέξεων
- ✚ Μιλά με μία συχνότητα περίπου 186 λέξεων ανά λεπτό
- ✚ Μειώνεται ο συνολικός αριθμός των επαναλήψεων
- ✚ Διασκεδάζει με τα στιχάκια, τους αριθμούς και τις ακατάληπτες συλλαβές
- ✚ Παράγει σύμφωνα με 90% ακρίβεια
- ✚ Μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των συνεχών ηχητικών παραλείψεων και των υποκατάστατων
- ✚ Συχνά παραλείπει διάμεσα σύμφωνα
- ✚ Ο λόγος του είναι συνήθως καταληπτός από τους ξένους
- ✚ Μιλά σχετικά με εμπειρίες στο σχολείο, σε σπίτια φίλων
- ✚ Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία
- ✚ Δίνει προσοχή σε μία ιστορία και απαντά σε απλές ερωτήσεις σχετικά με αυτή
- ✚ Χρησιμοποιεί κάποιους ανώμαλους πληθυντικούς, κτητικές αντωνυμίες, μέλλοντα χρόνο, αυτοπαθείς αντωνυμίες και συγκριτικά μορφήματα στις προτάσεις.

5-6 χρόνων

- ✚ Ονομάζει 6 βασικά χρώματα και 3 βασικά σχήματα
- ✚ Ακολουθεί οδηγίες που δίνονται σε μία ομάδα
- ✚ Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 3 μέρη
- ✚ Κάνει ερωτήσεις με το «πώς»
- ✚ Απαντά λεκτικά στο «για» και στο «τι κάνεις»
- ✚ Χρησιμοποιεί παρελθόντα και μέλλοντα χρόνο κατάλληλα
- ✚ Χρησιμοποιεί συνδέσμους
- ✚ Έχει αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 13.000 λέξεις
- ✚ Ονομάζει τα αντίθετα
- ✚ Ονομάζει διαδοχικά ημέρες της εβδομάδας
- ✚ Μετρά ως το 30 μηχανικά

- ✚ Συνεχίζεται η δραστική αύξηση του λεξιλογίου
- ✚ Μειώνει το μήκος των προτάσεων σε 4 με 6 λέξεις
- ✚ Ανταλλάσσει πληροφορίες και κάνει ερωτήσεις
- ✚ Χρησιμοποιεί προτάσεις με λεπτομέρειες
- ✚ Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια ιστορία
- ✚ Τραγουδά ολόκληρα τραγούδια και απαγγέλει παιδικά ποιηματάκια
- ✚ Επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά
- ✚ Χρησιμοποιεί κατάλληλη γραμματική στις περισσότερες περιπτώσεις.

6-7 χρόνων

- ✚ Ονομάζει κάποια γράμματα, αριθμούς και νομίσματα
- ✚ Τοποθετεί κατά σειρά αριθμούς
- ✚ Κατανοεί το «αριστερά» και το «δεξιά»
- ✚ Χρησιμοποιεί αυξανόμενα πιο σύνθετες περιγραφές
- ✚ Απασχολείται με συζητήσεις
- ✚ Έχει ένα αντιληπτικό λεξιλόγιο περίπου 20000 λέξεων
- ✚ Χρησιμοποιεί προτάσεις μήκους 6 λέξεων περίπου
- ✚ Κατανοεί τις περισσότερες έννοιες του χρόνου
- ✚ Απαγγέλει το αλφάβητο
- ✚ Μετρά ως το 100 μηχανικά
- ✚ Χρησιμοποιεί περισσότερα μορφολογικά σημάδια καταλλήλως
- ✚ Χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή

Κεφάλαιο 2^ο

A) Η ανάπτυξη του λόγου

Οι αναπτυξιακές διαταραχές λόγου εμφανίζονται με συχνότητα 10% περίπου στο γενικό πληθυσμό και αφορούν στην απόκλιση της ανάπτυξης των επιπέδων του λόγου συνολικά ή σε κάποιο από αυτά, όταν δεν υπάρχουν νοητικά ή αισθητηριακά ελλείμματα (APA 1994). Οι κυριότερες αναπτυξιακές διαταραχές λόγου είναι (α) η διαταραχή λόγου αντιληπτικού και εκφραστικού τύπου, όπου υπάρχει απόκλιση από τη χρονολογική ηλικία τόσο στην εκφραστική ικανότητα όσο και στην κατανόηση του προφορικού λόγου, (β) η φωνολογική διαταραχή, που περιορίζει το παιδί να κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας με αποτέλεσμα να παρουσιάζει διαταραγμένη αρθρωτική ικανότητα και (γ) η διαταραχή λόγου εκφραστικού τύπου, όπου ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι αντίστοιχη της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, η κωδικοποίηση όμως των ιδεών και η έκφρασή τους είναι περιορισμένη (American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org). Στην παρούσα εργασία, θα αναφερθούμε στην τελευταία, δηλαδή στην καθυστέρηση του εκφραστικού λόγου όπου η κατανόηση δεν παρουσιάζει ελλείψεις.

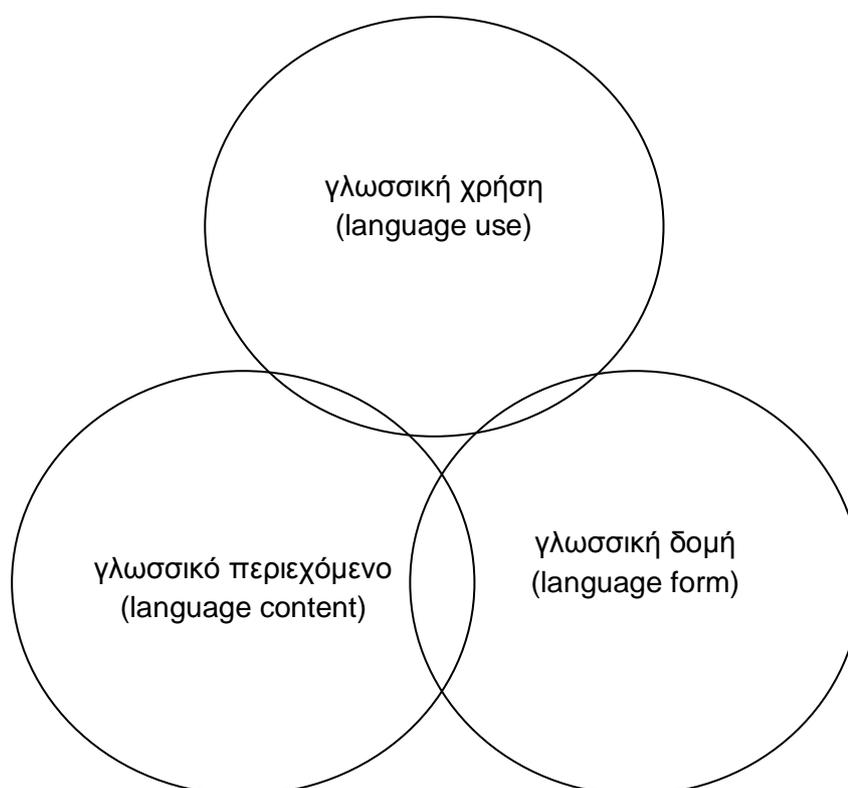
Η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να φαντάζει ένα εύκολο έργο. Στην πραγματικότητα όμως αποτελεί, όπως θα δούμε παρακάτω, μία εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία. Η πολυπλοκότητα αυτή πολλές φορές επισκιάζεται από το γεγονός ότι τα παιδιά κατορθώνουν να γίνουν ικανοί χρήστες του καινούργιου αυτού επικοινωνιακού κώδικα, χωρίς να έχει προηγηθεί εκτενής και άμεση διδασκαλία, όπως στην περίπτωση του γραπτού λόγου. Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή του φαινομένου της γλωσσικής ανάπτυξης αρχικά, και της καθυστέρησης στην έκφραση του λόγου, έπειτα.

2.1 Τα μέρη του λόγου

Η επαρκής χρήση μιας γλώσσας απαιτεί κάτι παραπάνω από την επιτυχημένη παραγωγή μεμονωμένων ήχων ή λέξεων (Νικολόπουλος, 2008). Οι σκέψεις που μπορεί κανείς να εκφράσει είναι ορισμένες φορές τόσο σύνθετες, ώστε είναι πολύ δύσκολο να τις εκφράσουμε στη βάση μεμονωμένων λέξεων. Αυτό που χρειάζεται είναι ομάδες λέξεων και μια σειρά από επιπλέον συμβατικούς κανόνες, οι οποίοι καθιστούν εφικτή την ακριβέστερη και πληρέστερη έκφραση των σύνθετων αυτών ιδεών του ομιλούντα. Οι Bloom και Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση τριών παραμέτρων (language components): της γλωσσικής δομής (language form), του γλωσσικού περιεχομένου (language content), και της γλωσσικής χρήσης (language use) (βλ. Σχήμα 1). Καθένα από αυτά τα τρία συστατικά στοιχεία της γλώσσας κυβερνάται από μία σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων, οι οποίοι στο σύνολο τους συνθέτουν τη γλώσσα. Η παράμετρος της *γλωσσικής δομής* αποτελείται από τα ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατικούς κανόνες που σχετίζονται με: (α) τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα (φωνολογία), (β) την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία), (γ) τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό). Η δεύτερη παράμετρος, του *γλωσσικού περιεχομένου*, σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου. Τέλος, η παράμετρος της *γλωσσικής χρήσης*, κατά τους Bloom και Lahey (1978), περιλαμβάνει μία σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: (α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, (β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα

επικοινωνιακά στυλ(styles) που απαιτούνται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση, και (γ) τη συνομιλία (discourse).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιτυχής χρήση της γλώσσας εμπλέκει την αλληλεπίδραση των τριών αυτών συστημάτων της: του γλωσσικού περιεχομένου, της γλωσσικής χρήσης και της γλωσσικής δομής. Συγκεκριμένα, ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες γι αυτό λέξεις(περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις(δομή) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του(χρήση), και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης(speaking situation)(Gillam, R. & Bedore, L., 2000).



Σχήμα 1. Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom & Lahey(1978, σελ. 22).

2.2 Αναπτυξιακά στάδια της ομιλίας

Η ανάπτυξη της ομιλίας είναι μία διαδικασία που ξεκινά πολύ νωρίς, από τους πρώτους δύο μήνες της ζωής του βρέφους και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 7 ετών, ανάλογα με τις φωνολογικές ιδιαιτερότητες της ομιλούμενης γλώσσας. Οι πρώτες παραγωγές και το βάβισμα του βρέφους σχετίζονται άμεσα με την ομιλία που θα αναπτύξει αργότερα (Lindblom, 1992 & Locke, 1983). Η σύγχρονη αυτή άποψη επιβεβαιώθηκε από μία σειρά μακροχρόνιων πειραματικών μελετών, που κατέδειξαν ότι η νευροφυσιολογική ωρίμανση του μηχανισμού της ομιλίας, η οποία ξεκινά πολύ νωρίς και εξελίσσεται μέσω του βαβίσματος, οδηγεί στη συστηματική ανάπτυξη της φωνολογίας της ομιλούμενης γλώσσας (Elbers, 1982, Ferguson & Macken, 1983). Και αυτό γιατί μέσω της διαδικασίας του βαβίσματος δημιουργούνται και ασκούνται οι αισθητηριο-κινητικοί συσχετισμοί οι οποίοι συστοιχούν τα ακουστικά ερεθίσματα της ομιλίας με τα κιναισθητικά (Fry, 1996 & Vihman, 1991). Όπως υποστήριξε ο Locke (1983), με το βάβισμά του το παιδί δημιουργεί μηχανισμούς *φωνητικής μάθησης* (εκφοράς νέων φωνημάτων που εμφανίζονται στον ενήλικο λόγο, αλλά δεν υπάρχουν στο βάβισμα του), *φωνητικής συντήρησης* (δηλαδή βαβίστικων σχημάτων των οποίων τα φωνήματα συναντώνται στον ενήλικο λόγο), και *φωνητικής απώλειας* (δηλαδή σχημάτων τα οποία δεν εμφανίζονται στον ενήλικο λόγο). Η ανάλυση των ατομικών φωνητικών προτιμήσεων στην ομιλία των βρεφών έδειξε οι προτιμώμενες συλλαβικές μορφές στο βάβισμα τους ήταν ταυτόσημες με εκείνες που τα βρέφη παρήγαν στις πρώτες λεκτικές τους μορφές (Vihman, Ferguson & Elbet, 1986).

Ο Oller (1980) περιέγραψε τα ακόλουθα στάδια φωνητικής ανάπτυξης στη βρεφική ηλικία:

- i. Το στάδιο της φώνησης(0-2 μηνών, παράγονται κάποια ημι-φωνήεντα(quasi-vowels) με κανονική φώνηση αλλά ελάχιστη στοματική αντήχηση)
- ii. Το στάδιο της πρώιμης άρθρωσης ή υπερωικό στάδιο(2-3 μηνών, τα πρωτοφωνήματα είναι στοματικοί, υπερωικοί ήχοι που μοιάζουν με τα υπερωικά σύμφωνα)
- iii. Το στάδιο της επέκτασης(4-6 μηνών, τα βρέφη αποκτούν έλεγχο του κινητικού μηχανισμού)
- iv. Το στάδιο του αναπαραγόμενου βαβίσματος(6-8 μηνών, τα ψελίσματα διαμορφώνονται σε μια ταχεία ηχητική ακολουθία συλλαβών, π.χ. dadada)
- v. Το στάδιο του ποικιλόμορφου βαβίσματος(9-18 μηνών, παράγονται συλλαβές που συνδυάζονται μεταξύ τους με πρωτότυπο τρόπο, π.χ. daniku).

Πιθανώς η ανάπτυξη του βαβίσματος είναι ένα συνεχές φαινόμενο με σταδιακά αυξανόμενη ποικιλομορφία στα είδη και στον αριθμό των φθόγγων/συλλαβικών συνδυασμών, στην προσωδία και στη συχνότητα εμφάνισης των διάφορων φθόγγων(Οκαλίδου, 2002).

2.3 Μετάβαση από το βάβισμα στις πρώτες λέξεις

Κατά την περίοδο της μετάβασης από το βάβισμα στην ομιλία, ηχοπαραγωγές του βρέφους μεταμορφώνονται σε διακριτά αρθρωμένα σύνολα με νόημα. Το βρέφος συνδέει συστηματικά τις ηχοπαραγωγές του με συγκεκριμένα νοήματα, εμφανίζοντας τις πρώτες ενδείξεις γλωσσικής παραγωγής, δηλαδή τις *πρώτες λέξεις*(protowords) που πολλές φορές χαρακτηρίζονται από λεκτική ιδιομορφία(Πήτα, 1998)

Σύμφωνα με παρατήρηση της Vihman (1992), αν και οι φωνητικές επιλογές του βρέφους βασίζονται συχνά στο φωνητικό ποιόν του αρχικού συμφώνου της λέξης (Shibamoto & Olmsted, 1978), με προτίμηση στα φωνήεντα που ανήκουν στο κεκτημένο φωνητικό ρεπερτόριο του βρέφους, πολλές φορές η τελική επιλογή καθορίζεται και από άλλους παράγοντες, όπως το μήκος της λέξης, την προσωδία και την συνολική φωνηεντική σύνθεση της λέξης.

Η περίοδος μετάβασης από το βάβισμα στις λέξεις αρχίζει κατά τη διάρκεια του βαβίσματος, πολλές φορές μάλιστα η παραγωγή των λέξεων συμπορεύεται με την παραγωγή του βαβίσματος για 4-5 μήνες (Elbers, 1982, Vihman & Miller, 1988). Αρχικά οι παραγωγές του βρέφους τόσο στο βάβισμα όσο και στις πρώτες λέξεις είναι μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες, με δομή ανοιχτής συλλαβής και απαρτίζονται κυρίως από διχειλικά φωνήματα (Vihman, 1992).

2.4 Η κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας

Η κατάκτηση της γλώσσας στα παιδιά ακολουθεί παρόμοια εξελικτικά στάδια ανεξάρτητα από τη γλώσσα την οποία κατακτούν. Οι πρώτες ενδείξεις κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας αρχίζουν να εμφανίζονται στο στάδιο της μιας λέξης, όταν το παιδί βρίσκεται στο πρώτο έτος, ενώ μέχρι το τέταρτο έτος της ζωής ολοκληρώνεται μεγάλο μέρος της κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας (Marinis, 2003). Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα πρώτα βήματα στην κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη.

I) Στάδιο της μίας λέξης

Περίπου στο πρώτο έτος της ζωής το παιδί αρχίζει να παράγει τις πρώτες του λέξεις. Μελέτες για την κατάκτηση της γλώσσας σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κατακτούν γλώσσες με διαφορετικά χαρακτηριστικά έχουν δείξει ότι, ανεξάρτητα από τη γλώσσα την οποία κατακτά ένα παιδί, οι πρώτες λέξεις που χρησιμοποιεί είναι ουσιαστικά και κύρια ονόματα που αναφέρονται σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε καθημερινή επαφή. Επιπλέον, τα παιδιά χρησιμοποιούν αρχικά περισσότερα ουσιαστικά από ό,τι ρήματα (Gentner, 1982. Gentner & Boroditsky, 2001).

Μελέτες από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα έχουν δείξει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρώτα λέξεις που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες που έχουν συγκεκριμένη σημασία (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) και αργότερα λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες (π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις), έχουν περισσότερες γραμματικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στη σημασία άλλων λέξεων/της πρότασης (Bloom, 1973. Brown & Bellugi, 1964. Radford, 1990, Tsimpli, 1996). Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι σε αυτό το εξελικτικό στάδιο τα παιδιά έχουν κατακτήσει τη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας που μαθαίνουν;

Όταν το παιδί χρησιμοποιεί μόνο μία λέξη (στάδιο της μίας λέξης- one-word stage) (Brown, 1973), είναι πολύ δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα για τη γνώση της σύνταξης από την παραγωγή του παιδιού, επειδή δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι έχει γνώση της δομής της γλώσσας που κατακτά (π.χ. τη σειρά των όρων) όταν χρησιμοποιεί μία λέξη. Κατά κανόνα, θα μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα από την κατανόηση της γλώσσας, αφού η κατανόηση αναπτύσσεται πριν από τη παραγωγή (Marinis, 2003). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Μαρίνη (2003), θα μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε ένα πείραμα το οποίο θα απαιτούσε από το παιδί

να χρησιμοποιήσει μία μόνο λέξη και από αυτό να συμπεράνουμε κατά πόσον μπορεί να κατανοήσει προτάσεις. Για την κατανόηση των ερωτηματικών προτάσεων θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε στο παιδί μία εικόνα με μία γάτα που τρώει ένα ποντίκι και να ρωτήσουμε: «ποιος τρώει;». αν το παιδί απαντήσει «γάτα», μπορούμε να συμπεράνουμε ότι έχει γνώση της πτώσης(ποιος/ποιο). Όταν όμως το παιδί χρησιμοποιεί μόνο μια λέξη, δεν είναι πάντα σαφές τι θέλει να πει, ακόμη και όταν η λέξη αποτελεί απάντηση σε μια ερώτηση. Έτσι, ακόμη και αν το παιδί χρησιμοποιήσει την αναμενόμενη λέξη «γάτα», δεν είναι σίγουρο ότι θέλει να πει «η γάτα τρώει», «αυτή είναι μια γάτα», « μου αρέσει η γάτα» κ.λπ.

Το επόμενο ερώτημα είναι κατά πόσον υπάρχουν ενδείξεις ότι στο συγκεκριμένο στάδιο το παιδί έχει γνώση της μορφολογίας της γλώσσας που κατακτά. Σε αυτό το εξελικτικό στάδιο, όταν πρόκειται για γλώσσες με σχετικά φτωχή μορφολογία, όπως τα αγγλικά, τα παιδιά ή δεν χρησιμοποιούν καθόλου κατάληξεις(Bloom, 1973. Brown, 1973) ή όταν χρησιμοποιούν κάποιες (π.χ. την κατάληξη –s του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών – ducks = πάπιες), τις χρησιμοποιούν μόνο με συγκεκριμένες λέξεις και δεν χρησιμοποιούν τη λέξη αυτή χωρίς την κατάληξη της. Αυτό δηλώνει ότι τα παιδιά δεν έχουν αναλύσει τη λέξη σε θέμα και κατάληξη, αλλά την έχουν απομνημονεύσει ως μία ενότητα. Κάτι αντίστοιχο έχει παρατηρηθεί και σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως είναι η ελληνική. Σύμφωνα με τη Christofidou(1998), ο πληθυντικός αριθμός των ουσιαστικών εμφανίζεται αρχικά σε ουσιαστικά που χρησιμοποιούνται κυρίως στον πληθυντικό) π.χ. πορτοκάλια) και τα ουσιαστικά αυτά δεν εμφανίζονται στον ενικό αριθμό.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά στο στάδιο της μιας λέξης έχουν αρχίσει να κατακτούν λέξεις και να σχηματίζουν το νοητικό

λεξικό(mental lexicon), δεν υπάρχουν όμως ξεκάθαρες ενδείξεις από την παραγωγή τους ότι έχουν γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας της γλώσσας που μαθαίνουν(Stephany, 1997).

II) Στάδιο μετάβασης

Πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί συστηματικά φράσεις που αποτελούνται από δύο λέξεις, περνά από ένα στάδιο, στο οποίο μερικές φορές χρησιμοποιεί μόνο μία λέξη και άλλες φορές σχηματίζει φράσεις που αποτελούνται από μία λέξη και μία συλλαβή(bu baby) η οποία προηγείται ή ακολουθεί τη λέξη(Dore, Franklin, Miller, & Rammer, 1976. Owens, 2001). Η επιπλέον συλλαβή συχνά αποτελείται από ένα φωνήεν ή ένα σύμφωνο με ένα φωνήεν, και δεν έχει συγκεκριμένη σημασία. Ένας άλλος τύπος φράσης συχνά αποτελείται από μία λέξη σε συνδυασμό με μια δεύτερη λέξη, που επαναλαμβάνεται συχνά(beda baby, beda dog) και δεν έχει επίσης συγκεκριμένη σημασία(Brown, 1973). Ένας τρίτος τύπος φράσης χαρακτηρίζεται από την επανάληψη μιας λέξης(doggie doggie). Επιπλέον το παιδί χρησιμοποιεί φράσεις που στη γλώσσα των ενηλίκων αποτελούνται από δύο λέξεις (all gone), το παιδί όμως δεν τις έχει ακόμη αναλύσει και τις χρησιμοποιεί ως μία ενότητα (allgone) (Brown, 1973). Ένδειξη του γεγονότος ότι το παιδί δεν έχει αναλύσει ακόμη αυτές τις φράσεις σε δύο λέξεις είναι ότι δεν χρησιμοποιεί την καθεμιά από τις δύο λέξεις ανεξάρτητα από την άλλη(π.χ. all, gone). Τέλος, στο στάδιο αυτό μερικά παιδιά χρησιμοποιούν δύο λέξεις που εκφράζουν κάποιο συγκεκριμένο νόημα όταν εκφέρονται μαζί(π.χ. «μαμά», «μπάλα»), που στη γλώσσα των ενηλίκων θα αποτελούσαν μια ενιαία φράση(«μαμά μπάλα»). Στο στάδιο αυτό όμως τα παιδιά χρησιμοποιούν παύση ανάμεσα σε δύο λέξεις, κάθε λέξη έχει ξεχωριστή προσωδιακή καμπύλη και σε κάθε λέξη υπάρχει επιμήκυνση του

φωνήεντος της τονισμένης συλλαβής(Owens, 2001). Αυτό δηλώνει ότι οι δύο λέξεις αποτελούν δύο διαφορετικές προτάσεις, παρόλο που στη γλώσσα των ενηλίκων θα αποτελούσαν μία.

III) Στάδιο των δύο λέξεων

Το στάδιο των δύο λέξεων(two-word-stage) εμφανίζεται όταν τα παιδιά είναι περίπου δύο ετών(Brown, 1973). Στο στάδιο αυτό η προσωδιακή μορφή των φράσεων τους μοιάζει περισσότερο με αυτή των ενηλίκων. Όταν χρησιμοποιούν δύο λέξεις, δεν υπάρχει πλέον παύση ανάμεσά τους, η πρώτη λέξη έχει σχετικά σύντομη διάρκεια και στη δεύτερη υπάρχει επιμήκυνση του φωνήεντος της τονισμένης συλλαβής(Branigan, 1976), «μαμά μπάλα».

Το στάδιο αυτό ονομάζεται και *τηλεγραφικό*(Brown, 1973), επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που περιέχουν το κύριο νόημα της φράσης και ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες(π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα), ενώ παραλείπουν λέξεις που έχουν γραμματικό χαρακτήρα και ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες(π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, βοηθητικό ρήμα).

Σύμφωνα με τον Owens (2001), η σειρά των όρων στο στάδιο αυτό ακολουθεί τρία διαφορετικά μοτίβα. Μερικές λέξεις χρησιμοποιούνται σε παραπάνω από μία θέση(π.χ. «eat cookie» και «cookie eat»), ανεξάρτητα από τη σημασιολογική κατηγορία και τη σειρά των όρων στη γλώσσα των ενηλίκων(Brown & Leonard, 1986). Μερικές λέξεις χρησιμοποιούνται στην ίδια πάντα θέση (π.χ. it και here στη δεύτερη θέση, όπως «stop it» και «come here»), η σειρά των όρων αντικατοπτρίζει τη σειρά των όρων στη γλώσσα των ενηλίκων, αλλά οι φράσεις αυτές αποτελούν φράσεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στο περιβάλλον των παιδιών και τα παιδιά δεν τις χρησιμοποιούν με παραγωγικό τρόπο (Braine, 1976). Τέλος, κάποιες

λέξεις χρησιμοποιούνται μεν σύμφωνα με τη σειρά των όρων της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά τα παιδιά τις χρησιμοποιούν όχι μόνο σε φράσεις που έχουν ακούσει από το περιβάλλον τους, αλλά και σε νέες φράσεις που δεν έχουν ακούσει ποτέ(π.χ. «eat cookie», «throw ball»)(Braine, 1976). Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σειρά των όρων με δημιουργικό τρόπο(παραγωγικό μοτίβο).

Σύμφωνα με τον Braine(1976), το παραγωγικό μοτίβο χαρακτηρίζεται από τη χρήση συντακτικών κανόνων που ορίζουν τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων. Για παράδειγμα, των λέξεων more, all και off στους κανόνες[more+X],[all+X], [X+ off]. Οι συντακτικοί αυτοί κανόνες υπαγορεύουν ότι π.χ. η λέξη «more» χρησιμοποιείται ως πρώτη λέξη σε μια φράση δύο λέξεων και μπορεί να συνδυαστεί με οποιαδήποτε άλλη λέξη, π.χ. more car, more light και more read. Αναλογικά, η λέξη «off» χρησιμοποιείται ως δεύτερη λέξη και μπορεί επίσης να συνδυαστεί με οποιαδήποτε άλλη λέξη, π.χ. shoe off, water off και light off. Οι λέξεις που έχουν σταθερή θέση είναι κατά κανόνα αυτές που χρησιμοποιούνται συχνά στη γλώσσα των παιδιών και των ενηλίκων, και εξαιτίας της σταθερής τους θέσης ονομάστηκαν *pivot words*(κύριες λέξεις)(Braine, 1976). Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μαζί με τις λέξεις pivot δεν χρησιμοποιούνται σε μια συγκεκριμένη θέση, π.χ. η λέξη light, στις φράσεις more light, light off. Η θέση αυτών των λέξεων εξαρτάται από τη λέξη pivot με την οποία χρησιμοποιούνται και γι' αυτό ονομάστηκαν *open words*(ανοιχτές λέξεις)(Braine, 1963, 1976. Brown & Bellugi, 1964).

Οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο λέξεις ακολουθούν επίσης συγκεκριμένα μοτίβα. Μελετώντας την κατάκτηση της ομιλίας παιδιών που μεγάλωσαν σε πέντε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες(Αγγλία, Φινλανδία, Σουηδία, Μεξικό, Νησιά Σαμόα), ο Brown (1973) ανακάλυψε ότι σε αυτό

το στάδιο ανάπτυξης και στις πέντε γλώσσες το 70% των φράσεων των παιδιών ακολουθεί οκτώ σημασιολογικές σχέσεις, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Σημασιολογικές σχέσεις στο στάδιο των δύο λέξεων(Brown, 1973)

<i>Σημασιολογική σχέση</i>	<i>Παράδειγμα</i>
1. Δράστης + Πράξη (agent + action)	Boy kick
2. Πράξη + Αντικείμενο (action + object)	Pull train
3. Δράστης + Αντικείμενο (agent + object)	Eve lunch
4. Πράξη + Τόπος (action + location)	Sit chair
5. Οντότητα + Τόπος (entity + location)	Cup shelf
6. Οντότητα + Ιδιότητα (entity + attribute)	Ball red
7. Κτήτορας + Κτήση (possessor + possession)	Mommy hat
8. Δεικτικό + Οντότητα (demonstrative + entity)	There care

Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση σημασιολογικών σχέσεων αναπτύσσεται με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μαθαίνουν.

Μέχρι την αρχή του δεύτερου έτους, τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν σχέσεις που εκφράζουν τόπο. Η σχέση Οντότητα + Τόπος εμφανίζεται πριν από τη σχέση Πράξη + Τόπος. Στη σχέση Οντότητα + Τόπος το παιδί αναφέρει ένα αντικείμενο και τη θέση στην οποία βρίσκεται(cup shelf) ή το αντικείμενο που κινείται προς μία κατεύθυνση(cup up). Η στατική έννοια χρησιμοποιείται γενικά νωρίτερα από την έννοια που υποδηλώνει κίνηση. Στη σχέση Πράξη + Τόπος το παιδί ονομάζει μια πράξη και την κατεύθυνση μιας κίνησης προς έναν τόπο(sit chair)(Wells, 1985).

Οι σχέσεις Δράστης + Πράξη και Πράξη + Αντικείμενο εμφανίζεται στην ομιλία πολλών παιδιών στην ηλικία περίπου των 18 μηνών. Η σχέση Δράστης + Αντικείμενο εμφανίζεται αργότερα, είναι πιο σπάνια και δεν παρουσιάζεται σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες. Η έννοια του Δράστη εμφανίζεται αρχικά με έμψυχες οντότητες (mommy, doggie, baby), ενώ τα έμψυχα αντικείμενα (cup, ball) εμφανίζονται ως δέκτες μιας πράξης σε σχέσεις Δράστης + Αντικείμενο (de Villiers & de Villiers, 1978).

Αρχικά η σειρά των όρων δεν είναι σταθερή. Έτσι, για παράδειγμα, στη σχέση Κτήτορας + Κτήση εμφανίζονται και οι δύο πιθανές σειρές όρων (Mommy hat: Κτήτορας + Κτήση, Hat mommy: Κτήση + Κτήτορας). Η σειρά των όρων σταθεροποιείται λίγο πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί μορφολογία, π.χ. το μόρφημα -s που δηλώνει κτήση (Mommy's hat) (de Villiers & de Villiers, 1978).

Η χρήση των λέξεων σε μια συγκεκριμένη σειρά δηλώνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να αποκτούν τη σύνταξη της γλώσσας του περιβάλλοντος τους. Επιπλέον, το γεγονός ότι η σειρά των όρων σταθεροποιείται όταν τα παιδιά αρχίσουν να χρησιμοποιούν καταλήξεις μορφολογίας αποτελεί ένδειξη για τη σχέση ανάμεσα στην κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας. Τα δεδομένα αυτά όμως μπορούν να ερμηνευθούν με δύο διαφορετικούς τρόπους. Η γνώση της σειράς των όρων και η χρήση μορφολογίας με συγκεκριμένες λέξεις μπορεί να δηλώνει ότι τα παιδιά : (α) έχουν γνώση σύνταξης και μορφολογίας, που περιορίζεται όμως στις συγκεκριμένες λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούν, ή (β) έχουν κατακτήσει αφηρημένους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες που ισχύουν πέρα από το συγκεκριμένο λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούν (Marinis, 2003).

IV) Στάδιο χρήσης περισσότερων από δύο λέξεων

Από το δεύτερο έτος και έπειτα, ένα μεγάλο μέρος των φράσεων αποτελείται από δύο λέξεις και τα παιδιά αρχίζουν να επεκτείνουν αυτές τις φράσεις προσθέτοντας μία τρίτη λέξη. Έτσι, εμφανίζονται φράσεις που αποτελούνται από περισσότερες από δύο λέξεις, σηματοδοτώντας το στάδιο χρήσης περισσότερων των δύο λέξεων(multi-word stage)(Brown, 1973).

Σημασιολογικά οι φράσεις αυτές βασίζονται στις σχέσεις που εμφανίζονται στο στάδιο των δύο λέξεων και σχηματίζονται με δύο τρόπους: (α) το παιδί ενώνει δύο σημασιολογικές σχέσεις, ή (β) το παιδί ενσωματώνει μια σημασιολογική σχέση σε μια άλλη(Brown, 1973). Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, το παιδί ενώνει, για παράδειγμα, τη σχέση [Δράστης + Πράξη](boy kick) με τη σχέση [Πράξη + Αντικείμενο](kick ball) και σχηματίζει τη σχέση [Δράστης + Πράξη + Αντικείμενο](boy kick ball). Με ανάλογο τρόπο, ενώνει τη σημασιολογική σχέση [Πράξη + Αντικείμενο] (put ball) με τη σχέση [Πράξη + Τόπος](ball there) και σχηματίζει τη σχέση [Δράστης + Πράξη + Τόπος](put ball there). Σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο, το παιδί παίρνει μια σχέση, για παράδειγμα[Πράξη + Αντικείμενο](sit chair) και στο σκέλος Αντικείμενο ενσωματώνει τη σχέση[Κτήτορας + Κτήση](baby chair) και σχηματίζει τη σχέση [Πράξη + (Κτήτορας + Κτήση)](sit baby chair). Με ανάλογο τρόπο, από της σχέση [Πράξη + Αντικείμενο](eat cookie) το παιδί ενσωματώνει στο σκέλος Αντικείμενο τη σχέση [Ιδιότητα + Οντότητα](big cookie) και σχηματίζει τη σχέση [Πράξη + (Ιδιότητα + Οντότητα)](eat big cookie)(Owens, 2001).

Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες. Αυτά μπορεί να είναι λέξεις, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ή κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά(μπάλ-

ες) και οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα(παίζ-ω, παίζ-εις, παίζ-ει κ.λπ.)(Marinis, 2003). Σε γλώσσες που έχουν μελετηθεί εκτενώς, όπως τα αγγλικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες κατακτώνται από τα παιδιά με μια συγκεκριμένη σειρά. Μελετώντας την κατάκτηση των κατηγοριών αυτών στην ομιλία τριών παιδιών(Eve, Sarah και Adam), ο Brown (1973) παρατήρησε ότι και τα τρία παιδιά κατέκτησαν τα πρώτα 14 μορφήματα των αγγλικών με την ίδια σειρά. Οι de Villiers & de Villiers(1973) διαπίστωσαν επίσης μια ανάλογη σειρά κατάκτησης των μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες στην ομιλία 21 παιδιών ηλικίας από 16 έως 40 μηνών.

Παρόλο που τα μορφήματα κατακτώνται με την ίδια σειρά, τα παιδιά δεν κατακτούν τα μορφήματα αυτά στην ίδια ηλικία. Για παράδειγμα, ο Brown(1973) παρατήρησε ότι και τα τρία παιδιά που μελέτησε κατέκτησαν πρώτα το μόρφημα –ing (π.χ. kicking) και μετά τα μορφήματα –ed (kicked) και –s (kicks). Το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην κατάκτηση του –ing και των –ed και –s ήταν για την Eve 4 μήνες, για την Sarah 10 μήνες και για τον Adam 12 μήνες. Συνεπώς, με βάση την ηλικία του, δεν μπορούμε να προβλέψουμε ποια μορφήματα έχει κατακτήσει το παιδί και σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται.

Ένας πιο ακριβής τρόπος να προσδιορίσει κανείς σε ποιο αναπτυξιακό στάδιο βρίσκεται το παιδί σε σχέση με την κατάκτηση γραμματικών μορφημάτων είναι ο μέσος όρος του μήκους των προτάσεων του, δηλαδή το Mean Length of Utterance(MLU). Στα αγγλικά το MLU υπολογίζεται με βάση τον αριθμό μορφημάτων σε κάθε πρόταση(Brown, 1973), ενώ σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως τα ελληνικά, τα γερμανικά και τα πολωνικά, υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων σε κάθε πρόταση(Marinis, 2003, Stephany, 1985), όπως

φαίνεται στον Πίνακα 2. Αν, για παράδειγμα, το παιδί χρησιμοποίησε 175 λέξεις/μορφήματα σε 100 προτάσεις, τότε το MLU είναι 1,75.

Πίνακας 2: Τρόπος υπολογισμού του MLU

Αγγλικά = $\frac{\text{αριθμός μορφημάτων}}{\text{αριθμός προτάσεων}}$	Ελληνικά = $\frac{\text{αριθμός λέξεων}}{\text{αριθμός προτάσεων}}$
--	---

2.5 Στάδιο λεξικής χρήσης

Όταν τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες, αρχικά τα χρησιμοποιούν σε περιορισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Το στάδιο αυτό έχει ονομαστεί στάδιο λεξικής χρήσης, επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν γραμματικά μορφήματα αρχικά με συγκεκριμένες λέξεις (Clahsen & Penke, 1996).

Στο στάδιο *λεξικής χρήσης* (lexical stage), τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται : (α) σε συνδυασμό με ένα συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, (β) σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα (π.χ. σε προθετικές φράσεις), και (γ) σε συγκεκριμένες εκφράσεις. Στη συνέχεια, θα δούμε το στάδιο αυτό με βάση τα δεδομένα από την κατάκτηση των άρθρων και των δομών κτήσης (Eisenbeiss, 2000).

Τα παιδιά που κατακτούν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα χρησιμοποιούν το οριστικό άρθρο αρχικά μόνο με ένα συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικό- όπως με το ουσιαστικό «μαμά» (Christofidou, 1998, Marinis, 2003), τα οποία είναι πολύ συχνά στο γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Για παράδειγμα, η ανάλυση της κατάκτησης

του οριστικού άρθρου από τη βάση πληροφοριών της Χριστοφίδου δείχνει ότι σε αυτό το εξελικτικό στάδιο το οριστικό άρθρο παραλείπεται κατά 89% με 97% σε περιβάλλοντα στα οποία η χρήση του είναι υποχρεωτική. Το οριστικό άρθρο εμφανίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, σε προθετικές φράσεις με τη πρόθεση *σε*, όπως *στο σπίτι*, *στη γιαγιά*. Δεδομένου όμως ότι αυτή την περίοδο δεν εμφανίζονται άλλες προθέσεις και η πρόθεση *σε* δεν χρησιμοποιείται μόνη της αλλά μόνο σε συνδυασμό με το οριστικό άρθρο, οι λέξεις *στο* και *στη* χρησιμοποιούνται ως μια ενότητα, δεν υπάρχει δηλαδή ένδειξη ότι το παιδί έχει αναλύσει τη λέξη *στο* στην πρόθεση *σε* και στο άρθρο *το*, όπως και τη λέξη *στη* στην πρόθεση *σε* και στο άρθρο *τη* (Marinis, 2003).

Κάτι αντίστοιχο έχει παρατηρηθεί και στην κατάκτηση των άρθρων στα γερμανικά και τα αγγλικά. Σύμφωνα με τις Bitter (1998) και Eisenbeiss (2000), τα παιδιά που κατακτούν τα γερμανικά ως μητρική γλώσσα χρησιμοποιούν αρχικά το οριστικό και το αόριστο άρθρο με έναν περιορισμένο αριθμό ουσιαστικών που εμφανίζονται πολύ συχνά στην καθημερινή ομιλία, π.χ. *die Mama* = η μαμά (Eisenbeiss, 2000). Το οριστικό και αόριστο άρθρο εμφανίζονται αρχικά σε έναν περιορισμένο αριθμό από γλωσσικά περιβάλλοντα, π.χ. *noch* (ακόμη ένα) + αόριστο άρθρο, *auch* (κι άλλο ένα) + αόριστο άρθρο, *da*(εκεί ένα) + αόριστο άρθρο, *wo/da-(i)s(t)*(που/ εκεί είναι) + οριστικό άρθρο. Τέλος, μελέτες σχετικές με την κατάκτηση των άρθρων στα αγγλικά έχουν δείξει ότι αρχικά το οριστικό και το αόριστο άρθρο χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες εκφράσεις, όπως *want a drink*, *that's a good boy*, *in the garden* (Braine. 1976, Pine & Martindale, 1996), τις οποίες τα παιδιά δεν έχουν αναλύσει, αλλά χρησιμοποιούν ως μια ενότητα.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την κατάκτηση των δομών κτήσης, π.χ. *το βιβλίο της μαμάς*. Στη δομή κτήσης των γερμανικών δεν χρησιμοποιούνται άρθρα και κτήτορας που έχει την κατάληξη γενικής προηγείται, π.χ. *Mama-s Buch* (Μαμάς βιβλίο = το βιβλίο της μαμάς). Μελετώντας την κατάκτηση των δομών κτήσης στα γερμανικά, η Eisenbeiss (2000) διαπίστωσε ότι σε ένα πρώιμο στάδιο, όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το μόρφημα –s σε δομές κτήσης, το –s πολύ συχνά παραλείπεται, π.χ. *Sojna Autos* (Σόνιας αυτοκίνητα = τα αυτοκίνητα της Σόνιας). Σε αυτό το στάδιο το –s εμφανίζεται μόνο σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, με ένα μικρό αριθμό ουσιαστικών που εμφανίζονται πολύ συχνά στην ομιλία των ενηλίκων με το μόρφημα αυτό. Αντίθετα, το –s παραλείπεται όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ουσιαστικά που δεν είναι οικεία στη γλωσσική τους εμπειρία. Σχεδόν κάτι παρόμοιο έχει παρατηρηθεί και στην κατάκτηση των δομών κτήσης στα ελληνικά (Christofidou, 1998 και Stephany, 1997). Έτσι, όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες και έχουν καθαρά γραμματικό χαρακτήρα, τα χρησιμοποιούν με λεξικό τρόπο, δηλαδή σε συνδυασμό με περιορισμένο αριθμό λέξεων και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα και εκφράσεις. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα κύρια χαρακτηριστικά του σταδίου λεξικής χρήσης.

Πίνακας 3: Κύρια χαρακτηριστικά του σταδίου της λεξικής χρήσης

- Μήκος πρότασης: περισσότερες από 2 λέξεις
- Χρήση λέξεων και μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες:
 - με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων
 - σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα
 - σε συγκεκριμένες εκφράσεις

2.6 Στάδιο παραγωγικής χρήσης

Μετά από το λεξικό στάδιο τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο *παραγωγικής χρήσης* (productive stage), όπου αρχίζουν να χρησιμοποιούν λέξεις και μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες με παραγωγικό τρόπο (Clahsen, 1996 & Marinis, 2003). Ένδειξη παραγωγικής χρήσης αποτελεί η χρήση λέξεων: (α) με διαφορετικές δομές, (β) σε γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν από το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών, και (γ) σε μορφή υπεργενίκευσης ενός κανόνα. Επιπλέον, το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο αναπαριστάται συχνά με μία καμπύλη σε μορφή U (Marcus, et al, 1992), που υποδηλώνει ότι το ποσοστό χρήσης μιας δομής μειώνεται και στη συνέχεια αυξάνεται. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο το παιδί χρειάζεται να αναλύσει τις λέξεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί με λεξικό τρόπο και να τους δώσει γραμματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στη χρήση του οριστικού άρθρου στα ελληνικά, το παιδί πρέπει να αναλύσει τις φράσεις η μαμά σε άρθρο (η) + ουσιαστικό (μαμά), και στη μαμά σε πρόθεση (σε) + άρθρο (τη) + ουσιαστικό (μαμά) (Christofidou, 1998, Marinis, 2002-2003). Η διαδικασία ανάλυσης λέξεων και εκφράσεων και η απόδοση γραμματικών χαρακτηριστικών έχει συχνά ως συνέπεια τη μείωση της χρήσης μιας συγκεκριμένης δομής. Όταν το παιδί έχει αναλύσει τη δομή αυτή και αρχίζει να τη χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο, τότε το ποσοστό χρήσης της δομής αυξάνεται ραγδαία (grammatical spurt) (Stephany, 1997). Στη συνέχεια θα δούμε παραδείγματα παραγωγικής χρήσης συντακτικών δομών και μορφημάτων από την κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας της ονοματικής φράσης στα ελληνικά και στα γερμανικά.

Στα ελληνικά, η ανάλυση της βάσης πληροφοριών της Χριστοφίδου έδειξε ότι κατά τη διάρκεια του λεξικού σταδίου της χρήσης οριστικών άρθρων, το ποσοστό χρήσης οριστικού άρθρου κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11%(Marinis, 2003). Ένα μήνα αργότερα, όταν συντελείται το πέρασμα στο παραγωγικό στάδιο, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μεγαλύτερο αριθμό οριστικών άρθρων και έτσι το ποσοστό χρήσης οριστικών άρθρων σχεδόν τριπλασιάζεται, φτάνοντας 32%. Επίσης ενώ στο λεξικό στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί οριστικά άρθρα μόνο με 1-3 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφηση, στον πρώτο μήνα του παραγωγικού σταδίου χρησιμοποιεί οριστικά άρθρα με 6-16 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφηση. Στο παραγωγικό στάδιο επομένως τα άρθρα χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών ουσιαστικών(Marinis, 2003).

Ανάλογα αποτελέσματα σημειώνονται κατά το πέρασμα από το λεξικό στάδιο στο παραγωγικό στάδιο στον τομέα της μορφολογίας. Η ανάλυση της κατάκτησης της μορφολογίας του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών στα ελληνικά από τη βάση πληροφοριών της Χριστοφίδου έδειξε στο Στάδιο I, όταν το MLU του παιδιού ήταν χαμηλότερο από 2,0, εμφανίστηκε ένας μικρός αριθμός ουσιαστικών στον πληθυντικό, όπως φαίνεται στην πρώτη στήλη του Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Αριθμός ουσιαστικών που χρησιμοποιούνται στον πληθυντικό.

Ηλικία		Ουσιαστικά στον πληθυντικό	Ουσιαστικά στον ενικό και στον πληθυντικό(tokens)	Ουσιαστικά στον ενικό και στον πληθυντικό(types)
Στάδιο I	1,7	1	0	0
	1,8	3	0	0
	1,9	9	1	1
	1,10	16	0	0
	1,11	24	8	6
Στάδιο II	2,0	15	2	2
	2,1	75	54	15
	2,2	18	1	1
	2,3	59	40	12
	2,4	73	42	19
	2,5	53	25	12

(Marinis, 2003)

Πολλά από αυτά τα ουσιαστικά εμφανίζονται όμως μόνο στον πληθυντικό αριθμό. Έτσι, δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί έχει κατακτήσει τη μορφολογία του πληθυντικού από τη στιγμή που δεν χρησιμοποιεί και τους δύο αριθμούς. Πολύ λιγότερα ουσιαστικά εμφανίζονται στον ενικό και στον πληθυντικό, όπως φαίνεται στη δεύτερη στήλη και ο αριθμός είναι ακόμη πιο μικρός αν υπολογίσει κανείς τον αριθμό των διαφορετικών ουσιαστικών που χρησιμοποιούνται στον ενικό και πληθυντικό αριθμό, όπως φαίνεται στην τρίτη στήλη.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό της παραγωγικής χρήσης μιας δομής είναι το φαινόμενο της *υπεργενίκευσης* (Eisenbeiss, 2000). Εμφανίζεται συχνά στην κατάκτηση της μορφολογίας και έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, στην κατάκτηση της δομής κτήσης των γερμανικών με το μόρφημα *-s*, όπως *Mama-s Buch* (μαμάς βιβλίο = το βιβλίο της μαμάς). Η δομή αυτή χρησιμοποιείται μόνο με κύρια ονόματα και με

συγγενικά ουσιαστικά (μαμά, μπαμπάς, παππούς κ.λπ.). Στο λεξικό στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν το μόρφημα αυτό μόνο με ένα μικρό αριθμό ουσιαστικών που είναι όλα κύρια ονόματα ή συγγενικά. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη δομή αυτή με περισσότερα ουσιαστικά, χρησιμοποιούν το μόρφημα –s και με ουσιαστικά που δεν είναι κύρια ονόματα ή συγγενικά, όπως π.χ. Affes Banana (πίθηκου μπανάνα = η μπανάνα του πιθήκου), das is Junges Guertel (αυτό είναι αγοριού ζώνη = αυτή είναι η ζώνη του αγοριού) (Eisenbeiss, 2000), κάτι που δεν εμφανίζεται στη γλώσσα των ενηλίκων και είναι αντιγραμματοειδές. Έτσι η χρήση του μορφήματος αυτού σε περιβάλλοντα που δεν έχουν ακούσει τη γλώσσα των ενηλίκων υποδεικνύει ότι το παιδί γνωρίζει πλέον ότι το μόρφημα αυτό δηλώνει κτήση και το χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο.

Η παραγωγική χρήση σύνταξης και μορφολογίας αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί έχει αρχίσει να κατακτά τη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας που μαθαίνει. Οι γνώμες όμως διαφέρουν ως προς τη φύση της γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο. Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία (Guilfoyle et al, 1992), όταν το παιδί χρησιμοποιεί σωστά τη σειρά των όρων, τα ελεύθερα και κλιτικά μορφήματα που αντιστοιχούν στις λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται με παραγωγικό τρόπο και το ποσοστό χρήσης τους φτάνει το 90%, θεωρείται ότι το παιδί έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δομή και έχει γνώση αφηρημένων συντακτικών κατηγοριών και δομών. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία κατασκευής, η χρήση της σωστής σειράς των όρων και ελεύθερων και κλιτικών μορφημάτων δεν αποτελεί απόδειξη ότι το παιδί έχει κατακτήσει αφηρημένες συντακτικές κατηγορίες και δομές. Σύμφωνα με τους Martindale(1996) και Lieven(1997), πολλές από τις φράσεις που χρησιμοποιεί το παιδί σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο αποτελούν ημι-αναλυμένες φράσεις, οι οποίες βασίζονται σε συνδυασμούς λέξεων που είναι πολύ συχνές στο γλωσσικό

περιβάλλον του παιδιού. Ο Πίνακας 5 περιλαμβάνει τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου.

Πίνακας 5: Κύρια χαρακτηριστικά του σταδίου παραγωγικής χρήσης

- Μήκος πρότασης: περισσότερες από 2 λέξεις
- Εμφάνιση καμπύλης U στο πέρασμα από το στάδιο της λεξικής στο στάδιο της παραγωγικής χρήσης
- Χρήση λέξεων και μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες με παραγωγικό τρόπο:
 - σε διαφορετικές δομές
 - σε νέα γλωσσικά περιβάλλοντα
 - σε μορφή υπεργενίκευσης

2.7 Η απόκτηση νέων εννοιών και σχημάτων λόγου κατά την παιδική ηλικία

Η απόκτηση της γνώσης συνίσταται στη διαδικασία αλληλεπίδρασης της νέας πληροφορίας και της υπάρχουσας ενεργοποιημένης γνώσης (Marslen-Wilson, 1989). Χαρακτηριστικό αυτής της αλληλεπίδρασης είναι το παράδειγμα δύο ατόμων που βιώνουν την εμπειρία της ίδιας περίπτωσης: σε περίπτωση που η υπάρχουσα διαθέσιμη γνώση διαφέρει, τα άτομα αναμένεται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν διαφορετικά την ίδια περίπτωση (Πρώιου, 1994-1995). Παρομοίως, το ίδιο άτομο μπορεί να κατανοεί διαφορετικά το ίδιο υλικό κάθε φορά που το ξαναδιαβάξει, γιατί η γνώση και οι ικανότητες του έχουν αλλάξει. Αυτή η γενική παρατήρηση είναι σημαντική για την κατανόηση των λόγων για τους οποίους τα παιδιά αποκτούν κάποιες έννοιες και σχήματα λόγου προτού μάθουν κάποια άλλα,

αλλά και των λόγων που μερικές φορές παρουσιάζουν αξιοσημείωτες εκρήξεις στη γνωστική ανάπτυξη. Η οργάνωση των εννοιών που καλείται *σημασιολογική ανάπτυξη* συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται με λέξεις (Bloom, 1978).

Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της ικανότητας κριτικής σκέψης (Πρώιου, 1994-1995). Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετική ταχύτητα σε διαφορετικές ηλικίες. Μερικά παιδιά αναπτύσσονται ταχύτερα και άλλα βραδύτερα από το μέσο όρο. Κάποια παιδιά δείχνουν ανίκανα να συλλάβουν το νόημα ακόμη και απλών λέξεων, ή μπορεί να κατανοούν μια έννοια σε ένα κείμενο και όχι σε ένα άλλο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να καταλάβει την έννοια της λέξης «φίλος» στην έκφραση «ο Γιώργος είναι φίλος μου», αλλά ίσως μπερδευτεί με τη ίδια έννοια στην έκφραση «πρέπει να έχει φιλική διάθεση με τους ανθρώπους». Είναι σαφές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης ακούγοντάς την έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Weistuch & Lewis, 1991).

Το πρώτο λοιπόν ερώτημα σχετίζεται με τον *τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν λεκτικά εκφραζόμενες έννοιες*. Πώς αρχίζουν, για παράδειγμα, να κατανοούν εκφράσεις όπως «ποδήλατο» ή «παίξε με την κούκλα»; Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, θα πρέπει να αναλογιστούμε τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί διδάσκεται πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα. Δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, για παράδειγμα, να του λέμε κάθε μέρα: «Ορίστε μερικές ακόμα λέξεις και προτάσεις: *μαϊμού , παπούτσι, κλείσε την πόρτα*. Μελέτησε τες». Είναι αμφίβολο αν τα παιδιά μπορούν όντως να μάθουν κάτω από τέτοιες συνθήκες. Αντίθετα, κρίνεται σκόπιμη κάποια καθοδήγηση ως προς τα πιθανά νοήματα των

εκφράσεων, όπως είναι η αναφορά σε γεγονότα σχετικά με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Πολλοί ερμηνευτές υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να διαθέτουν κάποια γνώση της πιθανής σημασίας της εισερχόμενης πληροφορίας, προκειμένου να μπορούν να μάθουν το συγκεκριμένο γλωσσολογικό νόημα (Bloom & Lahey, 1978, Clark, 1993).

Τα νήπια μαθαίνουν αρχικά τη γλώσσα με το νόημα που ο ομιλητής προτίθεται να τους μεταβιβάσει και στη συνέχεια συσχετίζουν το νόημα και τη γλώσσα. Χρησιμοποιούν δηλαδή το νόημα ως ερμηνευτικό κλειδί της γλώσσας, και όχι τη γλώσσα ως ερμηνευτικό κλειδί του νοήματος (McNamara, 1972). Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της γλωσσολογικής ανάπτυξης παρατηρούν προσεκτικά τις σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσολογικά εισερχόμενα και στις διαθέσιμες γνώσεις και ικανότητες του παιδιού (Bates, 1976, Bloom & Lahey, 1978). Τα παιδιά αποκτούν πρώτα τις έννοιες που σχετίζονται με γεγονότα και θέματα σημαντικά για τα ίδια. Επιπλέον, είναι πιθανό να πρέπει να αποκτηθούν κάποιες έννοιες προτού κατανοηθούν και αφομοιωθούν άλλες. Η διαθεσιμότητα της σχετικής γνώσης επηρεάζει την ταχύτητα με την οποία αποκτώνται νέες έννοιες. Σε ηλικία 2 ετών ένα παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη είναι σε θέση να ακολουθεί σύνθετες οδηγίες και κατανοεί μερικές εκατοντάδες λέξεις. Το εκφραστικό του λεξιλόγιο αποτελείται από περίπου 200 λέξεις και το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα δημιουργίας σύνθετων προτάσεων (Cole & Cole, 2000). Ένα εξάχρονο παιδί αναγνωρίζει περίπου 13.000 λέξεις (Templin, 1957), ενώ σε ηλικία 8 ετών εκτιμάται ότι γνωρίζει 28.300 λέξεις. Το γεγονός ότι οι νέες λέξεις μπορούν να συσχετίζονται με τις παλιές φαίνεται ότι είναι υπεύθυνο για αυτή την αναπτυξιακή έκρηξη.

Όταν συναντούν μια νέα λέξη, τα παιδιά μπορούν συνήθως να τη συνδέσουν με άλλες λέξεις οι οποίες προέρχονται από το ίδιο γνωστικό πεδίο, έχουν παρόμοια

σύνταξη κ.λπ.(Cole & Cole, 2000). Συνοπτικά, μια λέξη μαθαίνεται εύκολα αν ήδη γνωρίζει κανείς άλλες λέξεις που σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο με αυτήν. Η εκμάθηση της γενικής λέξης/έννοιας «ρούχο» είναι ευκολότερη αν γνωρίζουμε ήδη πιο εξειδικευμένες λέξεις, όπως «παντελόνι», «μπλούζα», «φούστα». Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μπορεί να μεταβιβάζει προηγούμενη σε νέα λεξιλογική γνώση, γεγονός που πιθανόν να εξηγεί τη γρήγορη απόκτηση λεξιλογίου(Miller, 1978).

Η εννοιολογική ανάπτυξη των παιδιών εμφανίζει κάποιες παρεκκλίσεις σε σχέση με την έννοια που σηματοδοτεί μία λέξη. Οι παρεκκλίσεις μπορεί να φορούν στην υποέκταση, την υπερέκταση ή την επικάλυψη μιας έννοιας(Siegler, 2005, Weistuch & Lewis, 1991). Η *υποέκταση* αναφέρεται στην περιορισμένη εννοιολογική χρήση μιας λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «αδερφός» σηματοδοτεί μόνο τον αδερφό του παιδιού. Η *υπερέκταση* χαρακτηρίζει την εκτεταμένη και γενικευμένη εννοιολογική χρήση μιας λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «καρέκλα» σηματοδοτεί όλα τα καθίσματα (πολυθρόνα, καναπές κ.λπ.). Τέλος, η *επικάλυψη* συνίσταται στην ταυτόχρονη υποέκταση και υπερέκταση μιας έννοιας. Για παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της λέξης «ομπρέλα» μόνο όταν αυτή είναι ανοιχτή(Siegler, 2005, Weistuch & Lewis, 1991).

Η ανάπτυξη νέων σχημάτων λόγου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση της τρέχουσας πληροφορίας και της προϋπάρχουσας γνώσης(Πρώιου, 1994-1995). Η διαθέσιμη ενεργοποιημένη γνώση μπορεί να δια φωτίσει αλλά και να δια φωτιστεί από μία νέα πληροφορία. Μέσω αυτής της αμφίπλευρης αλληλεπίδρασης, σύγκρισης και προσαρμογής, οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες και σχήματα λόγου που δεν είχαν προηγουμένως. Η μάθηση προϋποθέτει οργάνωση τόσο της *επιφανειακής δομής* των χαρακτηριστικών στοιχείων όσο και της *βαθύτερης δομής*(δηλαδή του αφαιρετικού νοήματος) που συνδέει αυτά τα χαρακτηριστικά. Οι

επιμέρους έννοιες ερμηνεύονται σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία, ενώ είναι απαραίτητο ένα περίπλοκο σύστημα κανόνων για την ερμηνεία του νοήματος που εμπεριέχουν οι λέξεις(Πρώιου, 1994-1995).

Η ανάπτυξη του λόγου συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται (Fenson, et al, 1994). Πολλές πηγές πληροφοριών(αντιληπτικές, γλωσσολογικές κ.λπ.) συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εννοιών κατά τη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία. Είναι σαφές ότι μέχρι να αρχίσουν να αποκτούν γλωσσολογικές δομές(περίπου στην ηλικία ενός έτος), τα παιδιά επικοινωνούν ήδη για κάποιους μήνες νοηματικά και φωνητικά(Tomassello, 1999). Σπανίως χρησιμοποιούν άσκοπα μονολεκτικές εκφορές βασικού επιπέδου. Για παράδειγμα, η εκφορά της λέξης «κούκλα» σημαίνει «φέρε μου την κούκλα». Τα παιδιά όλων των πολιτισμών μαθαίνουν την ειδοποιό δομή της λέξης που παρέχει τη βάση της ομαδοποίησης των αντικειμένων σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Η διάκριση ανάμεσα στην απλή αντίληψη και την εννοιολογική σύλληψη εξαρτάται από την ευρεία κατανόηση της αναφοράς της λέξης-στόχου. Η κοινωνικογνωστική ικανότητα για αυτή τη κατανόηση απαιτεί θεμελιώδεις και ανώτερης τάξης γνωστικές διεργασίες, που τίθενται σε λειτουργία στο τέλος του πρώτου έτους της ζωής(Πρώιου, 1994-1995).

2.8 Σημασιολογία: Ανάπτυξη των εννοιών και του λεξιλογίου

Οι μελέτες αντίληψης, προσοχής, μάθησης και μνήμης καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι μηχανισμοί ενεργοποιούνται ήδη από τη βρεφική ηλικία και καθώς το παιδί αρχίζει να κινείται μόνο του, να μιλά και να κατανοεί τον λόγο (Piaget, 1973). Η μελέτη της εννοιολογικής ανάπτυξης και της ταξινόμησης σε κατηγορίες αποσαφηνίζει τον τρόπο με τον οποίο οι γνωστικές διεργασίες κατά τη βρεφική ηλικία διευκολύνουν τη γνωστική ανάπτυξη μετά τα πρώτα δύο έτη (Πρώιου, 1994-1995).

Κατά γενική θεώρηση, οι κατηγορίες έχουν κάποια ιεραρχική δομή, ξεκινώντας από το «ανώτερο» επίπεδο (π.χ. η γενική κατηγορία «οχήματα»), συνεχίζοντας στο «ενδιάμεσο» επίπεδο (π.χ. διάφορα είδη οχημάτων, όπως λεωφορείο, αυτοκίνητο, αεροπλάνο κ.λπ.) και καταλήγοντας στο «κατώτερο» (π.χ. κάποια συγκεκριμένη μάρκα ή είδος αυτοκινήτου, όπως ταξί) (Πρώιου, 1994-1995) (βλέπε Πίνακα 6). Η αντιληπτική δομή συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών για τα διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Για παράδειγμα, τα περισσότερα οχήματα έχουν κοινά αντιληπτικά χαρακτηριστικά όπως ρόδες, τιμόνι, κίνηση κ.λπ. Αυτή η αντιληπτική δομή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το βασικό επίπεδο κατηγοριοποίησης. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να αντιληφθούμε άμεσα το αντικείμενο και τον τρόπο ταξινόμησής του. Η διάκριση ανάμεσα στην αντίληψη και τη σύλληψη ή την εννοιολογική κατανόηση είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει σε αυτό το βασικό επίπεδο ταξινόμησης (Neisser, 1987).

Πίνακας 6. Ιεραρχική δομή κατηγοριοποίησης

Ανώτερο επίπεδο	Γενική κατηγορία-έννοια που περικλείει επιμέρους κατηγορίες-έννοιες	Ζώα
Βασικό επίπεδο	Επιμέρους κατηγορίες-έννοιες που εντάσσονται στη γενική κατηγορία	θηλαστικά, πτηνά, ερπετά, ψάρια
Κατώτερο επίπεδο	Υποκατηγορίες των εννοιών που απαρτίζουν τη γενική κατηγορία	άλογο, παπαγάλος, φίδι, καρχαρίας

Η εννοιολογική ανάπτυξη λοιπόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα ταξινόμησης σε κατηγορίες ή ομάδες.

Ως *ταξινόμηση σε κατηγορίες* ορίζεται η ικανότητα του χειρισμού ενός συνόλου αντικειμένων σαν να είναι κατά κάποιο τρόπο ισοδύναμα, της χρησιμοποίησης του ίδιου συνόλου με παρόμοιο τρόπο (Neisser, 1987). Η ικανότητα ταξινόμησης είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι αδύνατον να επεξεργάζεται κανείς τα αμέτρητα ερεθίσματα που δέχεται ως μοναδικά. Η ένταξη νέων αντικειμένων ή γεγονότων σε ήδη υπάρχουσες και γνωστές κατηγορίες βοηθά στην άμεση ανάκληση πληροφοριών για τα αντικείμενα αυτά. Οι κατηγορίες συνεπώς διαμορφώνονται σε ένα βασικό επίπεδο σύμφωνα με τα αντιληπτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων που περικλείουν, και σε ένα ανώτερο επίπεδο Mervis & Mervis (1982), με βάση τις υποκειμενικές εντυπώσεις και απόψεις για τον κόσμο. Άρα η ταξινόμηση σε κατηγορίες δεν αποτελεί απλώς μια αντιληπτική διεργασία, καθ' όσον εμπλέκει και την ενεργοποίηση εννοιολογικών διεργασιών (Mervis & Mervis, 1982).

Στην αρχή η προσέγγιση της γνώσης διαμορφώνεται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά, κατά τη διαδικασία

αναγνώρισης του περιβάλλοντος τους, χειρίζονται όλα τα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο. Για παράδειγμα, τα βάζουν στο στόμα, τα δαγκώνουν, τα κουνούν κ.λπ. Σταδιακά όμως η συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά διαφοροποιείται. Δηλαδή, κρατούν την κούκλα, κυλούν την μπάλα, σπρώχνουν στο έδαφος ένα αυτοκινητάκι. Αυτή η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο χειρισμό των αντικειμένων είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο τα κατηγοριοποιούν (Mervis & Mervis, 1982). Σύμφωνα με τους Rosh και συνεργάτες (Rosh, et al, 1976), στην αρχή τα παιδιά ταξινομούν τα αντικείμενα σε κατηγορίες βασικού επιπέδου. Σύμφωνα με το βασικό επίπεδο ταξινόμησης, πολλές φυσικές κατηγορίες μπορούν να διακριθούν μέσω της αντιληπτικής ομοιότητας. Τα μέλη μιας κατηγορίας βασικού επιπέδου ή βασικής κατηγορίας παρουσιάζουν το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ τους και τον μικρότερο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών με άλλες μη σχετικές κατηγορίες. Έμφαση δίνεται στις ομοιότητες μέσα στις κατηγορίες παρά στις ομοιότητες ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες. Για παράδειγμα, μια λεοπάρδαλη ταξινομείται ως «γάτα» γιατί έχει περισσότερες ομοιότητες με τις γάτες από ό,τι με άλλες κατηγορίες (Mervis & Mervis, 1982). Επιπλέον, το βασικό επίπεδο είναι το γενικότερο επίπεδο ταξινόμησης στο οποίο τα αντικείμενα είναι όμοια εξαιτίας της μορφής, της λειτουργίας, ή και της κίνησης τους (Poulin-Dubois, 1995). Έτσι, ένα χριστουγεννιάτικο στολίδι και ένα στρόγγυλο κερί, παρότι για τους ενήλικες έχουν διαφορετική λειτουργία, μπορεί να ταξινομηθούν από τα παιδιά ως «μπάλες» επειδή είναι και τα δύο στρογγυλά. Αυτό το επίπεδο ταξινόμησης προσφέρει τη μέγιστη δυνατή πληροφορία για μια κατηγορία με τη ελάχιστη δυνατή γνωστική προσπάθεια (Πρώιου, 1994-1995).

Γι αυτό και ο πιο αποδοτικός τρόπος αποθήκευσης μιας εννοιολογικής πληροφορίας επιτυγχάνεται μέσω ιδιαίτερα χαρακτηριστικών αντικειμένων βασικού επιπέδου, των λεγόμενων *πρωτότυπων*(Τζουριάδου, 1995).

Ένας τρόπος να μελετήσει κανείς τον σχηματισμό και τη γνώση κατηγοριών είναι μέσω δοκιμασιών στις οποίες το άτομο καλείται να επιλέξει, από ένα ζεύγος αντικειμένων, εκείνο που ταιριάζει περισσότερο με ένα τρίτο αντικείμενο-στόχο (τριαδικές μελέτες)(Neisser, 1987). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να ελέγξει κατά πόσον τα παιδιά ταξινομούν σε βασικό ή ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, μια τριάδα αντικειμένων που αποτελείται από δύο διαφορετικά ποτήρια και ένα πιάτο, ή από δύο διαφορετικές σκούπες και ένα φαράσι, ενθαρρύνει την ταξινόμηση σε βασικό επίπεδο. Από μελέτες αυτού του είδους παρατηρήθηκε ανάλογη ευαισθησία σε βασικού και ανώτερου επιπέδου κατηγορίες σε παιδιά ηλικίας ακόμη και ενάμιση έτους(Bauer & Mandler, 1989). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν εννοιολογικές ιεραρχίες σε κατηγορίες(π.χ. ζώα ή οχήματα), αρχίζουν ταυτόχρονα να αναπτύσσουν θεμελιώδεις εννοιολογικές διακρίσεις(π.χ. ανάμεσα σε ζωντανά όντα και άψυχα αντικείμενα)(Piaget, 1973). Ακόμη και αυτός ο πολύ βασικός διαχωρισμός οδηγεί στην ανάπτυξη κάποιας βιολογικής γνώσης, η οποία επηρεάζει επιπρόσθετα τον σχηματισμό των κατηγοριών και των εννοιών(Piaget, 1973).

2.9 Πραγματολογία: γλωσσολογική θεώρηση

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, οι Bloom και Lahey (1978) επεξηγούν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας επισημαίνοντας τρία βασικά επίπεδα: τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρήση της (βλ. Σχήμα 1). Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, στο επίπεδο δομής της γλώσσας εμπεριέχονται τα στοιχεία που αφορούν στη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό, στο

επίπεδο περιεχομένου τα στοιχεία αφορούν στη σημασιολογία, και στο επίπεδο χρήσης τα στοιχεία που αφορούν την πραγματολογία, η οποία σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο.

Ο όρος *πραγματολογία* χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Pierce 1870(Morris, 1971) στο έργο του *Πραγματιστική Φιλοσοφία*, αλλά ως όρος της γλωσσολογίας χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Morris το 1938. Ένας σχετικά πρόσφατος όρος, που είναι συνώνυμος με αυτόν, είναι ο όρος *κοινωνική επικοινωνία*, που χρησιμοποιήθηκε στην τριάδα των διαταραχών των Wing και Gould (1979) με στόχο την περιγραφή των συμπτωμάτων των επικοινωνιακών δυσκολιών στα άτομα με αυτισμό.

Ενώ ο Morris (1971) υπήρξε ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο *πραγματολογία* στη γλωσσολογική επιστήμη και χώρισε τη γλώσσα σε τρεις περιοχές, στη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία, ο Austin (1962) ήταν αυτός που με τη θεωρία των πράξεων ομιλίας (speech acts) προώθησε την κατανόηση του περιεχομένου της πραγματολογίας.

Σύμφωνα με τη θεωρία των πράξεων ομιλίας του Austin(1962), όταν ένα άτομο παράγει μία φράση, επιτελεί ταυτόχρονα τρεις πράξεις:

α. Εκφωνητική πράξη(locutionary act),που αφορούν στην ενεργό παραγωγή λέξεων με νόημα ή τη χρησιμοποιούμενη φράση. Πρόκειται δηλαδή για τις λέξεις που χρησιμοποιεί το άτομο προκειμένου να μεταδώσει το μήνυμα που επιθυμεί, και οι οποίες διέπονται από τους σημασιολογικούς, φωνολογικούς και μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας.

β. Προσλεκτική πράξη(illocutionary act), που είναι η συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία την οποία επιτελεί η χρησιμοποιούμενη φράση. Πρόκειται δηλαδή για την πρόθεση του ομιλητή.

γ. Διαλεκτική πράξη(perlocutionary act), η οποία αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιφέρει στη νοητική κατάσταση(mental stage) του άλλου η χρησιμοποιούμενη φράση. Με άλλα λόγια η πράξη αυτή αναφέρεται στην επίδραση που έχει η εκφώνηση στη συμπεριφορά του εμπλεκόμενου ακροατή(Cole, 1982, Φιλιππάκη-Wazburton, 1992).

Για την επίτευξη των πράξεων ομιλίας είναι απαραίτητες οι πραγματολογικές δεξιότητες, που αποτελούν και τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι συνομιλητές για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Στην κατανόηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων συμβάλλει με ιδιαίτερα σαφή τρόπο η περιγραφή του «χορού της επικοινωνίας» από την Andersen (2002). Η Andersen παρομοιάζει κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα με ένα χορό, τον οποίο και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές θα πρέπει να γνωρίζουν καλά έτσι ώστε να μπορούν να χορέψουν, δηλαδή να επικοινωνήσουν.

Σύμφωνα με την άποψη της Andersen, ο «χορός της επικοινωνίας» ξεκινά με το *άκουσμα της μουσικής*, το οποίο παρομοιάζεται με την πρόθεση για επικοινωνία. Η πρόθεση για επικοινωνία είναι το έναυσμα που οδηγεί ένα άτομο να συμμετάσχει σε μία επικοινωνιακή κατάσταση καθοδηγούμενο από τον σκοπό για τον οποίο επικοινωνεί, και ο οποίος μπορεί να είναι η ανάγκη του να ζητήσει, να μοιραστεί σκέψεις, πεποιθήσεις ή συναισθήματα, να περιγράψει, να πληροφορήσει, να σχολιάσει, να διεκδικήσει, να διαπραγματευτεί κ.λπ.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι απαραίτητες λεκτικές, μη λεκτικές και παραλεκτικές δεξιότητες, οι οποίες παρομοιάζονται με τα *βήματα του χορού*. Τέτοιες δεξιότητες είναι η επιδέξια συγχρονισμένη βλεμματική επαφή, η διαδοχική εναλλαγή σειράς ομιλητή-ακροατή, η απόσπαση της προσοχής του συνομιλητή με κατάλληλο τρόπο, η κατανόηση και χρήση των εκφράσεων του

προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός της ομιλίας, οι παύσεις της ομιλίας, η χροιά και ένταση της φωνής, η ταχύτητα της ομιλίας και οι κατάλληλα ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, τόσο σε επίπεδο έκφρασης όσο και σε επίπεδο κατανόησης.

Το τρίτο στάδιο παρομοιάζεται με τη *διαδικασία του χορού*, δηλαδή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συνομιλητές, που απαιτεί δεξιότητες σχετικές με την προσαρμογή του ομιλητή στον συνομιλητή του και αντίστροφα. Απαραίτητη βασική δεξιότητα εδώ σύμφωνα με την Andersen(2002), είναι η κατανόηση της νοητικής κατάστασης του άλλου, στην οποία περιλαμβάνονται η αντίληψη του τι γνωρίζει ο άλλος για το συγκεκριμένο θέμα, οι πληροφορίες που πρέπει να του μεταδοθούν, ο τρόπος με τον οποίο θα του μεταδοθούν, τα ενδιαφέροντα του συνομιλητή, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία του, και η σχέση ανάμεσά τους. Ανάλογα με τα παραπάνω στοιχεία οι συνομιλητές προσαρμόζουν τον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο γλωσσικής δομής, και χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους γνώσεις και τους κοινούς πολιτισμικούς κανόνες για τη μετάδοση του μηνύματός τους.

Το τελευταίο μέρος του χορού είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο παρομοιάζεται με το *πάτωμα του χορού*. Με αυτόν τον όρο νοούνται τα χαρακτηριστικά της κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης τα οποία μπορεί να αφορούν στο ρόλο και στη θέση του ομιλητή και του συνομιλητή. Ο όρος *επικοινωνιακό πλαίσιο* αναφέρεται επίσης, στο φυσικό περιβάλλον και στη χρονική στιγμή κατά την οποία συμβαίνει η επικοινωνιακή κατάσταση

Όλα τα παραπάνω ορίζουν τις πραγματολογικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας ικανός ομιλητής. Οι γνώσεις αυτές του επιτρέπουν να οργανώνει σωστά το

μήνυμα που θέλει να μεταδώσει στον συνομιλητή του και να αντιλαμβάνεται κάθε φορά την επικοινωνιακή πρόθεση των άλλων.

2.10 Η ανάπτυξη της πραγματολογίας

Η ανάπτυξη της χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνει ως πρώτο βασικό στάδιο την ανάπτυξη της πρώιμης επικοινωνίας. Επομένως, η πραγματολογία θα μπορούσε να διακριθεί σε προγλωσσική και γλωσσική. Η πρώτη αναφέρεται στην ανάπτυξη της προγλωσσικής επικοινωνίας, ενώ η δεύτερη στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία (Βογινδρούκας, 2005).

A. Προγλωσσική πραγματολογία:

Τα πρώτα επικοινωνιακά σημάδια του βρέφους είναι το κλάμα, τα ψελλίσματα, οι κινήσεις, τα χαμόγελα και η οπτική επαφή. Οι συμπεριφορές αυτές είναι οι πρόδρομοι της επικοινωνίας που αφορούν στις αντιδράσεις του βρέφους σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Σύμφωνα με τους Bloom & Lahey (1978), τα μηνύματα αυτού του είδους δεν μαθαίνονται από τον περιβάλλον. Το γεγονός ότι εμφανίζονται σε όλα τα βρέφη ώθησε τους ειδικούς να τα χαρακτηρίσουν ως αντανακλαστικά και να τα θεωρήσουν συνέπεια της βιολογικής ανάπτυξης του βρέφους (Bloom & Lahey, 1978). Βασιζόμενα σε αυτά τα αντανακλαστικά, τα βρέφη ανακαλύπτουν το νόημα της επικοινωνίας. Προσδίδοντας νόημα στις ήδη γνωστές συμπεριφορές τους και με την επαναληπτική χρήση τους, συνδέουν τη συμπεριφορά με την απάντηση του περιβάλλοντος, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία (Bloom & Lahey, 1978).

Οι Bloom & Lahey (1978) θεωρούν ότι υπάρχουν τρία στάδια ανάπτυξης της προγλωσσικής επικοινωνίας του παιδιού. Στο πρώτο στάδιο το βρέφος χρησιμοποιεί

αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς(π.χ. κλάμα), οι οποίοι ονομάζονται *πρωταρχικοί τύποι*(primary forms), προκειμένου να πετύχει αυτό που επιθυμεί. Το βρέφος αναπτύσσει αυτές τις συμπεριφορές καθοδηγούμενο από βιολογικές και φυσικές ανάγκες, οι οποίες καθορίζουν την ένταση, τον τύπο και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Βαθμιαία αυτές οι ακούσιες αντανακλαστικές συμπεριφορές γίνονται εκούσιες κινητικές πράξεις, τις οποίες το βρέφος μπορεί άμεσα να ελέγχει και να κατευθύνει, με περιορισμένη όμως ποικιλία, αφού έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί μία συγκεκριμένη μόνο μορφή συμπεριφοράς προκειμένου να δηλώσει περισσότερες από μία ανάγκες. Στο δεύτερο στάδιο, παρόλο που το παιδί έχει αναπτύξει τους επικοινωνιακούς του τρόπους, ο αριθμός των τρόπων αυτών παραμένει περιορισμένος. Το παιδί ωστόσο είναι ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για την ικανοποίηση των αναγκών του. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιεί μία απλή λέξη για να ζητήσει κάτι, αλλά όταν με τη λέξη αυτή δεν έχει το αποτέλεσμα που επιθυμεί, χρησιμοποιεί και μη λεκτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, δείχνει κάτι, φέρνει ένα σχετικό αντικείμενο ή κάνει κάποια χειρονομία. Στο τρίτο στάδιο το παιδί μπορεί να εκφράσει το ίδιο μήνυμα με διαφορετικούς τρόπους, αφενός επειδή έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του κοινωνικές μεταβλητές, όπως είναι ο ακροατής και το πλαίσιο επικοινωνίας, και αφετέρου επειδή αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να εκφράσει κανείς το ίδιο πράγμα. Την περίοδο αυτή μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου, ενώ μαθαίνει πότε, πώς, και με ποιον να μιλά κάθε φορά(Bloom & Lahey, 1978).

B. Γλωσσική πραγματολογία:

Σύμφωνα με την Bates (1976), από την πραγματολογία αντλούνται τα υπόλοιπα δύο λειτουργικά επίπεδα της γλώσσας, δηλαδή το σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Η Bates σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι η σημασιολογία αναδύεται αναπτυξιακά και λογικά από την πραγματολογία με τον ίδιο τρόπο που το μορφοσυντακτικό φαίνεται να αναδύεται από τη σημασιολογία. Το σχόλιο αυτό δείχνει τη μεγάλη σημασία του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας, αφού υπογραμμίζει τη συμβολή του στην ανάπτυξη των υπόλοιπων επιπέδων της.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής πραγματολογίας και την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, οι Bernstein και Tiegerman (1993) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο τομείς ανάπτυξης. Ο πρώτος σχετίζεται με την επεξεργασία των επικοινωνιακών λειτουργιών και ο δεύτερος με την ανάπτυξη της συζήτησης ως επικοινωνιακή λειτουργία. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, τα παιδιά αυξάνουν την έκφραση των επικοινωνιακών τους μηνυμάτων διευρύνοντας το ρεπερτόριο χρήσης της γλώσσας. Η αύξηση αυτή επηρεάζεται από τις γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές του παιδιού. Το παιδί στην πρώιμη προσχολική ηλικία χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του. Σε μεγαλύτερη ηλικία όμως τη χρησιμοποιεί για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα (Tough, 1977). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moerk (1975), μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει τις ανάγκες του, να περιγράψει αυτό που κάνει, να οργανώσει ένα σχέδιο δράσης, να διηγηθεί εμπειρίες του παρελθόντος, να πειράξει ή να ενοχλήσει κάποιον, να απειλήσει ή να φοβίσει, να παραπονεθεί για κάτι και να κάνει κριτική.

Ο δεύτερος τομέας της γλωσσικής πραγματολογίας κατά τους Bernstein και Tiegerman (1993), που αναπτύσσεται στην πρώιμη προσχολική ηλικία είναι η συζήτηση (conversation). Το παιδί αναπτύσσει αρκετές ικανότητες συζήτησης, αλλά οι διεξαγόμενες συζητήσεις είναι σύντομες και αναφέρονται στο «εδώ και τώρα». Στην ηλικία των τριών ετών όμως, μπορεί να εισάγει ένα θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του, ενώ γνωρίζει επίσης τους κανόνες αλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών (Boγινδρούκας, 2005). Αργότερα, γύρω στον τέταρτο χρόνο, αποκτά περισσότερες γνώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της συζήτησης. Σε αυτή την ηλικία μπορεί να προσαρμόσει τη γλώσσα του στις ανάγκες του συνομιλητή και αρχίζει να κατανοεί ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι άριστος συνομιλητής. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει αφορούν κυρίως στην ανασύνταξη του μηνύματος που θέλει να μεταδώσει. Το μεταδιδόμενο μήνυμα συχνά δεν γίνεται πλήρως αντιληπτό από τον συνομιλητή, με αποτέλεσμα να ζητούνται διευκρινίσεις, γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Owens, 1992).

Μετά τον πέμπτο χρόνο τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων χρήσης της γλώσσας και καθίστανται ικανοί συνομιλητές επικοινωνίας αποτελεσματικά σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις συναλλαγής (Boγινδρούκας, 2005). Την περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και μέχρι το έβδομο έτος τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες, όπως η διατήρηση της συζήτησης, η διευκρίνιση του μεταδιδόμενου μηνύματος με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών δομών, η χρησιμοποίηση και η κατανόηση της πλάγιας αίτησης και η ικανότητα αφήγησης βασισμένης σε ένα σχήμα (Dewart & Summers, 1988). Είναι επίσης ικανά ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τον βαθμό συγγένειας και την κοινωνική θέση του συνομιλητή τους, να χρησιμοποιήσουν κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα εκφράσεων, να

κατανοούν τα λογοπαίγνια και να διασκεδάζουν με ανέκδοτα, να κατανοούν εκτενείς αφηγήσεις, να εκφράζουν λεκτικά μεγάλο φάσμα συναισθημάτων και να αναπτύσσουν μεταγλωσσικές ικανότητες (Dewart & Summers, 1988).

B) Καθυστέρηση εκφραστικού λόγου

Τι γίνεται όμως όταν κάποια ή σπανιότερα, όλα τα μέρη του λόγου παρουσιάζουν καθυστερήσεις ή ελλείψεις; Τι είναι η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου;

Ορισμός

Ο λόγος του παιδιού εξελίσσεται με αργό ρυθμό ή ακολουθεί άτυπη, μη αναμενόμενη πορεία εξέλιξης, χωρίς να συνυπάρχουν οργανικά προβλήματα. Το παιδί δυσκολεύεται να αναπτύξει λεκτική έκφραση ή δεν αναπτύσσει καθόλου μέχρι και την ηλικία των 2-3 χρόνων, ενώ η κατανόηση είναι ανάλογη με την ηλικία του. Συγκεκριμένα όταν μιλά δε έχει πλούσιο λεξιλόγιο, δεν συντάσσει σωστά, κάνει γραμματικά και μορφολογικά λάθη ενώ σαν ακροατής κατανοεί το οικείο λεξιλόγιο, απλές συντακτικές δομές, απλά γραμματικά-μορφολογικά στοιχεία (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών www.logopedists.gr).

Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας εκφραστικού τύπου, αφορούν κυρίως τα παιδιά και εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των 2 με 5 ετών. Υπάρχουν όμως δύο τύποι διαταραχής του εκφραστικού λόγου: (α) η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου που εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και δεν έχει σαφής αιτιολογία και (β) η καθυστέρηση λόγου έπειτα από κάποιο επεισόδιο, όπως εγκεφαλικό, ή κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών www.logopedists.gr).

Συχνά η αργή γλωσσική εξέλιξη συνοδεύεται από αργή φωνολογική ανάπτυξη. Δηλαδή το παιδί, χωρίς να υπάρχει οργανικό πρόβλημα, εμφανίζει δυσκατάληπτη, απλοποιημένη, «μωρουδίστικη», μη καθαρή ομιλία που οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του φωνολογικού συστήματος(π.χ. θέλω-φέλω, κρεβάτι-κεβάτι, σπίτι-πίτι). Η ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της ελληνικής γλώσσας φαίνεται στον Πίνακα 7(Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών www.logopedists.gr)

Πίνακας 7. Ηλικία απόκτησης των συμφώνων της Νέας Ελληνικής από τα ελληνόπουλα.

Σύμφωνα	Π.Σ.Λ (1995)- κριτήριο 75%
p	2;6-3;0
b	2;6-3;0
m	2;6-3;0
n	3;0-3;6
t	2;6-3;0
d	3;0-3;6
k	2;6-3;0
g	2;6-3;0
x	3;0-3;6
f	3;6-4;0
l	3;6-3;0
ts	4;6-5;0
dz	4;6-5;0
s	3;6-4;0
z	3;6-4;0
r	5;6-6;0
v	3;0-3;6
δ	4;0-4;6
θ	4;0-4;6
c	2;6-3;0

ʃ	2;6-3;0
ç	3;0-3;6
ʒ	3;0-3;6
ʎ	4;0-4;6
ɲ	2;6-3;0

2.11 Τα χαρακτηριστικά της καθυστέρησης εκφραστικού λόγου

Στην πορεία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού παρατηρείται πολλές φορές μια επιβράδυνση, αν και η πορεία του ως προς την βιολογική του ανάπτυξη είναι φυσιολογική. Μπορεί δηλαδή να παρατηρηθεί εμφανής καθυστέρηση σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας του είτε στο λόγο, είτε / και στις δεξιότητες της γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να ωριμάζει ψυχοσωματικά αλλά αυτή η εξέλιξη να μη συμβαδίζει με τη γλωσσική του εξέλιξη (www.nichcy.org).

Η μορφή του λόγου ποικίλλει ανάλογα με το αν το παιδί είναι φλύαρο ή όχι. Έτσι υπάρχουν τα παιδιά που μιλούν σπάνια, λένε μόνο μικρές λέξεις, περιορισμένες σε μια μόνο συλλαβή, ορισμένες φορές διπλασιασμένη, ενώ οι προτάσεις που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες σε μια διαδοχή συλλαβών οι οποίες είναι δυσνόητες. Αυτά αποτελούν συχνά κάποια στοιχεία που το παιδί χρησιμοποιεί πολλές φορές, θέλοντας να γίνει στο περίπου αντιληπτό από το περιβάλλον του και τα φλύαρα παιδιά, που δημιουργούν πολύ περισσότερο μια ηχητική φασαρία, χωρίς να επιτυγχάνεται τόσο η επικοινωνία. Στην ομιλία των παιδιών αυτών διακρίνονται μερικές επαναλήψεις, ρυθμικές μορφές, που συχνά δεν έχουν κανένα νόημα. Επιπλέον, η ομιλία τους μπορεί να χαρακτηρίζεται και από τα ελαττώματα του παιδικού λόγου, παραλείποντας φθόγγους, συλλαβές ή λέξεις, συντακτικά κενά αλλά

και από ανακρίβειες ή φωνητικές συγχύσεις(www.nichcy.org). Γενικότερα λοιπόν, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί με καθυστέρηση λόγου είναι οι ελλείψεις που αφορούν σε όλα τα επίπεδα του λόγου, αλλά και η αστάθεια της δομής και του νοήματος αυτού(Πιάνος, 2000).

Τα παιδιά με καθυστέρηση εκφραστικού λόγου, μπορεί να μιλούν ελάχιστα ή να μη μιλούν καθόλου ή ακόμα και να μιλούν ακατάπαυστα χωρίς όμως να γίνονται κατανοητά, παρόλα αυτά κατανοούν πλήρως τον προφορικό λόγο που τους απευθύνεται. Για παράδειγμα, ένα παιδί δύο χρόνων είναι σε θέση να ακολουθήσει μία σύνθετη εντολή, αλλά δεν μπορεί να ονομάσει δύο μέρη του σώματος, ή ένα παιδί τεσσάρων χρόνων, κατανοεί μία ιστορία που κάποιος του διαβάζει, αλλά δεν καταφέρνει να αφηγηθεί την ιστορία που άκουσε ακόμα και με απλό λεξιλόγιο(http://www.childspeech.net/u_iv_h.html).

Κάποια παιδιά δεν εμφανίζουν δυσκολία στον προφορικό λόγο όταν καλούνται να απαντήσουν με απλές μικρές προτάσεις. Η δυσκολία στην έκφραση τους φαίνεται όταν προσπαθούν να περιγράψουν ή να εξηγήσουν ένα γεγονός ή μία κατάσταση, ή όταν θέλουν να εκφράσουν σύνθετες σκέψεις ή ιδέες. Η ένταση της διαταραχής του εκφραστικού λόγου παρουσιάζει τρεις διαβαθμίσεις, ήπιου, μεσαίου και σοβαρού βαθμού καθυστέρησης στην έκφραση. Όταν πρόκειται για καθυστέρηση μεσαίου και μεγάλου βαθμού, η διάγνωση γίνεται με περισσότερη βεβαιότητα. Όσον αφορά στην καθυστέρηση εκφραστικού λόγου ήπιου βαθμού, η παρατήρησή της γίνεται δυσκολότερη κυρίως από τη μεριά των γονέων, που θα πρέπει να ανησυχήσουν πρώτοι και να απευθυνθούν σε παθολόγο λόγου και ομιλίας όσο το παιδί είναι μικρό(http://www.childspeech.net/u_iv_h.html).

Η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου σοβαρού βαθμού γίνεται αντιληπτή από πολύ νωρίς. Σε ηλικία 12-18 μηνών όπου κάνουν την εμφάνιση τους οι πρώτες λέξεις και οι πρώτες μικρές φράσεις, αν ένα παιδί δεν έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 20 λέξεων τουλάχιστον, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να πρόκειται για καθυστέρηση στον εκφραστικό του λόγο (http://www.childspeech.net/u_iv_h.html).

Στις περισσότερες περιπτώσεις όπου η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου είναι ήπιας μορφής, οι δυσκολίες του παιδιού δεν εμφανίζονται πριν την έναρξη του σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης. Όταν οι απαιτήσεις του σχολείου αυξάνονται(σύνταξη μικρών προτάσεων, γραπτή έκθεση μικρής ιστορίας, περίληψη κειμένου, απάντηση σε ερωτήσεις εντός της τάξης), τότε γίνεται αισθητή η δυσκολία του παιδιού στην έκφραση. Καθώς η δυσκολία στην προφορική έκφραση έχει αντίκτυπο και στη γραπτή έκφραση. Άλλα παιδιά εκδηλώνουν τις δυσκολίες σε μεγαλύτερη ηλικία δηλαδή στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Για παράδειγμα, αδυνατούν να κρατούν σημειώσεις, αδυνατούν να αναλάβουν προφορικές ή γραπτές εργασίες.

Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στην προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και ό,τι αυτό συνεπάγεται (εκπαιδευτικές απαιτήσεις), αν δεν έχουν τη βοήθεια ειδικού παιδαγωγού. Επίσης, είναι πιθανό να εμφανίσουν Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, κάποια επικοινωνιακή ή κοινωνικού τύπου διαταραχή ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής(ΔΕΠ-Υ). Ως εκ τούτου πρέπει να εντοπίζονται από τη νηπιακή ηλικία, να αναφέρονται για πρώιμη παρέμβαση, να αξιολογούνται για γενικότερα γνωστικά προβλήματα, και να παρακολουθούνται για ενδεχόμενη αλλαγή στη διάγνωση όσο πλησιάζουν τη σχολική ηλικία(http://www.childspeech.net/u_iv_h.html).

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες στην προφορική έκφραση έχουν επιπτώσεις στην αποτελεσματική επικοινωνία, την κοινωνική συμμετοχή, τις ακαδημαϊκές

επιτυχίες, και την επαγγελματική απόδοση, μεμονωμένα ή σε οποιονδήποτε συνδυασμό.

Για να γίνει πιο κατανοητή η διαφορά ανάμεσα στην τυπική και μη τυπική ανάπτυξη του λόγου, ο Πίνακας 8 δίνει συγκεντρωτικά κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 8. Συγκριτικός πίνακας τυπικής και μη, ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας

Ηλικία εμφάνισης επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Τυπικά στάδια ανάπτυξης λόγου-ομιλίας	Σημάδια πιθανής καθυστέρησης εκφραστικού λόγου
έως 12 μηνών	<ul style="list-style-type: none"> -Καταλαβαίνει και αποκρίνεται στο όνομά του -Ακούει και μιμείται περισσότερους ήχους -Καταλαβαίνει το ναι και το όχι -Κατανοεί απλές εντολές -Χρησιμοποιεί ουσιαστικά -Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 3 λέξεων 	<ul style="list-style-type: none"> -Δεν λέει «μαμά», «μπαμπά» -Δεν χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις -Δεν κατανοεί την έννοια του «μη» -Δεν κάνει «γεια σου» όταν φεύγει -Δεν δείχνει ενδιαφέρον σε κάποιο παιχνίδι -Δεν δείχνει με το χέρι του για να ζητήσει αυτό που θέλει
1 έτους	<ul style="list-style-type: none"> -Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 15-20 ή περισσότερων λέξεων(κυρίως ουσιαστικά) -Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο -Κάνει έκκληση για τα περισσότερα από τα αντικείμενα που επιθυμεί 	<ul style="list-style-type: none"> -Δεν αναγνωρίζει 1-2 μέρη του σώματος -Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο των 5-15 λέξεων -Δεν απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό» -Δεν δείχνει ενδιαφέρον για επικοινωνία

	<ul style="list-style-type: none"> -Χρησιμοποιεί ηχολαλία και μη καταληπτή ομιλία -Αναγνωρίζει 1 με 3 μέρη του σώματος 	<ul style="list-style-type: none"> -Δείχνει με το χέρι όταν χρειάζεται βοήθεια
2 ετών	<ul style="list-style-type: none"> -Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα. -Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες -Χρησιμοποιεί κατάλληλο χρωματισμό στη φωνή για τις ερωτήσεις -Γνωρίζει 5 μέρη του σώματος -Ονομάζει επακριβώς μερικά οικεία αντικείμενα -Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50 με 100 ή και περισσότερες λέξεις 	<ul style="list-style-type: none"> -Δεν κατανοεί απλές εντολές -Δεν αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων -Δεν σχηματίζει φράσεις 2-3 λέξεων -Δεν αναγνωρίζει τη χρήση οικείων αντικειμένων -Δεν αναγνωρίζει βασικά μέρη του σώματος -Δεν χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ» -Χρησιμοποιεί ελάχιστα απλά ρήματα
3 ετών	<ul style="list-style-type: none"> -Καταλαβαίνει το «ένα» και τα «πολλά». -Ζητάει αντικείμενα με το όνομά τους. -Δείχνει τις εικόνες σε βιβλίο ονομάζοντάς τις -Χρησιμοποιεί περίπου 27 φωνήματα -Χρησιμοποιεί το βοηθητικό «είναι» -Κάνει ερωτήσεις με 1 ή 2 λέξεις Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 50-250 ή και περισσότερων λέξεων 	<ul style="list-style-type: none"> -Δεν αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομα τους σε βιβλίο -Δεν σχηματίζει φράσεις 2-3 λέξεων -Δεν ακολουθεί διπλές εντολές -Δεν κάνει ερωτήσεις με το ποιος, που, πότε -Χρησιμοποιεί απλά ρήματα -Η ομιλία του δεν είναι καταληπτή από τους ξένους -Δεν εκφράζει συναισθήματά με το λόγο του

<p>4 ετών</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις -Χειρίζεται επιδέξια τους ενήλικες και παρατηρεί -Ακολουθεί εντολές που αποτελούνται από 2 και 3 μέρη. -Χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα πιο συχνά -Συμμετέχει σε συζητήσεις -Συνεπής χρήση ομαλού πληθυντικού, κτητικών αντωνυμιών και ρημάτων αορίστου -Ο λόγος είναι 80% καταληπτός 	<ul style="list-style-type: none"> -Δεν έχει κατακτήσει τα περισσότερα σύμφωνα -Δεν κατανοεί τις απλές αντίθετες έννοιες (π.χ. μεγάλο-μικρό) -Χρησιμοποιεί ελάχιστα τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ» -Δεν αναγνωρίζει 1 με 2 βασικά χρώματα -Δεν γνωρίζει τη λειτουργία καθημερινών αντικειμένων -Δεν σχηματίζει ερωτήσεις με το που, τότε, γιατί.
<p>5 ετών</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Έχει λεξιλόγιο έκφρασης 900 ως 2000 ή παραπάνω λέξεων -Χρησιμοποιεί γραμματικά σωστές προτάσεις -Χρησιμοποιεί προτάσεις 4 ως 8 λέξεων -Απαντά σε σύνθετες ερωτήσεις που αποτελούνται από 2 μέρη -Αναμεταδίδει με ακρίβεια μια μεγάλη ιστορία -Ρωτά ορισμούς λέξεων 	<ul style="list-style-type: none"> -Χρησιμοποιεί προτάσεις 3 λέξεων -Συχνή χρήση του βοηθητικού ρήματος «είναι» -Απαντά σε απλές ερωτήσεις -Δυσκολεύεται να αφηγηθεί τι έκανε μέσα στη μέρα -Δεν επικοινωνεί εύκολα με ενήλικες και άλλα παιδιά

2.12 Τα αίτια

Τα αίτια της καθυστέρησης εκφραστικού λόγου είναι αβέβαια μέχρι και σήμερα, κι αυτό διότι δεν υπάρχει κάποιο οργανικό ζήτημα στο παιδί που αργεί να μιλήσει. Γι αυτό και η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου πολλές φορές αποκαλείται ως «καλοήθης» διαταραχή, αφού το παιδί θα μιλήσει τελικά (American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org).

Η καθυστέρηση στην εμφάνιση του προφορικού λόγου που οφείλεται σε οργανικά ή άλλα αίτια είναι αντιμετωπίσιμη, αλλά το επίπεδο προφορικού λόγου το οποίο μπορεί να κατακτήσει το παιδί, εξαρτάται από τη σοβαρότητα της κατάστασης. Κάποια οργανικά αίτια είναι η απώλεια ακοής, οι χρόνιες μολύνσεις των αυτιών, οι συγγενείς γενετικές ανωμαλίες, η εγκεφαλική βλάβη πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση, η τραυματική βλάβη του εγκεφάλου ή εγκεφαλικό επεισόδιο, τα σύνδρομα, η νοητική υστέρηση κ.α. (American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org).

Η Αμερικανική Υπηρεσία Πρόληψης Task Force επιχείρησε να διαπιστώσει με τη χρήση σύντομων επίσημων μέσων ελέγχου, την αιτιολογία των αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου και της γλωσσικής καθυστέρησης, σε παιδιά έως πέντε ετών. Οι ομάδες των παιδιών που είναι γνωστό ότι βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο, για την εμφάνιση γλωσσικής καθυστέρησης, σε σύγκριση με το μέσο όρο, είναι τα άτομα με απώλεια ακοής και τα άτομα με νοητική υστέρηση. Τα άτομα με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες, δεν περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση της Task Force. Σε συνεχείς μελέτες της Αμερικανικής Υπηρεσίας Πρόληψης Task Force για την γλωσσική καθυστέρηση, παρουσιάζονται αντιφατικά αποτελέσματα. Έτσι, η Task Force δεν είναι σε θέση να καταρτίσει έναν κατάλογο συγκεκριμένων παραγόντων κινδύνου. Οι πιο σταθεροί όμως, παράγοντες κινδύνου που κατέδειξαν τα

αποτελέσματα των μελετών, ήταν το οικογενειακό ιστορικό του λόγου, το άρρεν φύλο, η προωρότητα και το χαμηλό βάρος γέννησης. Άλλοι λιγότερο σταθεροί παράγοντες κινδύνου που αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν μορφωτικό επίπεδο των γονέων, κάποια σοβαρή παιδική ασθένεια, και ο μεγάλος αριθμός των μελών στην οικογένεια.

2.13 Διαφορική διάγνωση

Η καθυστέρηση στην έκφραση του λόγου σχετίζεται με: απώλεια ακοής, νοητική υστέρηση, αυτισμό, επιλεκτική αλαλία, αφασία πρόσληψης, σοβαρές νευρολογικές διαταραχές. Η διαφορική διάγνωση είναι πολύ σημαντική για την σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση. Η σωστή διάγνωση είναι η αρχή του θεραπευτικού πλάνου και κρίνει το αποτέλεσμα της θεραπείας κατά το ήμισυ. Μία λάθος διάγνωση θα προκαλέσει αλλά προβλήματα όπως χάσιμο πολύτιμου χρόνου από την ουσιαστική παρέμβαση(American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org).

Κεφάλαιο 3^ο

Ποιος ο ρόλος της πρώιμης διάγνωσης και της πρώιμης παρέμβασης στην εξέλιξη του λόγου του παιδιού; Τι πρέπει να προσέξουν οι γονείς στο λόγο του παιδιού τους για να υποψιαστούν μία πιθανή καθυστέρηση εκφραστικού λόγου; Τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για να βοηθήσουν το παιδί τους; Τι πρέπει να γνωρίζουν ο παιδίατρος και οι παιδαγωγοί για την καθυστέρηση εκφραστικού λόγου; Αυτά τα ερωτήματα θα απαντηθούν στο παρόν κεφάλαιο.

Γενικά

Η διαδικασία της ανίχνευσης και της θεραπείας πρέπει να είναι πολυδιάστατη. Όσον αφορά τις ειδικότητες που θα συμμετέχουν θα πρέπει να εμπλέκει τους γονείς, τους δασκάλους, τον παιδίατρο, τον λογοθεραπευτή, τον γιατρό ΩΡΛ, τον παιδοαναπτυξιολόγο και τον παιδοψυχολόγο. Η αιτιολογία και η σοβαρότητα της κατάστασης θα προκαθορίσει την θεραπευτική επιλογή όσον αφορά την ένταση(μέγεθος διερεύνησης), τον σκοπό(ειδικοί επαγγελματίες που θα εμπλακούν στο χειρισμό) και στο είδος (μέθοδος παρεχόμενης θεραπείας). Ο στόχος της θεραπείας πρέπει να εμπεριέχει την προσπάθεια ελαχιστοποίησης της διαταραχής και τη μεγιστοποίηση του δυναμικού του παιδιού.

Πρώιμη διάγνωση: Είναι πολύ σημαντική διότι προλαμβάνει την μεγέθυνση της διαταραχής. Κρίνεται απαραίτητο οι γονείς να απευθύνονται άμεσα σε έναν παθολόγο λόγου και ομιλίας, όταν παρατηρήσουν οποιαδήποτε δυσκολία στην επικοινωνία του παιδιού. (American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org)

Πρώιμη παρέμβαση: Ο ρόλος της είναι καθοριστικός τόσο για την εξέλιξη του λόγου του παιδιού όσο και για την αποφυγή συνοδών διαταραχών σε άλλους τομείς. Η έγκαιρη παρέμβαση στην καθυστέρηση εκφραστικού λόγου, θα βοηθήσει το παιδί

να αποφύγει δευτερογενείς συνέπειες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα, φόβο για επικοινωνία και μαθησιακές δυσκολίες.

(American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org)

Η έγκαιρη ανίχνευση και πρόωμη παρέμβαση ακόμα και σε απλές περιπτώσεις οδηγεί σε μείωση του άγχους τόσο της οικογένειας αλλά και του παιδιού, ενώ βοηθά ταυτόχρονα στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του παιδιού τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο όσο και σε γνωστικό. Η ανίχνευση των αναπτυξιακών διαταραχών από την προσχολική ηλικία οδηγεί σε κατάρτιση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σημαντική βελτίωση της ψυχοκινητικής εξέλιξης του παιδιού(American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org).

3.1 Πρώιμα σημάδια πιθανής καθυστέρησης εκφραστικού λόγου

Αν και υπάρχουν τα βασικά στάδια ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας που αφορούν το μέσο όρο, ο ρυθμός εμφάνισης τους στο κάθε παιδί είναι διαφορετικός. Αν το παιδί αποκλίνει κάποιες εβδομάδες ή και μήνες των φυσιολογικών προσδοκιών, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι πρόκειται για καθυστέρηση εκφραστικού λόγου. Υπάρχουν όμως κάποια σημάδια που δείχνουν μία πιθανή καθυστέρηση και για να διαπιστωθεί θα πρέπει να γίνει πρόωμη διάγνωση από λογοθεραπευτή.

Σύμφωνα με τον M.D Sheridan(1982) για να διαγνωστεί ένα παιδί με καθυστέρηση εκφραστικού λόγου θα πρέπει να εμφανίσει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

12 μηνών

 Δεν λέει «μαμά», «παπα»

- ✚ Δεν χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις
- ✚ Δεν κατανοεί την έννοια του «μη»
- ✚ Δεν κάνει «για σου» όταν φεύγει
- ✚ Δεν δείχνει ενδιαφέρον σε κάποιο παιχνίδι
- ✚ Δεν δείχνει με το χέρι του για να ζητήσει αυτό που θέλει

18-24 μηνών

- ✚ Δεν αναγνωρίζει 1-2 μέρη του σώματος
- ✚ Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο των 10-15 λέξεων
- ✚ Δεν απαντά στην ερώτηση «τι είναι αυτό»
- ✚ Δεν δείχνει ενδιαφέρον για επικοινωνία
- ✚ Δείχνει με το χέρι όταν χρειάζεται βοήθεια

2-3 χρόνων

- ✚ Δεν κατανοεί απλές εντολές
- ✚ Δεν αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων
- ✚ Δεν αναγνωρίζει αντικείμενα με το όνομα τους σε βιβλίο
- ✚ Δεν σχηματίζει φράσεις 2-3 λέξεων
- ✚ Δεν αναγνωρίζει τη χρήση οικείων αντικειμένων
- ✚ Δεν αναγνωρίζει βασικά μέρη του σώματος
- ✚ Δεν κάνει ερωτήσεις με το τι, ποιος, που
- ✚ Δεν χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ»
- ✚ Χρησιμοποιεί ελάχιστα απλά ρήματα
- ✚ Η καταληπτότητα στο λόγο του είναι 15-25%

3-4 χρόνων

- ✚ Δεν σχηματίζει μικρές φράσεις 3 λέξεων
- ✚ Δεν ακολουθεί διπλές εντολές

- ✚ Δεν δείχνει ενδιαφέρον για επικοινωνία με συνομηλίκους
- ✚ Δεν αναπτύσσει διάλογο με οικείο πρόσωπο
- ✚ Παρουσιάζει προβλήματα αποχωρισμού
- ✚ Δεν εκφράζει συναισθήματα με το λόγο του
- ✚ Η καταληπτότητα στο λόγο του είναι 25-35%

4-5 χρόνων

- ✚ Δεν έχει κατακτήσει τα περισσότερα σύμφωνα
- ✚ Δεν κατανοεί τις απλές αντίθετες έννοιες (π.χ. μεγάλο-μικρό)
- ✚ Χρησιμοποιεί ελάχιστα τις αντωνυμίες «εγώ», «εσύ»
- ✚ Δεν αναγνωρίζει 1 με 2 βασικά χρώματα
- ✚ Δεν γνωρίζει τη λειτουργία καθημερινών αντικειμένων
- ✚ Δεν σχηματίζει ερωτήσεις με το πού, πότε, γιατί.

Αξιίζει να επισημανθεί πως δεν χρειάζεται να ανησυχήσουν αμέσως οι γονείς αν αντιληφθούν ότι το παιδί τους παρεκκλίνει ελάχιστα των τυπικών σταδίων ανάπτυξης καθώς κάθε παιδί είναι διαφορετικό και εδραιώνει αυτές τις δεξιότητες με διαφορετική ταχύτητα και ρυθμό(Gillam & Bedore, 2000). Ωστόσο, εάν αυτές οι αποκλίσεις κρίνονται αξιοσημείωτα βραδύτερες και επιβαρύνουν την καθημερινή επικοινωνία του παιδιού με τους γύρω του, θα ήταν σημαντικό ο γονέας να απευθυνθεί σε λογοθεραπευτή για να αξιολογήσει τη φυσιολογική ή μη ανάπτυξη του λόγου. Η έγκαιρη διάγνωση και η πρόωπη παρέμβαση συμβάλλει καθοριστικά στην μετέπειτα εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας ενός παιδιού, βοηθά στην πρόληψη πιθανών μαθησιακών δυσκολιών με την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και διευκολύνει την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο(Burden, 1996). Οι γονείς είναι σημαντικό να αναζητήσουν τη συμβουλή του ειδικού όταν το

παιδί τους παρουσιάζει κάποια (και όχι απαραίτητως όλα) από τα παραπάνω στοιχεία. Οι περισσότεροι γονείς ελπίζουν πως οι τυχόν δυσκολίες του παιδιού θα βελτιωθούν ή θα εξαλειφθούν με τον καιρό. Αυτό που συμβαίνει όμως, είναι οι παραμελημένες καθυστερήσεις να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μετέπειτα γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Μπορεί, δηλαδή, στο μέλλον ο λόγος του να παραμείνει σχετικά φτωχός, να διακρίνεται από μια έλλειψη άνεσης και ευφράδειας. Επιπλέον, είναι πιθανό να παραμείνουν οι διαταραχές του λόγου και να παρουσιαστούν δυσκολίες ακόμα και στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Αλεξάνδρου & Δράκος 1999).

3.2 Συμβουλές προς τους γονείς

Οι παρακάτω συμβουλές απευθύνονται σε όλους τους γονείς και έχουν στόχο την καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών γενικότερα, είτε αυτή παρουσιάζει κάποια απόκλιση, είτε όχι.

- Καλό είναι να μιλάτε καθαρά στα παιδιά και όχι με αστείες εκφράσεις ή ήχους. Χρησιμοποιήστε την χροιά και τον τόνο της φωνής για να μεταφέρετε τα συναισθήματα. Αποφύγετε την ευκολία της πιπίλας που αποτελεί κίνδυνο όχι μόνο για την οδοντοφυΐα αλλά και για την ομιλία ενώ θεωρείται και ένδειξη σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες ψυχοσυναισθηματικής ανωριμότητας μετά από κάποια χρονική στιγμή.
- Μην φοβάστε να κρατάτε αγκαλιά το παιδί σας. Η αφή ενεργοποιεί την αποδοχή πληροφοριών από το μεγαλύτερο όργανο του σώματος, το δέρμα.
- Μην χρησιμοποιείται περπατούρες γιατί θεωρείται ότι επιβραδύνουν την αυτόνομη βάδιση του παιδιού καθώς δεν μαθαίνει σωστά τον κινητικό συντονισμό και την ισορροπία ενώ μπορεί να ξεφύγουν από την προσοχή σας καθώς δεν έχει επαρκώς αναπτυχθεί η οπτικοκινητική του αντίληψη.

Βοηθήστε το στις εξερευνήσεις του όντας παρόντες και έτοιμοι να παρέμβετε αν χρειαστεί.

- Μην φοβάστε να βάλετε όρια, πρόγραμμα αλλά και υποχρεώσεις στο παιδί που πρέπει να αντιληφθεί την οικογενειακή ισορροπία και την ιεραρχία. Το παιδί δεν πρέπει να κοιμάται στο ίδιο κρεβάτι με τους γονείς καθώς θα πρέπει καταρχήν να αντιλαμβάνεται τα όρια του αλλά και να διαφυλάσσεται η ζωή του ζευγαριού.
- Να είστε σταθεροί στις απόψεις σας ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση στο παιδί. Έχετε δικαίωμα να κάνετε λάθος αλλά και υποχρέωση να ζητήσετε συγγνώμη. Αν το παιδί αντιληφθεί ότι λέτε ψέματα, δεν θα σας εμπιστευθεί ξανά.
- Μην φοβάστε να μιλάτε στο παιδί και να του δίνετε παιχνίδια με χρώματα, διαφορετικά μεγέθη και χρήσεις ενώ η μουσική μπορεί να συντροφεύει κάθε δραστηριότητα. Η χρήση υπολογιστή θεωρείται πλέον ότι αν γίνεται με μέτρο, μπορεί να αποφέρει πολύ καλά αποτελέσματα ειδικά σε θέματα οπτικοκινητικού συντονισμού και αναγνώρισης οπτικών ερεθισμάτων. Το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει την λεπτή κινητικότητα που απαιτείται αλλά να έχει έρθει σε επαφή με παραδοσιακά μέσα μάθησης όπως τα βιβλία και να έχει μάθει τις βασικές μαθηματικές έννοιες αν πρόκειται και για χρήση αριθμομηχανής.
- Μην συγκρίνετε το πότε περπάτησε, μίλησε ή γενικά κατάκτησε άλλο παιδί κάποιο αναπτυξιακό ορόσημο. Το δικό σας παιδί όπως και κάθε παιδί αποτελεί μοναδική περίπτωση.
- Όταν ο γονέας ανησυχεί, συνήθως έχει δίκιο. Καλό είναι να συμβουλευεται έγκαιρα τον παιδίατρο σε πρώτο στάδιο, σχετικά με οτιδήποτε μπορεί να έχει παρατηρήσει.

http://www.paidiagnosi.gr/?page_id=526

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια υπόθεση που αφορά όλη την οικογένεια και όχι μόνο τους γονείς. Η επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το παιδί, αρχίζει από τη στιγμή της γέννησης και αφορά όλο το φάσμα των αισθήσεων(Cooper, 1967). Αν οι γονείς ακολουθηθούν τις παραπάνω απλές τακτικές τότε υπάρχει καλύτερη αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών.

3.3 Συχνές ερωτήσεις από τους γονείς

- Πότε πρέπει να απευθυνθώ σε Παθολόγο Λόγου και Ομιλίας;

Όταν υπάρχουν ενδείξεις καθυστέρησης σε οποιοδήποτε τομέα της επικοινωνίας του παιδιού γίνεται εξειδικευμένη λογοπεδική αξιολόγηση που μπορεί να κατευθύνει τους γονείς προς τον καλύτερο τρόπο παρέμβασης, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Παράλληλα εργαστηριακοί και κλινικοί έλεγχοι γίνονται από τον παιδίατρο/παιδοαναπτυξιολόγο που αξιολογεί και την συνολική ψυχοκινητική εξέλιξη του παιδιού. Αυτοί μπορεί να αναδείξουν κάποια οργανικά αίτια αλλά μπορεί και να είναι αρνητικοί, γεγονός που δε θα πρέπει να εφησυχάσει τους γονείς οι οποίοι συνεχίζουν να ανησυχούν για την επικοινωνία του παιδιού τους(American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org).

- Τι μπορώ να περιμένω από τον Παθολόγο Λόγου και Ομιλίας;

Ο Παθολόγος Λόγου και Ομιλίας μπορεί να σας συμβουλέψει για το αν το παιδί σας χρειάζεται εξειδικευμένη βοήθεια. Αν ναι, θα πρέπει να ενταχθεί, ανάλογα με τις δυσκολίες του, σε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης ή ομαδικής θεραπείας. Ο αριθμός των θεραπειών εξαρτάται από τις ανάγκες του παιδιού.

Ο Παθολόγος Λόγου και Ομιλίας θα μπορέσει επίσης να ενημερώσει και να καθοδηγήσει τους γονείς για το πώς μπορούν και οι ίδιοι να συμβάλουν ενεργά στην καλύτερη αντιμετώπιση της δυσκολίας του παιδιού τους. Η πρόωπη παρέμβαση σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα για τα προβλήματα της καθυστέρησης λόγου και ομιλίας. (American Speech-Language-Hearing Association-www.asha.org).

- Πώς μπορώ να βοηθήσω στην εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας του παιδιού μου;

Όπως προαναφέρθηκε, η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου αντιμετωπίζεται με εξειδικευμένη λογοθεραπεία, μέσω τεχνικών που ποικίλλουν ανάλογα με το κάθε παιδί και ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας της καθυστέρησης (mild, moderate, severe). Σημαντική βέβαια βοήθεια προσφέρει και η συμβουλευτική προς τους γονείς. Οι γονείς καλούνται να αναπτύξουν μεγαλύτερη λεκτική επικοινωνία με το παιδί, να είναι υπομονετικοί και υποστηρικτικοί απέναντί του. Ο γονιός αφού έχει ενημερωθεί υπεύθυνα και κατάλληλα από τον λογοθεραπευτή για τις δυσκολίες του παιδιού του, είναι σε θέση να του παράσχει ουσιαστική και αποτελεσματική βοήθεια. Η προσέγγιση της “διδασκτικής” δεν είναι αυτή που ενδείκνυται και ταιριάζει στον ρόλο του γονιού.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το άγχος, την ένταση και την ανυπομονησία στο βλέμμα και την γενικότερη στάση και έκφραση του γονιού. Καταλύεται έτσι κάθε ευχαρίστηση, καθώς η επικοινωνία παύει να είναι χαλαρή και αβίαστη. Ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες θα βοηθήσετε το παιδί σας να αναπτύξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες.

2-3 ετών

- ✚ Μιλήστε απλά και καθαρά στο παιδί σας για να σας μιμηθεί
- ✚ Χρησιμοποιείτε νοήματα και χειρονομίες για να σηματοδοτήσετε νέο και καθημερινό λεξιλόγιο
- ✚ Επαναλάβετε σωστά αυτό που σας λέει, μην διορθώνετε, δείξτε ότι καταλαβαίνετε τις φράσεις του και αναπτύξτε τις. π.χ. Παιδί: -μαμά άλλο, Μαμά: - κι άλλη! Θέλεις κι άλλη καραμέλα!
- ✚ Κάνετε ερωτήσεις που του ζητούν να επιλέξει π.χ. «θέλεις μήλο ή πορτοκάλι;»
- ✚ Αυξήστε το λεξιλόγιο του π.χ. μέρη του σώματος και τι κάνω με αυτά.
- ✚ Διαβάστε του παιδικά βιβλία
- ✚ Βοηθείστε το παιδί σας να ακούσει και να ακολουθήσει απλές οδηγίες π.χ. «άνοιξε το κουτί και πάρε την μπάλα»
- ✚ Επιβραβεύστε τις προσπάθειες του

3-4 ετών

- ✚ Διαβάστε του μεγάλες ιστορίες
- ✚ Βοηθείστε το παιδί σας να λέει ιστορίες. Χρησιμοποιήστε βιβλία και εικόνες
- ✚ Δείξτε ενδιαφέρον όταν μιλάει το παιδί σας. Επιδιώξτε βλεμματική επαφή, μη το διακόπτετε και δώστε τον απαραίτητο χρόνο να ολοκληρώσει τη σκέψη του

- ✚ Μιλήστε για αντικείμενα ή εικόνες αντικειμένων. Ονομάστε τα και αναφέρετε πως τα χρησιμοποιείται. π.χ. κουτάλι, με το κουτάλι τρώω σούπα. Βάλτε τα σε κατηγορίες όπως φαγητά, ρούχα, φρούτα, παιχνίδια.
- ✚ Επιβραβεύστε τις προσπάθειες του

4-5 ετών

- ✚ Συνεχίστε να του διαβάζετε μεγάλες ιστορίες
- ✚ Δείξτε ευχαρίστηση και ενδιαφέρον όταν έρχεται να σας μιλήσει για κάτι
- ✚ Επιβραβεύστε τις προσπάθειες του
- ✚ Εμπλουτίστε το λεξιλόγιο του π.χ. όταν πηγαίνετε στο σούπερ μάρκετ μιλήστε του για το τι θα αγοράσετε και για το πώς θα το χρησιμοποιήσετε στο σπίτι και εξηγήστε του λέξεις που δεν καταλαβαίνει
- ✚ Βάλτε τα αντικείμενα σε κατηγορίες π.χ. «το παπούτσι δεν ταιριάζει με το μήλο, δεν είναι φρούτο»
- ✚ Συζητείστε μαζί του για πράγματα που το ενδιαφέρουν
- ✚ Ενθαρρύνετε το παιδί σας να αφηγείται και να δημιουργεί ιστορίες
- ✚ Βοηθείστε το παιδί σας να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες π.χ. «πήγαινε στο δωμάτιο σου και βάλε την μπλούζα και το παντελόνι σου πάνω στην καρέκλα»

5-6 ετών

- ✚ Ενθαρρύνετε και επιβραβεύστε το παιδί σας όταν σας μιλά για γεγονότα, πρόσωπα, συναισθήματα κ.α.
- ✚ Διαθέστε αρκετή ώρα κάθε μέρα για να συζητάτε μαζί του και ακούστε με προσοχή αυτά που σας λέει
- ✚ Μιλήστε στο παιδί σας όπως θα μιλούσατε με κάποιον ενήλικα. Μην απλοποιείτε το λόγο σας
- ✚ Σχολιάστε αυτό που κάνει μαζί του ή αυτό που νομίζετε ότι αισθάνεται το παιδί σας
- ✚ Δίνετε του την ευκαιρία να μάθει τραγούδια, σκοπούς ή στίχους

- ✚ Συνεχίστε να του διαβάζετε μεγάλες ιστορίες, εξηγείστε του καινούργιες λέξεις και έννοιες
- ✚ Επιτρέψτε του, θέτοντας συγκεκριμένα όρια, να παρακολουθεί παιδικές εκπομπές, παιδικά DVD και ζητήστε του να σας διηγηθεί την υπόθεση
(American Speech-Language-Hearing Association- www.asha.org).

- Υπάρχει κληρονομικότητα στις διαταραχές λόγου;

Είναι συνηθισμένο να παρατηρείται καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη σε περισσότερα από 1 μέλη μιας οικογένειας. Μπορεί ο ένας ή και οι δύο γονείς, κάποια θεία ή κάποιος θείος ή άλλοι συγγενείς να είχαν γλωσσικές δυσκολίες όταν ήταν μικροί. Όμως, αυτό δεν συνεπάγεται ότι όλα τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας τους, έχουν γονείς που είχαν το ίδιο πρόβλημα. Όπως επίσης ούτε ότι γονείς που είχαν προβλήματα λόγου και ομιλίας θα τα μεταδώσουν στα παιδιά τους.

Ο γενετικός παράγοντας της κληρονομικότητας είναι ένας ισχυρός όχι όμως και αναπόφευκτος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση ή δυσκολία στη γλωσσική ανάπτυξη.

- Μπορεί η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου να «κρύβει» κάτι άλλο;

Η καθυστέρηση λόγου μπορεί να είναι μια εκδήλωση πολυάριθμων διαταραχών (Alexander, 1999) όπως:

- Καθυστέρηση ωρίμανσης (αναπτυξιακή καθυστέρηση γλώσσας)
- Εκφραστική γλωσσική διαταραχή (αναπτυξιακή εκφραστική αφασία)
- Απώλεια ακοής
- Νοητική υστέρηση

- Διγλωσσία
 - Ψυχοκοινωνική υστέρηση
 - Αυτισμός
 - Επιλεκτική αλαλία
 - Αφασία πρόσληψης
 - Εγκεφαλική παράλυση
- Ισχύει ότι τα αγόρια μιλούν πιο αργά από ότι τα κορίτσια;

Οι περισσότερες έρευνες έχουν διαπιστώσει υψηλότερο ποσοστό ειδικής αναπτυξιακής καθυστέρησης λόγου στα αγόρια, με τις αναλογίες αγοριών προς κορίτσια να κυμαίνονται από 1.3:1 έως 5.9:1 (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

- Θέλω να στείλω το παιδί μου στον παιδικό σταθμό, αλλά δε μιλάει.
Το σχολείο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του λόγου ή το παιδί θα
αισθανθεί μειονεκτικά απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά;

Το σχολείο είναι μία καλή ευκαιρία για κάθε παιδί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνία, αντιληπτικές ικανότητες (Erikson, A., 1970), ακόμα κι όταν δεν αρθρώνει καμία συλλαβή ή λέξη. Η αλληλεπίδραση και το παιχνίδι με άλλα παιδιά μπορούν να ευνοήσουν την ανάπτυξη της ομιλίας, μέσω της μίμησης ή της προσπάθειας του παιδιού για λεκτική επικοινωνία.

- Τι προκαλεί την καθυστέρηση εκφραστικού λόγου; Ποια είναι τα αίτια της;

Παρά το γεγονός ότι αυτή η ερώτηση είναι συχνή, ωστόσο δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Υπάρχουν πλήθη των πιθανών «αιτιών» για μια γλωσσική διαταραχή στα παιδιά. Μερικά αίτια είναι πολύ προφανή, και μερικά είναι δυστυχώς ακόμη άγνωστα ή τουλάχιστον αβέβαια.

Μερικές κοινές αιτίες είναι: απώλεια ακοής, χρόνιες μολύνσεις των αυτιών, συγγενείς γενετικές ανωμαλίες, εγκεφαλική βλάβη πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση, τραυματική βλάβη του εγκεφάλου ή εγκεφαλικό επεισόδιο, σύνδρομα, νοητική υστέρηση, γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή στην ακουστική διάκριση, καθυστερημένη ανάπτυξη που σχετίζεται με προωρότητα, αδυναμία ή διαταραχή της κίνησης των αρθρωτών, αισθητηριακές διαταραχές, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Μερικά παιδιά καθυστερούν στην ομιλία / επικοινωνία χωρίς προφανή λόγο. Μπορούν να αναπτύσσονται σύμφωνα με την τυπική εξέλιξη, απλά καθυστερούν. (American Speech-Language-Hearing Association- URL: www.asha.org)

3.4 Τι πρέπει να γνωρίζει ο παιδίατρος;

Ο παιδίατρος ελέγχει την ανάπτυξη του παιδιού από τις πρώτες μέρες της γέννησής του, όσον αφορά το βάρος, το ύψος, την περίμετρο της κεφαλής, τα αντανακλαστικά, την όραση, την ακοή, τα πρώτα βήματα, τις πρώτες λέξεις κ.ο.κ. Είναι ο πρώτος που θα διαπιστώσει την οποιαδήποτε απόκλιση από την αναμενόμενη τυπική ανάπτυξη του παιδιού και οφείλει να παραπέμψει τους γονείς στον ανάλογο ειδικό.

Ως προς την ανάπτυξη του λόγου ο παιδίατρος θα πρέπει να:

- ✓ Γνωρίζει τα βασικά αναπτυξιακά ορόσημα για το λόγο και την ομιλία.
- ✓ Γνωρίζει τις ενδείξεις για την περαιτέρω αξιολόγηση του λόγου για μια πιθανή γλωσσική καθυστέρηση.
- ✓ Προχωρήσει σε μια διαφορική διάγνωση της γλωσσικής καθυστέρησης από άλλες διαταραχές.
- ✓ Είναι σε θέση να εξηγήσει στους γονείς τα στοιχεία της αξιολόγησης από τη μεριά του και να τους παραπέμψει σε λογοθεραπευτή, αφού η πιθανότερη διάγνωση είναι η γλωσσική καθυστέρηση.
- ✓ Είναι σε θέση να δώσει συμβουλές στους γονείς, αν η ηλικία του παιδιού είναι πολύ μικρή (μέχρι 18 μηνών περίπου) για να εξάγει ασφαλές συμπέρασμα του είδους της καθυστέρησης. (<http://www.aap.org/en-us/Pages/Default.aspx>)

Θα πρέπει λοιπόν, να είναι κατάλληλα ενημερωμένος για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας στα παιδιά, ούτως ώστε όταν παρατηρήσει μία πιθανή απόκλιση να κατευθύνει τους γονείς εγκαίρως.

3.5 Τι πρέπει να γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί;

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών, ψυχοσυναισθηματικών αλλά και γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον είναι το δεύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το παιδί, μετά την οικογένεια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, εξελίσσει τις ήδη υπάρχουσες επικοινωνιακές του δεξιότητες αλλά ανακαλύπτει και καινούριες μέσω της μίμησης σε μία ομάδα συνομήλικων.

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να:

- ✓ γνωρίζει τα βασικά στάδια ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας

- ✓ ενημερώσει τους γονείς εάν αντιληφθεί οποιαδήποτε δυσκολία στην επικοινωνία του παιδιού
- ✓ επικοινωνήσει με τον λογοθεραπευτή ώστε να ενημερωθεί για τις δυσκολίες του παιδιού
- ✓ γνωρίζει τρόπους ενίσχυσης της επικοινωνίας, λεκτικής ή μη, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών υπό την καθοδήγηση του λογοθεραπευτή.

Η σοβαρότητα και οι δυσκολίες της καθυστέρησης στο λόγο ποικίλουν, καθώς το ένα παιδί διαφέρει από το άλλο. Έτσι, δεν είναι δυνατό να δοθούν γενικές οδηγίες του τι πρέπει να κάνει ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Γενικά, ο παιδαγωγός θα πρέπει να ενημερώσει τους γονείς αν παρατηρήσει οποιαδήποτε δυσκολία στην επικοινωνία του παιδιού και να τους παραπέμψει σε παθολόγο λόγου και ομιλίας. Αν το παιδί παρακολουθεί ήδη συνεδρίες λογοθεραπείας, ο παιδαγωγός καλείται να επικοινωνήσει με τον λογοθεραπευτή του παιδιού, να ενημερωθεί για τις αδυναμίες, δυσκολίες, ελλείψεις που εμφανίζει το παιδί στην έκφρασή του και να πάρει συγκεκριμένες οδηγίες για τον χειρισμό αυτών μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, την ενίσχυση στη χρήση των άρθρων μέσω καθημερινών εντολών. Δηλαδή ο παιδαγωγός ζητάει από το παιδί να του πει τι κάνει ο Αντώνης και η Δανάη τονίζοντας το άρθρο, ή ζητάει από το παιδί να του δώσει το κουτί με τις μπογιές. Ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας δεν είναι παρεμβατικός ή θεραπευτικός ως προς την καθυστέρηση εκφραστικού λόγου, αλλά είναι ενισχυτικός για την κατάκτηση των μερών του λόγου σύμφωνα με τις οδηγίες που έχει λάβει από τον λογοθεραπευτή του παιδιού. Λειτουργεί βοηθητικά και ενισχυτικά απέναντι στο λογοθεραπευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί το παιδί. (<http://www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/SLPs/Learning-Language-and-Loving-It.aspx>).

Συμπεράσματα και Επίλογος

Κλείνοντας και ολοκληρώνοντας αυτήν την εργασία συμπεραίνουμε ότι ο λόγος και γενικότερα η επικοινωνία είναι το στοιχείο που μας διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα θηλαστικά, μας αναπτύσσει, μας γεμίζει με γνώσεις, μας κοινωνικοποιεί. Όπως λένε και οι Janko & Bricker(1987), «Αν μου παίρνονταν όλα τα υπάρχοντα με μια εξαίρεση, θα επέλεγα να κρατήσω τη δύναμη της επικοινωνίας, γιατί με αυτή θα είχα τη δυνατότητα να ξανακερδίσω και όλα τα υπόλοιπα».

Το βρέφος από την πρώτη στιγμή και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, περιτριγυρίζεται από ήχους της ανθρώπινης επικοινωνίας, δηλαδή της ομιλίας. Αυτοί οι ήχοι αντιστοιχούν σε πληροφορίες ιδιαίτερης σημασίας για το βρέφος, καθώς από αυτούς τους ήχους θα πρέπει να αναπτύξει το δικό του σύστημα γλωσσικής σκέυσης, έκφρασης και επικοινωνίας, το οποίο θα του επιτρέψει την πλήρη συμμετοχή στην ανθρώπινη κοινωνία στην οποία γεννήθηκε.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε ένα παιδί αποτελεί μια μακροχρόνια, σταδιακή και πολυσύνθετη διαδικασία. Η γνώση, ή τουλάχιστον η προσέγγιση αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη για όσους ασχολούνται με τη ανάπτυξη των παιδιών γενικότερα, ώστε να υπάρχει η σωστή αντιμετώπιση στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν τον λόγο χωρίς ιδιαίτερη διδαχή, ίσως πιστεύεται ότι η κατάκτηση του είναι εύκολη και αυτονόητη. Τα ποσοστά όμως, εμφάνισης των διαταραχών λόγου και ομιλίας στην πρώτη παιδική ηλικία και λίγο αργότερα, όλο ένα και αυξάνονται, όλο ένα και περισσότερα παιδιά εμφανίζουν κάποια απόκλιση των τυπικών γλωσσικών αναπτυξιακών σταδίων. Η καθυστέρηση εκφραστικού λόγου είναι μία από τις συνηθέστερες διαταραχές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που όμως δεν ανησυχεί άμεσα τους γονείς, οι οποίοι βλέποντας

ότι το παιδί τους κατανοεί αυτά που του λένε, πιστεύουν πως απλά θα μιλήσει σε λίγο καιρό.

Η πρόληψη είναι σημαντική στην περίπτωση μιας καθυστέρησης εκφραστικού λόγου, για την αποφυγή περεταίρω επιπτώσεων στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού, στην κοινωνικοποίηση του αλλά και στην ψυχοσύνθεση του ή ακόμα και στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Το παιδί, αφού ενταχθεί σε εξατομικευμένο πρόγραμμα λογοθεραπείας, θα βοηθηθεί ώστε να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τον εκφραστικό του λόγο και τις επικοινωνιακές του δεξιότητες.

Είναι προτιμότερο να ανησυχούμε για κάτι «μικρό» και να προλάβουμε τη μεγέθυνσή του, παρά να το αφήσουμε να «μεγαλώσει», σε σημείο που να είναι δύσκολο να το εξαλείψουμε.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

American Academy of Pediatrics, Joint Committee on Infant Hearing. Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. Pediatrics.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IVth ed.(DSM-IV). Washington, DC: APA

Aslin, R. N., (1987) Visual and auditory development in infancy. In J. D.

Osofsky (Ed.), Handbook of infant Development (2nd E.). New York: Wiley.

Atkinson, J & Bruddick, O, (1982). Sensory and perceptual capacities in the neonate. In P. Stratton (Ed.), Psychology of the human new born. Chichester England: Wiley.

Bar-Mor, G, Ofek, A., Golan, D., & Shapria, m. (1996). Guidance programm for the child and his family undergoing heart catheterization.

Bar-Mor, G. (1997). Preparation of children for surgery and invasive procedures: Milestones on the way to success. Journal of Pediatric Nursing, 12, 252-255.

Bates, E. (1976). Language and context: The acquisition of pragmatics. New York: Academic Press.

Besion, S. (2002). An Italian research project to study the play of children with motor disabilities: the first year of activity. Disability and rehabilitation, 24, 1/2/3, 72-79.

Bishop, D.V.M. (1999). Uncommon Understanding: Disorders of Language Comprehension in Children. Psychology Press Ltd.

Bishop, D.V.M (2000). Pragmatics language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D.V.M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), Speech and language impairment in children. Hove, UK: Psychology Press.

Bloom, L. (1973). One word at a time: The use of single word utterances before syntax. The Hague, The Netherlands: Mouton.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: Wiley

Bornstein, M., Haynes, O., Pascual, L., Painter., K. & Galperin of process, specificity of structure. Child Development, 70, 317-331.

Brackbill, Y. (1979), «Developmental Psychology», στο ME. Meyer (Επίμ.) Foundation of Contemporary Psychology, Oxford University Press, Νέα Υόρκη.

Bretherton, I. & Bates, E. (1985). The development of representation from 10 to 28 months: Differential Stability of language and Symbolic play. In R. N. Emde & R. J. Harmon (Eds.) Continuities and discontinuities in development New York: Plenum Press.

Brown, R. (1973). A First language: the early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burden V, Stott CM, Forge J, Goodyer I. The Cambridge Language and Speech Project (CLASP). I. Detection of language difficulties at 36 to 39 months. Dev Med Child Neurol. 1996.

Carpetner, K. H. (1998). Developing a pediatric patient/ parent hospital preparation program. AORN Journal, 67, 1045-1046.

Cole, M. & Cole, S. (2000). Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.

Cole, P. (1982). Language Disorders in Preschool Children. Englewood Cliffs: Prentice- Hall.

Dewart, H. & Summers, S. (1988). The Pragmatics Profile of Early Communication Skills. London: NFER-Nelson.

Eisenbeiss, S. (2000). The acquisition of the DP in German child language. In M.-A.Friedemann & L. Rizzi (Eds), Acquisition of syntax. Issues in comparative developmental linguistics. London: Blackwell.

Erikson, A. (1970). *Childhood and friendship*. Tel Aviv: Hapoalim.

Erikson, E. (1977). *Toys and reasons*. Norton, New York.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society* (rev. ed.) New York: Norton.

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, cognition, and culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Geory, D & Bjorklund, D. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child development*, 71, 57-65.

Greenspan, S. I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of physical assessment and interaction with emotional and developmental challenges* (Madison, WI, International University Press).

Haight, W., Wang, K. Fung, H, Williams, K. & Mintz J. (1999) Universal, developmental and Variable aspects of young children's play a cross cultural comparison of pretending at home. *Child development*, 70, 1477-1488.

Kuczaj, S. A, II, & Maratsos, M. P. (1975). On the acquisition of front, back and side. *Child development*, 46, 202-358.

Lazar and Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies, *Monographs of the society for Research in Child Development*, 47, 2-3.

MacKay, G., & Anderson, C. (2000). *Teaching Children with Pragmatic Difficulties of Communication*. London: David Fulton Publishers.

Mc Ardle, P. (2001). Children's play, *child: care, health and development*, 27, 6, 509-514.

M.D.Sheridan (1982). *From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress*. NFER-Nelson: UK.

- Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meins E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Psychology Presse Ltd.
- Owens, R. (1992). *Language development: An introduction*. Columbus. OH: Merrill/Macmillan.
- Pettit, G. Bates, J., Dodge, K & Meece, D. (1999). The impact of afterschool peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 7680777.
- Piaget, J., (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J., (1954). *The Construction of Reality in the Child*, 1937. Tr. New York: Basic Books.
- Piaget, J., (1962) *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton.
- Provine, RR (1986). Behavioral neuro-psychology: Motor responses. In W.J. Grencough & J. Juraska (Eds.). *Developmental neuropsychology*. New York: Academic Press.
- Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris- Delrue, L. & Crepin, G. (1988). Fetal hearing. *European Journal of obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology*, 29, 191-212.
- Rogers, S. J., Gerbison, J. M., Lewis, H.C., Pantone, J. and Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Divisions for Early Childhood*, 10, 135-148.
- Rosen, C.E., (1974). The effects of socialdramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- Shipley G., McAfee G. *Assessment in Speech-Language Pathology*, Second Edition, 1998
- Thomas, A., Chess, S & Birch, H. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York University Press, New York.

Van den Berg, C, Van Ree, J., Sruijt, B, Everts, H & Kool Laas, J. (1999). Play is indispensable for an adequate development of coping with social challenges in the rat. *Developmental Psychobiology*, 34, 129-138.

Vayer, P., Roncin Ch. (1998). *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Weiss, M.J., Zelazo, P.R., & Swain, I. U. (1988) Newborn response to auditory stimulus discrepancy. *Child Development*, 59, 1530-1541.

Ελληνόγλωσση

Δράκος, Γ.Δ.(1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Δράκος, Γ.Δ. & Μπινιάς, Ν. Γ. (2006) (δεύτερη εκτύπωση). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Εκδόσεις Πατάκη.

Γεωργιάδου, Α. (2004). *Θέματα Παιδιατρικής Φυσιοθεραπείας*. Εκπαιδευτικές Σημειώσεις. Μέρος Α΄ και Β΄ Θεσσαλονίκη.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Κούγιαλη, Γ. (1998). *Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ρόσμπογλου Σ.Κ. (2002). *Φυσικοθεραπεία σε παθήσεις- κακώσεις Κεντρικού Νευρικού Συστήματος*. Εκπαιδευτικές σημειώσεις. Μέρος Α΄ και Β΄ Θεσσαλονίκη.

Τσιπλητάρης, Α. (2001), *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Μιχαλοπούλου - Δημάκη, Ε. (2000). Μορφές δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Διδακτικό βιβλίο ΤΕΕ Α΄ τάξη – 1ος κύκλος (εκδ. Β΄). Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων-Αθήνα.

Τραυλός, Α. (1998). Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 ετών. Αθήνα: Σαββάλας.

Τσουριάδου, Μ. (1995). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Χρυσανθόπουλος Χρ. (1999). Παιδιατρική Πρωτοβάθμια Φροντίδα (Β΄ Εκδ.). Εκδ. Μέλισσα.

Σελίδες στο διαδίκτυο

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών -URL: www.logopedists.gr

American Speech-Language-Hearing Association – URL: www.asha.org

http://www.childspeech.net/u_iv_h.html

http://kidshealth.org/parent/growth/communication/not_talk.html

<http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/speech.htm>

<http://www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/SLPs/Learning-Language-and-Loving-It.aspx>

<http://www.healthychildren.org>

<http://www.aafp.org/afp/2011/0515/p1183.html>

<https://www.wvdhhr.org/birth23/milestones.asp>

<http://www.hanen.org/About-Us/What-We-Do/Early-Childhood-Language-Delays.aspx>

http://www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/Expressive_language_disorde

<http://nichey.org/>

Παράρτημα

«Παρουσίαση προφίλ περιστατικών καθυστέρησης
εκφραστικού λόγου»

Παραθέτω τα παρακάτω προφίλ των περιστατικών με διάγνωση «καθυστέρηση εκφραστικού λόγου», με τη σύμφωνη γνώμη του επιστημονικά υπεύθυνου του κέντρου, όπου πραγματοποίησα την εξάμηνη πρακτική μου άσκηση (Απρίλιος 2013 – Οκτώβριος 2013) στον κλάδο της λογοθεραπείας.

Περιστατικό 1

Ο Κ.Ν. γεννημένος τον Μάιο του 2009, εντάχθηκε σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα τον Σεπτέμβριο του 2012. Η διάγνωση αρχικά ήταν «καθυστέρηση εκφραστικού λόγου» σοβαρού βαθμού. Στην συνέχεια μετά από διάστημα ενός χρόνου, με τη διαδικασία της επαναξιολόγησης και ειδικών εργοθεραπευτικών τεστ, διαπιστώθηκε και ήπια ψυχοκινητική καθυστέρηση.

Η εξέλιξη του Ν. ήταν αρκετά αργή και η έναρξη(πρώτο 2μηνο)του θεραπευτικού προγράμματος ήταν επεισοδιακή. Ο Ν. αρνιόταν να συνεργαστεί, είχε έντονη χειριστική συμπεριφορά με εκρήξεις θυμού, που καθιστούσαν αδύνατη την παρέμβαση σε κάθε κομμάτι του λόγου.

Ο Ν. δεν είχε καθόλου εκφραστικό λόγο, αν και η κατανόηση του ήταν ικανοποιητική και ανάλογη με την ηλικία του. Πρώτος στόχος ήταν η κατονομασία εικόνων δυσύλλαβων λέξεων με τα φωνήματα /p/-/b/-/m/, με οποιαδήποτε λεκτική έκφραση. Δεύτερος στόχος, η κατονομασία εικόνων δυσύλλαβων λέξεων με έμφαση στα φωνήματα /p/-/t/. Η χειριστική συμπεριφορά του Ν. λειτουργούσε ως τροχοπέδι στην εξέλιξη και ανάπτυξη του λόγου του. Το ποσοστό καταληπτότητας της ομιλίας του άγγιζε το 20%, από τον Σεπτέμβριο του 2012 μέχρι τον Μάρτιο του 2013 και ο εκφραστικός του λόγος ήταν 20-25 λέξεων. Τρίτος στόχος ήταν η προσέγγιση του φωνήματος /k/ και η σταθεροποίηση του σε επίπεδο συλλαβών. Παράλληλα με τον τρίτο στόχο, είχε αρχίσει και η κατάκτηση απλών ρημάτων.

Μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2013 ο Ν. είχε κατακτήσει σχεδόν όλα τα ρήματα, τα άρθρα, και είχε ξεκινήσει απλή προτασιακή δομή(Y-P-A) για την ενίσχυση και σταθεροποίηση τους.

Περιστατικό 2

Η Π.Ζ γεννημένη τον Φεβρουάριο του 2010, εντάχθηκε σε λογοθεραπευτικό πρόγραμμα τον Φεβρουάριο του 2013. Η Ζ. διαγνώστηκε με «καθυστέρηση εκφραστικού λόγου» σοβαρού βαθμού αφού ο εκφραστικός της λόγος ήταν 20-25 λέξεων σε ηλικία 3 χρόνων. Το γνωστικό της επίπεδο ήταν αρκετά υψηλό και η κατανόηση ανάλογη με την ηλικία της.

Δεν δυσκολεύτηκε στην κατονομασία, αφού το γνωστικό της επίπεδο ήταν καλό, δεν είχε κατακτήσει όμως κανένα φώνημα εκτός των /p/-/b/-/m/ και αυτά όχι σταθερά. Πρώτος στόχος ήταν η σταθεροποίηση των φωνημάτων /p/-/b/-/m/ με κατονομασία εικόνων. Δεύτερος στόχος το φώνημα /p/ σε αρχική θέση σε επίπεδο λέξεων, και αργότερα σε μέση θέση. Η κατάκτηση ρημάτων ήταν παράλληλα με την σταθεροποίηση των διχειλικών φωνημάτων. Τρίτος στόχος η κατάκτηση των άρθρων.

Η Ζ. ήταν αρκετά συνεργάσιμη και η πορεία της ήταν σταθερά εξελίξιμη. Σε αυτό βοήθησε το καλό γνωστικό της επίπεδο και το καλό επίπεδο κατανόησης.

Μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2013 η Ζ. είχε κατακτήσει τα άρθρα και την απλή προτασιακή δομή(Y-P-A) και είχε προχωρήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της με πιο σύνθετες έννοιες.