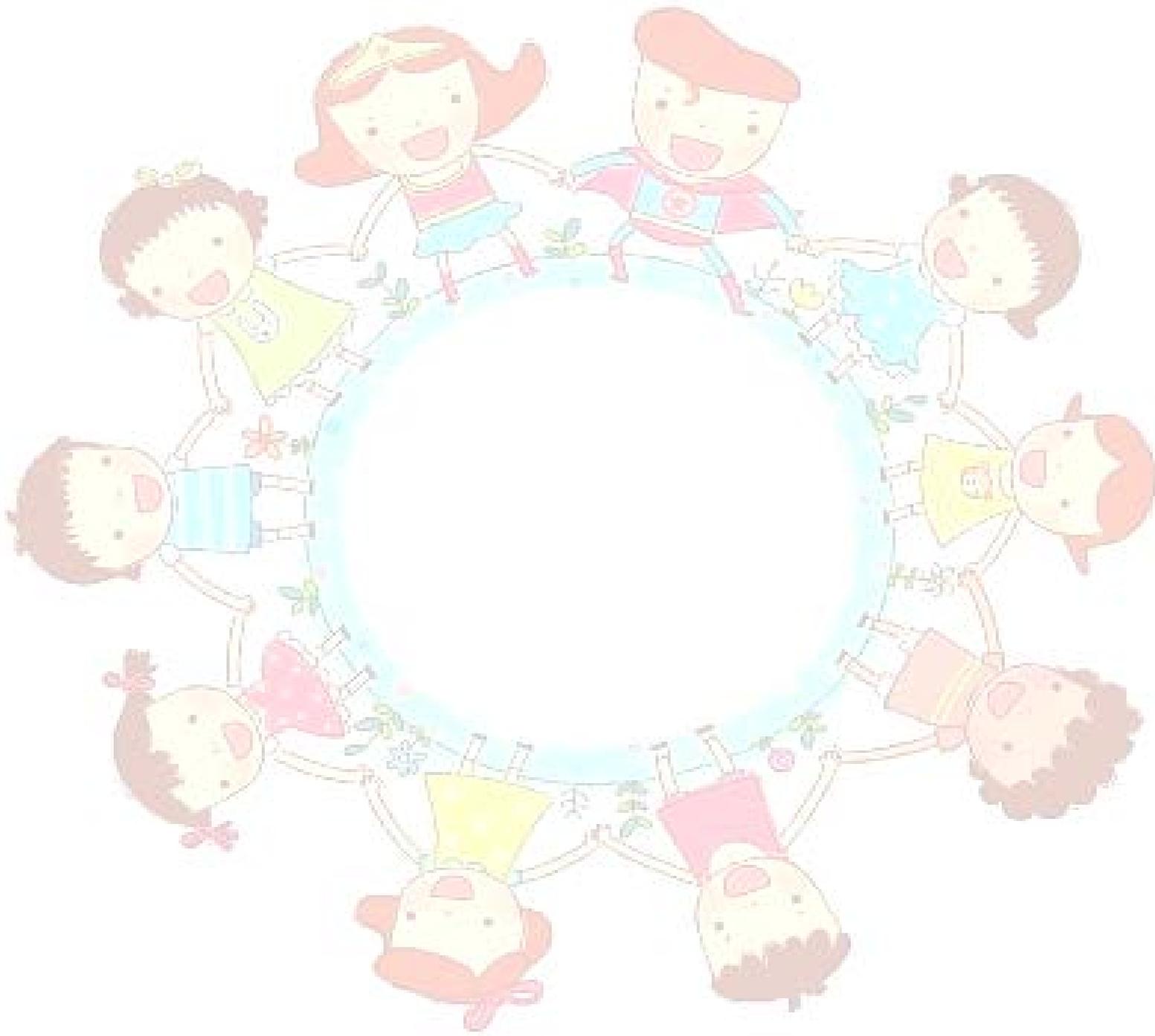




Α.Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ
Σ.Ε.Υ.Π.
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΧΟΥΖΑΣ ΜΑΡΙΟΣ (10415)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011

Ευχαριστούμε θερμά το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων και ειδικότερα την Κυρία Μαρία, Διευθύντρια του σχολείου, για την πολύτιμη βοήθεια της και την άψογη συνεργασία καθώς και όλους όσους εργάζονται εκεί για την υποστήριξη και το θετικό κλίμα.

Στον καθηγητή μας Κύριο Δρόσο Κωνσταντίνο για την καθοδήγηση και την άψογη συνεργασία.

Τους γονείς μας για την αμέριστη συμπαράσταση την τεραστία υπομονή.

Πάνω από όλα τον Μηνά, που γιατί χωρίς αυτόν δεν θα είχε γίνει τίποτα.

M. K. & M. X.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΣΕ ΑΜΕΣΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Προβλήματα όρασης, Λογισμικό μι & μι, Φωνολογική Ενημερότητα, Προφορικός και Γραπτός λόγος, Μελέτη περίπτωσης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος αυτής της εργασίας, όπως μαρτυρεί και ο τίτλος είναι, η μελέτη περίπτωσης ενός μερικός βλέποντα μαθητή, η δημιουργία και οργάνωση δικτύου υποστηρικτικών δραστηριοτήτων και ο σχεδιασμός και εφαρμογή ενός λογισμικού προγράμματος που θα προσαρμοστεί στις μαθησιακές του ανάγκες, αλλά θα υπάρχει και η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί γενικότερα.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη συγκεκριμένων τομέων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα λόγου (φωνολογικά) και ειδικότερα ενός ατόμου με προβλήματα όρασης.

Επιπλέον, ήταν αναγκαίο να μελετηθούν και λογισμικά προγράμματα που λειτουργούν ως γλωσσικά εργαλεία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν αξιολογητικά και κυρίως παρεμβατικά από τους ειδικούς.

Το πρώτο μέρος αυτής της εργασίας λοιπόν, αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος της παρούσας μελέτης και περιλαμβάνει τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια.

Στο 1^ο κεφάλαιο εξετάζονται οι έννοιες μάθηση και διδασκαλία, ενώ προσδιορίζονται τα στάδια, τα επίπεδα και οι παράγοντες μάθησης. Επιπλέον, περιγράφονται κάποιες από τις βασικές θεωρίες μάθησης και πως αυτές συνέβαλαν και συμβάλλουν στην λογοθεραπευτική παρέμβαση.

Στο 2^ο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της φωνολογίας και παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιεχόμενα της, καθώς και φαινόμενα που την χαρακτηρίζουν. Ακόμα, περιγράφεται μέσα από τις ηλικίες ανάπτυξης και ολοκλήρωσης των φωνολογικών διαδικασιών, η εξέλιξη του λόγου και της άρθρωσης.

Το 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζει την εικόνα ατόμων με προβλήματα όρασης, τα χαρακτηριστικά τους και την ανάπτυξη τους μέσα από τους διάφορους τομείς στην πορεία της ζωής τους.

Στο 4^ο κεφάλαιο περιγράφονται τα περιεχόμενα διαφόρων λογισμικών προγραμμάτων και επιπρόσθετα αναλύεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο τρόπος εφαρμογής του λογισμικού προγράμματος MI & MI.

Τέλος, το δεύτερο μέρος, αφορά στην μελέτη περίπτωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών και Ατόμων με Προβλήματα Όρασης του νομού Ιωαννίνων. Περιλαμβάνει τα στοιχεία που

συλλέχθηκαν μέσω αξιολογήσεων και καταλήγει στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την πορεία και την εξέλιξη του περιστατικού στο διάστημα ενός έτους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 3 |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ | 8 |
| Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΑ | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: “ΜΑΘΗΣΗ” | 10 |
| 1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ | 11 |
| 1.2. ΣΤΑΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | 13 |
| 1.3. ΕΠΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | 14 |
| 1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ | 15 |
| 1.5. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 17 |
| 1.6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ | 18 |
| 1.6.1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ | 18 |
| 1.6.2. ΕΠΙΚΟΔΟΜΗΤΙΣΜΟΣ | 20 |
| 1.6.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΗ | 22 |
| 1.6.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ (Η ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗ) ΜΑΘΗΣΗ | 23 |
| 1.6.5. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ | 25 |
| 1.7. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ | 26 |
| 1.8. Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ | 28 |
| 1.9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ - ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ | 29 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: “ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ” | 35 |
| 2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ | 36 |
| 2.2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ | 37 |
| 2.2.1. ΔΟΜΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ | 37 |
| 2.2.2. ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ | 37 |
| 2.2.3. ΜΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ | 38 |

| | |
|---|----|
| 2.3. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ (ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ) | 40 |
| 2.4. ΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ (ΔΦΑ) | 44 |
| 2.5. ΦΩΝΗΜΑ | 46 |
| 2.6. ΑΛΛΟΦΩΝΑ | 48 |
| 2.7. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ | 49 |
| 2.8. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ-ΠΑΘΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | 51 |
| 2.8.1. ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΟΜΟΙΩΣΗ | 52 |
| 2.8.2. ΑΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ | 54 |
| 2.8.3. ΣΥΝΑΡΘΡΩΣΗ | 54 |
| 2.8.4. ΕΞΑΣΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ | 55 |
| 2.8.5. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΟΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΤΟΝΟΥ | 56 |
| 2.8.6. ΟΥΔΕΤΕΡΩΣΗ | 56 |
| 2.8.7. ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΦΥΣΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ | 57 |
| 2.9. ΔΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΑ ΛΑΘΗ | 58 |
| 2.10. ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ | 59 |
| 2.11. ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ | 62 |
| 2.12. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ | 63 |
| 2.13. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΣΤΑΘΕΡΑ ΛΑΘΗ | 65 |
| 2.14. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΑΣΤΑΘΗ ΛΑΘΗ (ΔΥΣΠΡΑΞΙΑ) | 66 |
| 2.15. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ | 66 |
| 2.16. ΔΥΑΔΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ | 69 |
| 2.17. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ | 72 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: “ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ” | 79 |
| 3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ | 81 |
| 3.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ | 82 |
| 3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ | 84 |
| 3.4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ | 85 |
| 3.5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΣΗ | 86 |
| 3.6. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΡΑΣΗΣ | 89 |
| 3.7. ΝΗΠΙΑΚΗ-ΣΧΟΛΙΚΗ-ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ | 90 |
| 3.8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 93 |

| | |
|--|-----|
| 3.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ | 98 |
| 3.10.ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ | 100 |
| 3.10.1. ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ | 100 |
| 3.10.2. ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ | 100 |
| 3.11.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ | 101 |
| 3.12.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ | 102 |
| 3.13.ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ | 103 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: “ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ” | 105 |
| 4.1. «MULTIMEDIA ΓΛΩΣΣΑ» | 107 |
| 4.2. «ΓΡΑΦΩ ΑΠΛΑ – ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΥΚΟΛΑ» | 108 |
| 4.3. ΈΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ: | |
| 4.3.1. «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΜΕ ΤΙΣ ΦΩΝΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» | 112 |
| 4.3.2. «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΣΤΟ ΒΥΘΟ ΜΕ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ» | 113 |
| 4.4. «ΜΙ & ΜΙ» | 113 |
| ΈΒ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ | 145 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 158 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 160 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 169 |

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το φάσμα της λογοθεραπείας είναι αρκετά μεγάλο και υπάρχουν πολλών ειδών περιστατικά. Στα πλαίσια της κλινικής μας άσκησης μας δόθηκε η ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με ένα αξιοσημείωτο περιστατικό, με αποτέλεσμα να μας κινήσει το ενδιαφέρον για την περεταίρω ενασχόληση μαζί του. Το περιστατικό αυτό είναι ένας έφηβος, μερικός βλέπων, με μικροκεφαλία, που παρουσιάζει φωνολογικές διαταραχές.

Από λογοθεραπευτική πλευρά, είχαμε το ενδιαφέρον από πριν να ασχοληθούμε με τον τομέα της φωνολογίας. Έτσι όταν μας παρουσιάστηκε αυτό το περιστατικό θεωρήσαμε πως θα μπορούσαμε να εξετάσουμε και να μελετήσουμε το συγκεκριμένο τομέα, καθώς και να κατασκευάσουμε ένα υλικό που να αφορά την φωνολογική συνειδητοποίηση σε άτομα με φωνολογικές διαταραχές και να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το θέμα φωνολογία.

Ένας ακόμη λόγος που ασχοληθήκαμε με το θέμα αυτό, είναι ότι σε μια εποχή που όλα εξελίσσονται ραγδαία, μαζί και η τεχνολογία, μπορούμε να προσπαθήσουμε να εντάξουμε αυτήν μέσα στην λογοθεραπευτική αντιμετώπιση.

Ά ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ *1*

“ ΜΑΘΗΣΗ ”

| | |
|---|----|
| 1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ | 11 |
| 1.2. ΣΤΑΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | 13 |
| 1.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | 14 |
| 1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ | 15 |
| 1.5. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 17 |
| 1.6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ | 18 |
| 1.7.Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ | 26 |
| 1.8.Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ | 28 |
| 1.9.ΜΕΘΟΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΛΙΑΣΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ - ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ | 29 |

Η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του (Αριστοτέλης) και εξυπηρετεί είτε πρακτικές ανάγκες της ζωής του είτε ανώτερα πνευματικά ενδιαφέροντά του. Συντελείται δε με διαφόρους τρόπους, όπως είναι η κοινωνική μάθηση, η μιμητική μάθηση, η συστηματική ή προγραμματισμένη μάθηση διά της διδασκαλίας κ.λπ. (Χρηστάκης, 2002).

Η σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη προτείνει τα σχέδια εργασίας ως την καλύτερη διαδικασία μάθησης. Με τον τρόπο αυτό επιβάλλει τέτοιες αλλαγές στη διδακτική πράξη, ώστε το σχολείο να μπορέσει να υπερβεί την περιχαράκωσή του σε ότι αφορά τις διαδικασίες και τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι θα μετεξελιχθεί σε σχολείο ανοιχτό στη ζωή και την κοινωνία, ευέλικτο, όπου η μάθηση θα αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και των νέων και θα γίνει ουσιαστική (Κασσωτάκης, 1997).

Είναι αυτονόητο ότι για τα παιδιά και τους νέους με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες, η μάθηση συντελείται κυρίως με τη συστηματική διδασκαλία. Το παιδί π.χ. με νοητική υστέρηση δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, ώστε να μπορεί να μαθαίνει με τη μίμηση μέσα στην κοινωνία μόνο του, αυτενεργώντας και ανακαλύπτοντας νέες γνώσεις και εμπειρίες (Χρηστάκης, 2002).

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο εσωτερικό βιολογικό και πνευματικό φαινόμενο που έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως ψυχολογία, παιδαγωγική, φυσιολογία, ιατρική, βιολογία και άλλοι. Οι διαδικασίες της μάθησης είναι τόσο ποικιλόμορφες και διαφορετικές, ώστε η ένταξή τους σε μία και μοναδική κατηγορία δεν μπορεί να είναι βάσιμη και πλήρης. Όπως έχει παρατηρεί, παρότι έχει διεξαχθεί πληθώρα σχετικών μελετών, η μάθηση παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο παραδεκτό από όλους, όσους ασχολούνται με αυτή. Στην ουσία τα όσα γράφονται και λέγονται για τη μάθηση αποτελούν επιστημονικές υποθέσεις που εξάγονται από την παρατήρηση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της (Φλουρής, 2003).

Ο Τριλιανός (2003) σημειώνει ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Κατά καιρούς, η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagné) και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers).

Έχοντας αυτό υπόψη και γνωρίζοντας ότι κανένας ορισμός της μάθησης δεν μπορεί να είναι ικανοποιητικός, ένας ορισμός είναι του Gagné (1975) σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση. Η αλλαγή ή τροποποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει, αφού από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, θα είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις που δεν θα μπορούσε να κάνει προηγουμένως.

Ειδικότερα, λοιπόν, μάθηση σημαίνει:

α. Βελτίωση αναπτυξιακών δεξιοτήτων, ικανοτήτων κ.λπ., όπως:

- ▶ της αντίληψης
- ▶ της μνήμης
- ▶ της σκέψης
- ▶ του συναισθήματος
- ▶ της βούλησης
- ▶ της προσπάθειας.

β. Απόκτηση ικανοτήτων. Η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και η βελτίωση των ικανοτήτων που ήδη υπάρχουν είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη σωστή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την ανάπτυξη καλής σχέσης του παιδιού και του νέου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Επίσης, με τη χρήση των αναγκαίων ικανοτήτων το παιδί μπορεί να εξαλείφει μορφές συμπεριφοράς που κάνουν δύσκολη ή κακή τη σχέση του με τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Roth, 1971).

Επιπλέον, μάθηση θεωρείται και η συγκέντρωση πληροφοριών και εμπειριών ικανών για τη λύση προβλημάτων της καθημερινής ζωής (Σούλης, 2000).

Η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του (Αριστοτέλης) και εξυπηρετεί είτε πρακτικές ανάγκες της ζωής του είτε ανώτερα πνευματικά ενδιαφέροντά του. Συντελείται δε με διαφόρους τρόπους, όπως είναι η κοινωνική μάθηση, η μιμητική μάθηση, η συστηματική ή προγραμματισμένη μάθηση διά της διδασκαλίας κ.λπ. (Χρηστάκης, 2002). Η μάθηση είναι, δηλαδή, φαινόμενο που περιλαμβάνει διαδικασίες τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Ο Χαραλαμπίδης (2001) επισημαίνει ότι ως βιολογική διαδικασία, η μάθηση παρατηρείται και στα ζώα και στους ανθρώπους και είναι αποτέλεσμα μακράς άσκησης, επανάληψης και εθισμού. Ως πνευματική διαδικασία η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Η μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητα της άμεσα. Μόνο το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει αντιληπτό.

1.2. ΣΤΑΔΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα στάδια ή η ιεραρχία της μάθησης είναι τα επίπεδα κατάκτησης και χρήσης των δεξιοτήτων, των εμπειριών, των στάσεων κ.λπ. που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία (Πολυχρονπούλου, 1998). Τα στάδια αυτά ορίζονται από τον Χρηστάκη (2002) είναι τα εξής:

1. **Κατάκτηση (*acquisition*)**. Το παιδί διδάσκεται την ακριβή χρήση μιας νέας δεξιότητας, την οποία κατακτά πρώτη φορά, και μαθαίνει να εκτελεί με ακρίβεια της δραστηριότητες που απαιτούν τη χρησιμοποίηση της δεξιότητας αυτής (π.χ. η διαδικασία παρασκευής και σερβιρίσματος τσαγιού).
2. **Ευχέρεια (*fluency*)**. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα με άνεση και ακρίβεια.
3. **Διατήρηση (*maintenance*)**. Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα με ακρίβεια και ευχέρεια, ακόμη και αν μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα χωρίς άσκηση.
4. **Γενίκευση (*generalization*)**. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια δεξιότητα σε διαφορετικές δραστηριότητες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες από αυτές που έχει διδαχθεί.

- 5. Προσαρμογή (*adaptation*).** Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί μια καινούργια δεξιότητα με διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που έχει διδαχθεί, για να λύνει τα καθημερινά του προβλήματα.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση είναι του Φλουρή (2003) σύμφωνα με τον οποίο τα **στάδια μάθησης** είναι οι επιμέρους διαδικασίες που υποτίθεται ότι εκτελούνται κατά την πραγμάτωση της μάθησης και συνοψίζονται στα εξής:

1. Διαδικασία στροφής της προσοχής – Επιλεκτική αντίληψη
2. Διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη
3. Κωδικοποίηση
4. Συγκέντρωση και διαφύλαξη
5. Ανάκτηση
6. Γεννήτρια αντιδράσεων
7. Εκτέλεση
8. Επανατροφοδότηση
9. Διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου

1.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα **επίπεδα μάθησης** ορίζουν μια ιεραρχία διαφορετικών ειδών μάθησης που κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο και αποκαλείται **πληροφοριακό**, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης τις οποίες το άτομο εκφράζει συνήθως με το λόγο. Στο δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται **οργανωτικό**, η μάθηση μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα. Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο **αναλυτικό**, η μάθηση αναφέρεται σε ενδοσυσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές συλλογιστικές διεργασίες. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, το **πραξιακό**, το άτομο χρησιμοποιεί με απαγωγικό τρόπο την οργανωμένη σε σχήματα, αρχές, και μοντέλα γνώση του για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει και γενικά να ξεπεράσει τις επιφανειακές δομές των δεδομένων του (Ματσαγγούρας, 1997).

1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μάθηση, όπως είναι γνωστό, συντελείται μέσα από πολύπλοκη διαδικασία και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο μαθητής, το πρόγραμμα, η μέθοδος διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται, καθώς και κοινωνικοί, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες (Χρηστάκης, 2002).

Οι παράγοντες, λοιπόν, της μάθησης αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι δυνατό να επηρεάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί και οι κατηγοριοποιήσεις τους δεν είναι μοναδικοί και καθολικά αποδεκτοί. Σύμφωνα με το Χαραλαμπίδου (2001) άλλοι από τους παράγοντες προέρχονται από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει, άλλοι σχετίζονται με το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης και άλλοι έχουν ως πηγή τους το περιβάλλον. Επειδή οι παράγοντες διαφέρουν από άτομο σε άτομο, είναι επόμενο ότι και η ικανότητα για μάθηση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας διαφέρουν. Η διαλεύκανση των προβλημάτων που σχετίζονται με τις διαφορές μάθησης και με τους παράγοντες που τις προκαλούν έχει ζωτική σημασία για τη διδασκαλία.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Χαραλαμπίδου, 2001). Στην πρώτη υπάγονται οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ετοιμότητα των μαθητών. Στη δεύτερη οι εμπειρίες, η προσαρμογή και η υγεία. Στην τρίτη η μέθοδος, η σχολική ατμόσφαιρα και ο δάσκαλος. Πιο αναλυτικά:

1. **Ικανότητες:** Η διδασκαλία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν εκμεταλλεύεται, καλλιεργεί και προάγει τις γενικές και ειδικές ικανότητες των μαθητών. Οι γενικές σχετίζονται με τη νοημοσύνη, ενώ οι ειδικές με ορισμένες κλίσεις (μουσική, ζωγραφική, χορός, κ.λπ.).
2. **Κίνητρα:** Κίνητρο (ή παρώθηση) καλείται ο συνειδητός ή ασυνειδητός παράγοντας, ο οποίος διεγείρει, διατηρεί, ρυθμίζει, στηρίζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται και ενισχύεται από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.
3. **Ετοιμότητα:** Ο όρος ετοιμότητα δηλώνει την απόκτηση κάποιου βαθμού φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας και την ύπαρξη ενός επαρκούς υποβάθρου εμπειριών που θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση νέων προσόντων.

4. **Εμπειρία:** Εμπειρία είναι ένα δυναμικό σύνολο εντυπώσεων, αντιλήψεων, διανοημάτων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων. Είναι καθετί που απολαμβάνουμε, καθετί από το οποίο υποφέρουμε, καθετί που ζούμε με τη συμμετοχή των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των άλλων πνευματικών λειτουργιών.
5. **Προσαρμογή:** Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ζει αρμονικά με το περιβάλλον του διατηρώντας ταυτόχρονα άθικτη την προσωπική του ακεραιότητα. Όταν ο μαθητής κατορθώσει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, τότε εντάσσεται αρμονικά μέσα σε αυτό και θέτει σε λειτουργία τη διαδικασία της μάθησης.
6. **Υγεία:** Η υγεία αναφέρεται στην καλή φυσιολογική λειτουργία των εξωτερικών και εσωτερικών οργάνων του οργανισμού ενός ατόμου, αλλά και στην ψυχική του υγεία που προέρχεται κυρίως από την προσαρμογή, την ικανοποίηση των ψυχικών του αναγκών και την αποφυγή των συγκρούσεων.
7. **Μέθοδος:** Είναι ο δρόμος που ακολουθεί η διδασκαλία για να φτάσει στους στόχους της. Δεν υπάρχει μία μέθοδος για όλες τις περιπτώσεις, για όλους τους μαθητές και για όλους τους δασκάλους και αυτό γιατί κάθε φορά είναι διαφορετικοί οι επιδιωκόμενοι σκοποί, διαφορετική η φύση του αντικειμένου της διδασκαλίας, διαφορετικό το επίπεδο και η ιδιοσυγκρασία των μαθητών.
8. **Σχολική ατμόσφαιρα:** Οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση. Έρευνες έχουν αποδείξει όχι μόνο τη θετική ψυχολογική επίδραση μιας τέτοιας στάσης του δασκάλου πάνω στους μαθητές, αλλά και αύξηση στην επίδοσή τους (Κοσμόπουλος, 1983).
9. **Δάσκαλος:** Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, το συντονισμό, την εκτέλεση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Χρέος έχει να μαθαίνει το μαθητή να μαθαίνει, να δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη και να προσπαθεί να βοηθά τους μαθητές στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Άλλοι επιστήμονες αναφέρονται σε αρχές μάθησης που πρέπει να εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη για να την επηρεάσουν αποτελεσματικά. Τέτοιες αρχές είναι (Τριλιανός, 2003):

1. **Ετοιμότητα για μάθηση:** Κατάσταση στην οποία ένα άτομο κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αποκτήσει μια νέα γνώση ή δεξιότητα.
2. **Επανάληψη:** Διαδικασία η οποία δρα θετικά σε ορισμένες μαθησιακές περιπτώσεις, αλλά γενικά εκφράζονται αμφιβολίες για τη συμβολή της στην ενδυνάμωση της μάθησης.
3. **Συνάφεια:** Κατά την αρχή της συνάφειας, μάθηση συμβαίνει όταν βρεθούν τοπικά ή χρονικά πλησίον ένας ερεθισμός και μια αντίδραση του ατόμου.
4. **Ενίσχυση:** Παίρνει συνήθως τη μορφή αμοιβής και έρχεται ως επακόλουθο μιας αντίδρασης του οργανισμού σε ένα ερέθισμα.
5. **Παρόθηση:** Είναι η διαδικασία που θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς προσανατολισμένης σε κάποιο σκοπό.

1.5. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας ο μαθητής δεν αποτελεί ένα παθητικό ον που αντιδρά μηχανικά και χωρίς συμμετοχή στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά αποτελεί μια ενεργητική ύπαρξη, έναν παραγωγό, ένα μετασχηματιστή των πληροφοριών που προσφέρονται από το δάσκαλο. Η μάθηση που επιτυγχάνεται από το μαθητή είναι ένα ζωντανό προϊόν που χρησιμεύει σ' αυτόν να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να λύσει τα προβλήματα της ζωής του (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

Πρέπει να επισημανθεί, ότι παρά τη στενή αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας (Τριλιανός, 2003), η ύπαρξη της μιας δεν συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης ούτε το αντίστροφο. Για να αποδειχτεί μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τις αρχές και τους νόμους της μάθησης. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Gagné, διδασκαλία σημαίνει το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο δάσκαλος προκειμένου να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Φλουρής, 2003).

1.6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Όπως και στις άλλες περιοχές της επιστήμης, έτσι και στην περιοχή της μάθησης υπάρχουν διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις βασικές της διεργασίες. Οι θεωρίες αυτές διαφέρουν κατά πολύ στη μέθοδο και στο συμπέρασμα, γιατί έχουν συγκεντρώσει την προσοχή τους αποκλειστικά σε ορισμένες όψεις της όλης διεργασίας της μάθησης και έτσι βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία.

Επειδή στόχος της διδασκαλίας είναι να προκαλέσει και να ενισχύσει τη μάθηση, είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις βασικές θεωρίες της μάθησης, τη διαφορετική τους φιλοσοφία, τις αρχές και τη μεθοδολογία τους, ώστε αυτό που κάνει να έχει νόημα και να μπορεί να το αξιολογήσει. Άλλωστε, όπως αναφέρεται, κάθε είδους διδασκαλία σχετίζεται με ορισμένες παραδοχές για το τι πρέπει να μάθει ο μαθητευόμενος καθώς και το πώς είναι καλύτερο να το μάθει, δηλαδή τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης. Κάθε δάσκαλος, λοιπόν, είτε το γνωρίζει είτε όχι, υιοθετεί στην πράξη μια θεωρία μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Η δημιουργία μιας συγκεκριμένης θεωρίας, που να προβλέπει μια «φόρμουλα» γενικής εφαρμογής για όλες τις διδακτικές καταστάσεις, είναι αδύνατη, λόγω της ποικιλίας των καταστάσεων της μάθησης που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία (Φλουρής, 2003).

1.6.1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τους οπαδούς του συμπεριφορισμού, δεν έχουν σημασία οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εμφανή συμπεριφορά του υποκειμένου, στο τι δηλαδή μπορεί να κάνει ο μαθητευόμενος ως αποτέλεσμα της κατάλληλης οργάνωσης του περιβάλλοντος της μάθησης.

Ο σημαντικότερος μηχανισμός της μάθησης είναι, κατά τους συμπεριφοριστές, η **ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς**. Κλασικό παράδειγμα είναι ο γνωστό πείραμα του Ραβλον. Ο Ρώσος φυσιολόγος Ραβλον έδινε τροφή σε ένα σκύλο καθημερινά, αφού χτυπούσε ένα καμπανάκι. Η προσφορά, δηλαδή, τροφής συνοδευόταν από ένα συγκεκριμένο ήχο. Μετά από πολλές επαναλήψεις της ίδιας διαδικασίας, ο Ραβλον παρατήρησε πως ο σκύλος, μόλις άκουγε το γνωστό -πλέον- ήχο, είχε έκκριση σάλιου. Το πείραμα αυτό έγινε και σε άλλα ζώα, όπως γάτες,

ποντίκια, χιμπατζήδες κ.λπ., με διαφορετικά, όμως, ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια με την περίπτωση του σκύλου (Ράπτης, Ράπτη 2001).

Η επιθυμητή αντίδραση σε ένα εξαρτημένο – και όχι φυσικό – ερέθισμα, όπως είναι η τροφή, είναι μια βασική μορφή μάθησης που συντελέστηκε επειδή ο σκύλος συσχέτισε συνειρμικά τον ήχο του κουδουνιού με την τροφή. Αν δεν υπήρχε κίνητρο (ικανοποίηση της πείνας) ο μηχανισμός αυτός ίσως να μη λειτουργούσε. Συνεπώς, εξαρτημένη μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (θετική ενίσχυση), είτε μέσω της αμοιβής, είτε με τιμωρία ή την απαλλαγή από τις δυσάρεστες επιπτώσεις μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς (αρνητική ενίσχυση).

Ο Skinner είναι από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού. Σε αντίθεση με τον Ραβλον, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο ανεξάρτητο ερέθισμα, αλλά να θεωρείται ως αποτέλεσμα εσωτερικών επενεργειών του οργανισμού. Η θεωρία του ονομάστηκε *ενεργός ή συντελεστική μάθηση* (Τριλιανός, 2003).

Βασικός άξονας, λοιπόν, των απόψεων του Skinner είναι η θέση ότι αν ορισμένη αντίδραση ακολουθείται από κάποιο σχετικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν, αντίθετα, μια ορισμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά-σιγά να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή «απόσβεση» της. Για να έχει αποτελέσματα η ενίσχυση πρέπει να είναι άμεση. Πρέπει επίσης να έχει φροντίσει ο εκπαιδευτής να ερευνήσει ποια είναι κάθε φορά η κατάλληλη ενίσχυση για το κάθε άτομο (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Ο Skinner (1968) υπήρξε ο πρόδρομος των μηχανών διδασκαλίας (teaching teaching), πριν αναπτυχθούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πίστευε ότι οι μηχανές αυτές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ευνοϊκά για τη μάθηση που θα ανέτρεπαν τα μειονεκτήματα του σχολικού συστήματος, εφόσον θα ασχολούνταν με τις απαντήσεις των μαθητών και θα ενίσχυαν τις σωστές απαντήσεις αμέσως μετά τη διατύπωση τους από τους μαθητές, κάτι που δεν γινόταν στο πλαίσιο της συνηθισμένης διδασκαλίας. Πίστευε επίσης ότι οι διδακτικές μηχανές θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ορισμένες γενικές αρχές της διδασκαλίας, η οποία θα στηριζόταν στον προγραμματισμό των διαδοχικών ερωτήσεων προς το μαθητή γι' αυτό και η διδασκαλία αυτή ονομάστηκε *προγραμματισμένη διδασκαλία* (Σολομωνίδου, 1999).

Ο συμπεριφορισμός επικράτησε το πρώτο μισό του 20ου αιώνα και παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκε αρκετή κριτική εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε. Ένα σοβαρό μειονέκτημα του συμπεριφορισμού είναι η προσήλωση του στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και ταυτόχρονα η παραμέληση του ρόλου των εσωτερικών ανώτερων νοητικών λειτουργιών και της εσωτερικής προσπάθειας του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ματσαγούρας, 1997). Επίσης, υποστηρίζεται από πολλούς, ότι το μοντέλο του Skinner και του συμπεριφορισμού είναι ανεπαρκές, καθότι είναι γνωστό πως οι άνθρωποι μαθαίνουν από τα λάθη τους, χωρίς να χρειάζονται πάντα ενίσχυση για να μάθουν, με την προϋπόθεση ότι τους εξηγείται η αιτία του λάθους τους (Σολομωνίδου, 1999). Τέλος, άλλοι απορρίπτουν τις θεωρίες του συμπεριφορισμού ως μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν κυρίως σε ζώα (Φλουρής, 2003).

Οι συμπεριφοριστές, παρά την προσπάθειά τους να θέσουν τα επιστημονικά θεμέλια της θεωρίας της μάθησης, υπήρξαν υπερβολικά αισιόδοξοι στις προσδοκίες τους, διότι η θεωρία τους φαίνεται ότι δεν προσφέρεται για προωθημένες μορφές μάθησης, όπου η προσωπική άποψη, η απρόβλεπτη κριτική επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία, η ιδιαιτερότητα της κάθε κουλτούρας και η πρωτότυπη έκφραση έχουν μεγάλη αξία (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

1.6.2. ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΣΜΟΣ

Ο εποικοδομητισμός, έχοντας ως αρχικό και κύριο πεδίο έρευνας και εφαρμογής τις φυσικές επιστήμες, ρίχνει φως και δίνει βαρύτητα στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται κάθε φορά. Η εμφάνιση της εποικοδομητικής θεωρίας χρωστάει πολλά στην εξέλιξη της ψυχολογίας, με τις εργασίες του Jean Piaget, και της επιστημολογίας (Gaston Bachelard) οι οποίες επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την παιδαγωγική σκέψη και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής έρευνας (Σολομωνίδου, 1999).

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, λοιπόν, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασισμένη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας

χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο δάσκαλος κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Από τη θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στην ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο για τους μαθητές (Κορδάκη, 2000). Αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης του μαθητή πάνω στην οποία με βάση την εμπειρία και τον αναστοχασμό οικοδομεί τη γνώση του. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου ο μαθητής μαθαίνει.

Οι βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας έχουν διαμορφωθεί με βάση ένα σημαντικό αριθμό ερευνητικών δεδομένων και τις έχει συνοψίσει μια εξέχουσα μορφή της διδακτικής των φυσικών επιστημών, η Rosalind Driver (Σολομωνίδου, 1999):

1. Οι μαθητές δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης. Σε κάθε μαθησιακή διαδικασία φέρνουν τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις και απόψεις.
2. Η μάθηση θεωρείται ότι εμπλέκει το μαθητή με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση νοήματος και συμβαίνει συχνά μέσα από προσωπική διαπραγμάτευση.
3. Η γνώση δεν είναι «κάπου εκεί έξω», αλλά οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο. Το καθεστώς της γνώσης είναι λίγο προβληματικό. Μπορεί να αξιολογείται από το μαθητή ως προς το βαθμό που ταιριάζει με την υπάρχουσα εμπειρία του και είναι συνεπής με άλλες πλευρές της γνώσης του.
4. Οι διδάσκοντες φέρνουν επίσης στις μαθησιακές καταστάσεις τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις. Φέρνουν όχι μόνο τη γνώση που έχουν για το αντικείμενο, αλλά και τις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση και όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μέσα στην τάξη.
5. Η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό των

δραστηριοτήτων με τρόπο που να προωθούν την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

6. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι αυτό το οποίο θα πρέπει να μάθει κανείς, αλλά αποτελεί ένα πρόγραμμα από μαθησιακές δραστηριότητες, υλικά, πηγές, μέσα από τα οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση.

1.6.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική θεωρία του εποικοδομητισμού, άλλοι επιστήμονες, με πρωτοπόρο το Ρώσο Vygotsky, έχουν υποστηρίξει μια κοινωνικοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης, με βάση την οποία τονίζεται ο ρόλος που παίζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες στη γένεση της γνώσης και την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Πρόκειται για μια σύγχρονη κατεύθυνση που είναι γνωστή ως *κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση*, κατά την οποία η προσωπική σκέψη οικοδομείται με βάση την κοινωνική αλληλεπικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων (όπως είναι η γλώσσα), καθώς και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα αυτά τα πολιτισμικά μέσα και εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά και οι κοινωνικές σημασίες τους όχι μόνο διαμεσολαβούν για την πραγματοποίηση των γνωστικών διεργασιών, αλλά εμπεριέχουν νοήματα και τρόπους σκέψης που διαμορφώνουν διαλεκτικά τις ίδιες τις νοητικές διεργασίες (Ράπτης & Ράπτη 2001).

Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ως την «απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της ενδυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους» (Vygotsky, 1978).

Σε διδακτικό επίπεδο η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων

του παιδιού και κατόπιν να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ματσαγούρας, 1997).

1.6.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ (Η ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗ) ΜΑΘΗΣΗ

Η προσπάθεια του μαθητή να μαθαίνει μόνος του, αυτόβουλα, κάνοντας χρήση των εσωτερικών του εμπειριών και δυνατοτήτων ανάγεται στην εποχή του Σωκράτη και του Πλάτωνα. Στην εποχή εκείνη, ο μεν πρώτος αναταράζει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών του, ο δε δεύτερος με τη διαλεκτική του καθορίζει έναν επιστημονικό τρόπο εργασίας στη μάθηση.

Στη σύγχρονη εποχή η προσπάθεια του μαθητή για ανακάλυψη ή διερεύνηση των γνώσεων συστηματοποιήθηκε, οργανώθηκε και τεκμηριώθηκε κυρίως μέσα από τις θέσεις του Jerome Bruner. Οι Ράπτης και Ράπτη (2001) αναφέρουν ότι ο Bruner ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης, που δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός αντικειμένου και των τρόπων του σκέπτεσθαι του μαθητευόμενου, καθώς και στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου, ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρους του μαθητευόμενου. Οι τρόποι σκέψης ή τα συστήματα, τα οποία χρησιμοποιεί ο μαθητευόμενος για να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά (που αντιστοιχούν και στα ιστορικά στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης) είναι κατά τον Bruner (1966):

1. Το σύστημα της **πραξιακής αναπαράστασης** (enactive representation), στο οποίο η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα (π.χ. το παιδί μετράει τα μολύβια).
2. Το σύστημα της **εικονικής αναπαράστασης** στο οποίο οι γνώσεις αναπαριστώνται μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων, χωρίς όμως το στοιχείο του αφηρημένου συσχετισμού (π.χ. η εικόνα του παιδιού που μετράει τα μολύβια).
3. Το σύστημα της **συμβολικής αναπαράστασης**, που είναι και το ανώτερο, στο οποίο οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα (αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών

και διατύπωσης θεωριών, ακόμη και χωρίς να στηρίζεται ο μαθητευόμενος σε συγκεκριμένα στοιχεία της εμπειρίας).

Σχετικά με την απόκτηση της γνώσης ο Bruner υποστηρίζει την ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, κατά την οποία ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Εδώ η λογική σκέψη του ατόμου παίζει ρόλο, όμως ο Bruner θεωρεί ότι το άτομο πρέπει να προχωρήσει παραπέρα και να καλλιεργήσει τη διαισθητική σκέψη, που του επιτρέπει να κάνει πνευματικά άλματα, να πρωτοτυπεί, να εφευρίσκει και να συλλαμβάνει ριζοσπαστικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Τριλιανός, 2003).

Σε μια από τις πιο γνωστές θέσεις του, ο Bruner υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας. Η θέση αυτή του Bruner προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις, αφού προσέκρουσε στις μέχρι τότε αποδεκτές αντιλήψεις για το θέμα αυτό, αλλά και επέφερε επαναστατικές αλλαγές τόσο στη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας (Φλουρής, 2003).

Ο Bruner υπήρξε ο εμπνευστής της ιδέας του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος, με βάση το οποίο έδειξε ότι η γνώση που έχει αναπτυχθεί με τον κατάλληλο για το παιδί τρόπο από πολύ νωρίς και αργότερα γίνεται αντικείμενο μελέτης σε πιο προχωρημένο επίπεδο (έτσι όλοι οι τρόποι αναπαράστασης να υπάρχουν), έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει κτήμα του μαθητή. Η ανακαλυπτική μάθηση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων δεν αναπτύσσονται ξαφνικά, ως δια μαγείας, ούτε είναι άσχετες με την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού. Είναι δεξιότητες που μαθαίνονται, γι' αυτό και πρέπει να είναι μέλημα κάθε δασκάλου. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά προς την «ανακάλυψη» αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια του τη σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η συμβολή του Bruner υπήρξε μοναδική, καθώς συνδύασε την έννοια του χειρισμού των πραγματικών αντικειμένων ως ένα μέρος του μοντέλου ανάπτυξης με τη σωκρατική έννοια της μάθησης ως μια διαδικασία εσωτερικής αναδιοργάνωσης μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης (Σολομωνίδου, 1999).

1.6.5. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Στη σύγχρονη εποχή, κοινωνικοί παράγοντες, όπως η αριθμητική συρρίκνωση των μελών της οικογένειας και η εξαφάνιση της γειτονικής «αλάνας», περιόρισαν τις εκτός σχολείου δυνατότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών. Την ίδια στιγμή η σύγχρονη αγορά εργασίας αναζητά άτομα που έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται ομαλά μέσα σε δίκτυα επικοινωνίας. Τα δύο αυτά στοιχεία κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη να καλύψει το σχολείο το έλλειμμα κοινωνικοποίησης, γεγονός που οδήγησε στη χρήση και ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997).

Με την ευρύτερη της έννοια, η συνεργατική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος 2001). Η συνεργατική μάθηση αποφέρει κέρδος σε κάθε άτομο με χρήση των πόρων της ομάδας και αποτελεί πηγή πολύτιμων αποτελεσμάτων που δεν έχουν ακόμα διαπιστωθεί στην ακαδημαϊκή και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση: αυξημένη ικανότητα στην ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, κ.λπ. Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς έχει διαπιστωθεί ότι όταν κάποιος δημοσιοποιεί τη γνώση του αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με ένα αντικείμενο (Sharan, 1990).

Επιπλέον των ακαδημαϊκών επιχειρημάτων, η χρήση της συνεργατικής μάθησης παρουσιάζει αρκετά σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα εξής (Σγουροπούλου, Κουτουμάνος 2001):

- ▶ Προώθηση των διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες, ιδεολογίες, κ.λπ.
- ▶ Αύξηση αυτοεκτίμησης: στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης τα μέλη της εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση. Ένα τέτοιο πλαίσιο ευνοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων και μπορεί να έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- ▶ Επιπλέον κίνητρα μάθησης: είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να ζουν σε κοινωνικές ομάδες. Παιδιά και έφηβοι σχηματίζουν μικρές

ομάδες με κοινούς στόχους (παιχνίδι, διασκέδαση) και από αυτή τη συνύπαρξη αντλούν μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση. Η οργάνωση, επομένως, των μαθητών ή/και επαγγελματιών σε κοινότητες μάθησης με στόχο τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών γνωσιακών στόχων είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στη φύση και στις ανάγκες τους, ενώ αντίθετα η απομόνωσή τους παραβιάζει τις έμφυτες τάσεις τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Για τους παραπάνω λόγους η εργασία των ατόμων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης μπορεί από μόνη της να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για μάθηση.

- ▶ Προώθηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και την εργασία στο πλαίσιο ομάδων.

1.7. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όπως είδαμε και παραπάνω οι θεραπευτικές προσεγγίσεις του περασμένου αιώνα και στις αρχές του αιώνα μας, παρόλη τη σημαντική τους αναζήτηση, προσπαθούσαν περισσότερο "διαισθητικά" παρά με συστηματικό σχεδιασμό να αμβλύνουν ή να βελτιώσουν το γλωσσικό πρόβλημα-δυσλειτουργία ή διαταραχή (Δράκος, 1999).

Οι πρώτες συστηματικές παιδαγωγικές θεραπευτικές προσεγγίσεις εμφανίζονται κυρίως στα μέσα του αιώνα μας, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται η σημαντική προσφορά των πρωτοπόρων ερευνητών του ευρύτερου χώρου.

Ο Seeman το 1965 μετά από έρευνες προτείνει τέσσερις αρχές θεραπευτικής παρέμβασης:

1. Αρχή των συχνά επαναλαμβανόμενων ασκήσεων
2. Αρχή του εξατομικευμένου ελέγχου της θεραπείας
3. Αρχή της επικουρικότητας στη θεραπεία (βοηθητικοί ήχοι, φθόγγοι, φωνήματα κ.λπ.)
4. Αρχή της συγκεκριμένης δραστηριότητας των μικρών βημάτων.

Οι αρχές αυτές έχουν αφετηρία το συμπεριφοριστικό μοντέλο αναφοράς ως προς τη μάθηση:

Ερέθισμα → αντίδραση → Μάθηση κλασσική

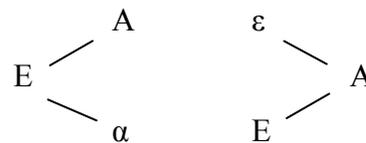
S → R → L εξαρτημένη μάθηση (Pawlow-Watson).

Παράλληλα, εισάγεται από τον Skinner σε κάθε επιτυχημένη αντίδραση και η αμοιβή-έπαινο ως ενισχυτική διαδικασία της μάθησης (συντελεστική μάθηση) (Κολιάδης, 1991).

Η προσήλωση στο παραπάνω μοντέλο μάθησης και γενικά στις συμπεριφοριστικές θεωρήσεις, στις οποίες η έμφαση δινόταν κυρίως στο γλωσσικό σύμπτωμα, ενώ με ασκήσεις φώνησης και άρθρωσης γινόταν προσπάθεια βελτίωσης του γλωσσικού προβλήματος, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η σχέση της αλληλεπίδρασης των άλλων δυνατοτήτων (γνωστικές-συναισθηματικές κ.λπ.), οδηγούσαν συχνά σε διαφορετικές και πολλές φορές μη συστηματικές θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αυτή την αντίφαση λύνουν ως ένα σημείο οι νεότερες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη μάθηση. Ιδιαίτερα ο Gagne συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση των θεωριών μάθησης (Δράκος, 1999).

Ο Gagne διαφοροποιείται σημαντικά τόσο από το συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, όσο και από το νεοσυμπεριφοριστικό, υπογραμμίζοντας τους παρακάτω μαθησιακούς τύπους Gagne ως εξής (Κολιάδης, 1997):

- Μάθηση σημάτων $E - - - A$
- Μάθηση ερεθισμών $E \rightarrow A$
- Μάθηση κινητικών αντιδράσεων αλυσιδωτά $E \rightarrow A = E \rightarrow A$
- Μάθηση λεκτικών συνειρμών $E - Aq = E - A$
- Μάθηση διάκρισης



- Μάθηση εννοιών
 - $E - A = E$
 - $E - A = E$
 - $E - A = E$
- Μάθηση κανόνων: Έννοια - κανόνας - έννοια
- Μάθηση λύσης των προβλημάτων: Κανόνας - Κανόνες ανώτερης στάθμης - κανόνας

Η κλιμακωτή ιεράρχηση των οκτώ παραπάνω μαθησιακών διαδικασιών του Gagne και η κατάσταση των πρώτων μορφών μάθησης δεν σημαίνει απαραίτητως και την πραγμάτωση ανώτερων μορφών μάθησης. Είναι όμως σίγουρο ότι η ταξινόμηση

αυτή διευκολύνει την παιδαγωγική εργασία του ψυχοπαιδαγωγού-θεραπευτή.

Η βασική αρχή της επαγωγής από το μερικό στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το απλό στο σύνθετο, από το κοντινό στο μακρινό, που συνυπάρχει στη διαδικασία του Gagne, αποτελεί εργαλείο διδακτικής προσέγγισης για το λογοπαιδαγωγό.

Αναμφισβήτητα η συμβολή του Gagne στο πρόβλημα μάθηση είναι σημαντική. Εναπόκειται στον καλό ψυχοπαιδαγωγό του λόγου και της ομιλίας να αξιοποιήσει δημιουργικά το γνωστικό μοντέλο μάθησης τους Gagne, έτσι που η βελτίωση των γλωσσικών προβλημάτων να είναι ορατή (Δράκος, 1999).

1.8. Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Το 1966-1967 ο Galperin με την "Interiorisationstheorie" – θεωρία εσωτερίκευσης – που βασίστηκε στην επαφή του ανθρώπου με τα πράγματα, περιέγραψε τα πέντε μαθησιακά βήματα ως εξής:

Παρατήρηση → επαφή με τα πράγματα → χρήση και χειρισμός των πραγμάτων → εσωτερίκευση.

Μεταφορά της πράξης στο λόγο και ομιλία (γλώσσα), προφορική απόδοση με ταυτόχρονη μεταφορά της συγκεκριμένης πράξης στο εσωτερικό (ένθετο) λόγο-γλώσσα.

Πάνω σε αυτή τη θεώρηση για τη μάθηση στηρίχθηκε και ο Corell (1973), ο οποίος θεωρεί τη μάθηση σαν μια διαρκή αλλαγή της συμπεριφοράς συνεπεία των εμπειριών που αποκτά το άτομο. Η ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας συντελείται με το λόγο (γλώσσα), εξωτερικό και ένθετο, το **συνειρμό**, την **παρώθηση** και την **ενίσχυση**.

Τα τρία παραπάνω στοιχεία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους.

Συνειρμός (Assotiation): Μιλάμε για συνειρμό και συνειρμική δυνατότητα, όταν αποκτηθείσες εμπειρίες που συνδέονται (Kontinuitiit) μεταξύ τους και έχουν αφομοιωθεί με τη στενή τους σχέση μπορούν μετά από συγκεκριμένο ερέθισμα-πρόκληση να ανακαλούνται. Η συνειρμική δυνατότητα αξιοποιείται για τη βελτίωση γλωσσοπλαστικών δυσλειτουργιών.

Η παρώθηση (Motivation): Ο Corell (1973) ορίζει την παρώθηση ως την ψυχική κατάσταση εκείνη, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η έκδηλη επιθυμία για

ικανοποίηση βασικών καταρχάς αναγκών, που η αιτιολογία τους βρίσκεται σε βασικές βιολογικές ανάγκες, όπως δίψα, πείνα κ.λπ. Παράλληλα, διαχωρίζει την παρώθηση σε πρωτογενούς αιτιολογίας κατάσταση και δευτερογενούς αιτιολογίας.

Στη δεύτερη περίπτωση οι ανάγκες προέρχονται από το περιβάλλον, π.χ., τάση για κοινωνική αναγνώριση, για κοινωνική καταξίωση, για μάθηση κ.λπ.

Το κύριο χαρακτηριστικό της παρώθησης είναι ο τελολογικός χαρακτήρας, δηλαδή ο προσανατολισμός σε κάποιο σκοπό, η επίτευξη του οποίου αμβλύνει την ένταση της επιθυμίας.

Ο Θ. Τριλιανός (1993) ορίζει την παρώθηση ως εξής: «Η παρώθηση ορίζεται ως η υποθετική διαδικασία ή μια σειρά υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό. Η παρώθηση ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός».

Η παρώθηση επομένως αξιοποιείται ως ενυπάρχον γεγονός και θεωρείται επίσης ως θεμελιώδης παράγοντας που συντελεί στη βελτίωση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας.

Η ενίσχυση (reinforcement): Με την ενίσχυση, την ενδυνάμωση οφείλει να μεγιστοποιείται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Βασικό είναι να ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά και να αποθαρρύνεται η αρνητική.

Η σημασία των παραπάνω βασικών παραγόντων του Συνειρμού, της Παρώθησης και Ενίσχυσης για την πρακτική εφαρμογή της Παιδαγωγικής προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας είναι εξόχως σημαντική (Δράκος, 1999).

1.9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ - ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Οι σύγχρονες έρευνες και μελέτες που αναφέρονται στη διαταραγμένη γλώσσα συγκλίνουν στη διαπίστωση, ότι σπάνια ένα γλωσσικό πρόβλημα, μια γλωσσική δυσλειτουργία ή διαταραχή εμφανίζεται μ' ένα αποκλειστικό σύμπτωμα (Knura 1980, Grohnfeldt 1990). Συνήθως υπάρχει συνδυασμός συμπτωμάτων, ώστε τις περισσότερες φορές να μιλάμε για σύνδρομα-φαινόμενα.

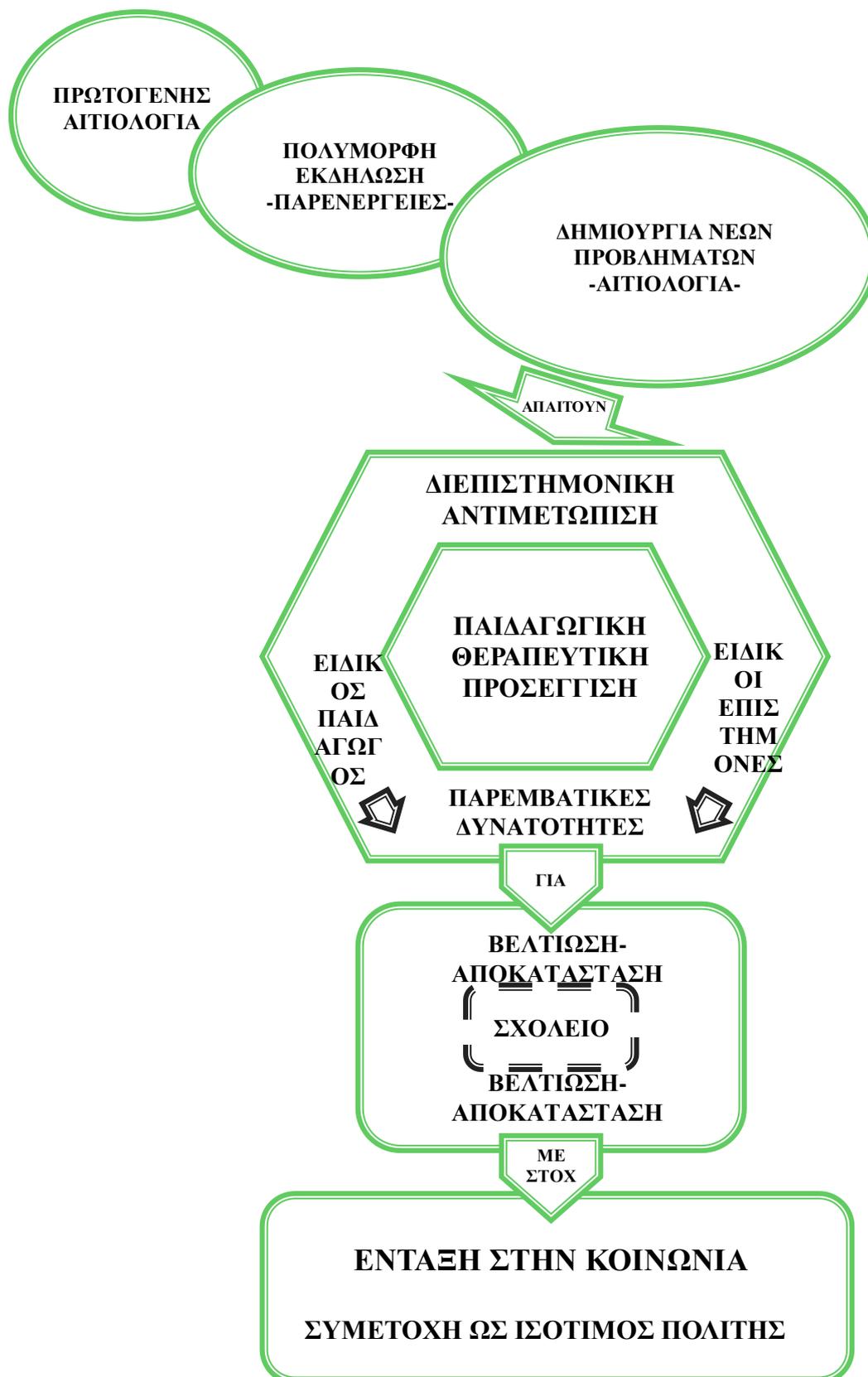
Ανεξάρτητα από την αιτιολογία του κάθε γλωσσικού προβλήματος υπάρχουν στην εκδήλωση μια σειρά συνακόλουθων παρενεργειών του πρωταρχικού προβλήματος, ώστε να καθίσταται πολύ δύσκολη πολλές φορές η διάγνωση, π.χ. ο τραυλισμός ή ο δυσγραμματισμός, δηλαδή, η αδυναμία σωστής γραμματο-συντακτικής χρήσης, ή οι διάφορες επιβραδύνσεις στη γλωσσική εξέλιξη να εμφανίζονται ως ένα σύνολο με πολύμορφη εκδήλωση. Αυτή η πολυμορφία των συμπτωμάτων συνιστά την αναζήτηση όχι μόνο μιας, αλλά περισσότερων αιτιών σχηματικά έχουμε την εξής εικόνα του σχήματος 1.9. (1).

Είναι, επομένως, απαραίτητο να καταστρωθεί για το κάθε γλωσσικό πρόβλημα συγκεκριμένο πλάνο παιδοψυχολογικής διάγνωσης και αγωγής.

Για να γίνει αυτό, σημαίνει ότι ο ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας έχει σφαιρική επιστημονική κατάρτιση των επιστημών αγωγής. Έχουμε τονίσει κατ' επανάληψη, σε επιστημονικές εργασίες μας δημοσιευμένες, την απαραίτητη διεπιστημονική συνεργασία με την παράλληλη προϋπόθεση: ο "ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας" να έχει γνώση των επιστημών της Αγωγής Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Παιδαγωγικής, Γλωσσολογίας - Ψυχογλωσσολογίας - Παθολογολογίας, Διδακτικής κ.ά.. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω περίγραμμα ως προϋπόθεση για την περιγραφή και ανάλυση κάθε γλωσσικού προβλήματος δυσλειτουργίας - διαταραχής. Στη συνέχεια, όπως θα περιγράψουμε, μπορεί ο παιδαγωγός των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας να κινείται θεραπευτικά.

Απαιτούνται, παράλληλα, συγκεκριμένες στρατηγικές παιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση ή εξάλειψη των γλωσσικών προβλημάτων κατά την πορεία της εξέλιξης της γλώσσας.

Παραθέτουμε παρακάτω τομείς που γίνεται ή θα πρέπει να γίνεται η παρέμβαση:



Σχήμα 1.9. (1)

ΓΛΩΣΣΑ:

Λογοπαιδεία και Λογοθεραπεία για την άμβλυση, βελτίωση και αποκατάσταση των προβλημάτων. Ασκήσεις, επομένως, που έχουν στόχο:

- τη δυνατότητα άρθρωσης
- τη δυνατότητα σχηματισμού εννοιών
- τη δυνατότητα χρήσης γραμματικών και συντακτικών κανόνων
- τη δυνατότητα της σωστής χρήσης του λόγου και της επικοινωνίας, τόσο προφορικά όσο και γραπτά.

ΑΝΤΙΛΗΨΗ:

Αγωγή της αντιληπτικής ικανότητας που σημαίνει:

- Ασκήσεις ακοής
- Ασκήσεις όρασης
- Ενίσχυση και ασκήσεις άλλων αισθήσεων, π.χ. αφή, κίνηση, όσφρηση κ.λπ.

ΚΙΝΗΣΗ:

Η σχέση της κινητικής δυνατότητας - προϋπόθεσης και της γλώσσας είναι επιστημονικά δεδομένη. Οι ασκήσεις συνίστανται σε:

- Ασκήσεις αδρής κίνησης
- Ασκήσεις της λεπτής κίνησης-δεξιότητας
- Ασκήσεις γλωσσοκινητικές
- Ασκήσεις ρυθμών και μελωδίας
- Ασκήσεις που ανάγονται στο χώρο και στο χρόνο.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ:

Διεύρυνση και θεμελίωση των προϋποθέσεων μάθησης μέσα από την ενίσχυση:

- με ασκήσεις προσοχής, μνήμης
- με ασκήσεις παρατήρησης, συνειρμού και συσχέτισης κ.ο.κ.
- με ιδεοκίνηση - (Ideomotorik).

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ:

Απλά μέτρα στήριξης της συναισθηματικής κατάστασης και της συναισθηματικής εξέλιξης και ωριμότητας, ατομικά ή ομαδικά: Μέτρα στήριξης για τις διαταραγμένες συναισθηματικές καταστάσεις, τις συγκρούσεις και πρόταξη μηχανισμών άμυνας για το ξεπέρασμα των καταστάσεων αυτών (Δράκος, 1999).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ:

Εντόπιση των δυσμενών συνθηκών, αποβολή των ανασταλτικών για την ανάπτυξη και την εξέλιξη παραγόντων και προσπάθεια δημιουργίας θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον.

Τα παραπάνω έχουν προσδιοριστεί ως στρατηγικές παρέμβασης στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας και από τους Becker/Sovak (1975) στην αποκαλούμενη αγωγή της αποκατάστασης του λόγου και της ομιλίας (Rehabilitative Spracherziehung). Κατά τους Becker/Sovak μόνο η συντονισμένη και εναλλασσόμενη αγωγή όλων των "εν δυνάμει" προϋποθέσεων (αισθητηρίων, συναισθήματος, γλώσσας, κίνησης γλώσσας κ.λπ.) μπορεί να συμβάλει θετικά στη σωστή Αγωγή των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας. Είναι φανερό πως εδώ η θεραπευτική Παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας διευρύνεται σημαντικά, διότι απαιτεί από τους "ειδικούς" και αντίστοιχη διεπιστημονική γνώση.

Πολλοί επιστήμονες του χώρου επισημαίνουν τους κινδύνους της προσέγγισης των θεραπευτικών μέτρων προσηλωμένων σε μια αποκλειστική θεωρητική κατεύθυνση.

Επ' αυτού επιγραμματικά μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω σκέψεις: Το παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει σωστά και να ξεχωρίσει τις έννοιες, είναι αυτό που έχει μιλήσει πολύ λίγο, για αυτό χρειάζονται ασκήσεις ομιλίας. Το παιδί που δε σκέφτεται σωστά, έχει σκεφτεί πολύ λίγο, για αυτό χρειάζονται ασκήσεις σκέψης. Το παιδί που παρουσιάζει ενούρηση δεν έχει ακόμη κατορθώσει να ελέγχει τους μηχανισμούς εγκράτειας, για αυτό χρειάζεται κατάλληλη αγωγή (ασκήσεις φυσιοθεραπείας, ενώ παράλληλα με ηλεκτρικό κουδούνι σε συγκεκριμένες ώρες θυμίζουμε ξυπνώντας το για να πάει στην τουαλέτα). Το παιδί που είναι πολύ παχύ σημαίνει ότι έχει φάει υπέρ το δέον, για αυτό απαιτείται δίαιτα αδυνατίσματος. Το παιδί που είναι πολύ ανήσυχο σημαίνει ότι δεν του έχει εξασφαλιστεί ένα ήρεμο περιβάλλον, για αυτό χρειάζονται αντίστοιχα μέτρα κ.ο.κ. Κι όταν τελικά ένα παιδί

έχει όλα τα παραπάνω ελαττώματα, κι αυτό συμβαίνει συχνά προς έκπληξη των ψυχολόγων, αφού έχει περάσει από μια πλειάδα "ειδικών", του προτείνεται Αγωγή του λόγου, αγωγή σκέψης, δίαιτα κ.λπ., με τελικό αποδέκτη και πάλι το δάσκαλο, που καλείται να προσφέρει "ψυχοδιανοητική αγωγή" (Δράκος, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

“ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ”

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1. | ΟΡΙΣΜΟΣ | 36 |
| 2.2. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ | 37 |
| 2.3. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ (<i>ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ</i>) | 40 |
| 2.4. | ΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ (ΔΦΑ) | 44 |
| 2.5. | ΦΩΝΗΜΑ | 46 |
| 2.6. | ΑΛΛΟΦΩΝΑ | 48 |
| 2.7. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ | 49 |
| 2.8. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ-ΠΑΘΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ | 51 |
| 2.9. | ΔΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΑ ΛΑΘΗ | 58 |
| 2.10. | ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ | 59 |
| 2.11. | ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ | 62 |
| 2.12. | Άλλες Διαδικασίες Απλοποίησης | 63 |
| 2.13. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΣΤΑΘΕΡΑ ΛΑΘΗ | 65 |
| 2.14. | ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΑΣΤΑΘΗ ΛΑΘΗ (ΔΥΣΠΡΑΞΙΑ) | 66 |
| 2.15. | ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ | 66 |
| 2.16. | ΤΑ ΔΥΑΛΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ | 69 |
| 2.17. | Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ | 72 |

2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο άνθρωπος, μέσω των οργάνων φώνησης και άρθρωσης, μπορεί να παράγει έναν τεράστιο αριθμό διαφορετικών ήχων-φθόγγων. Αν υποθέσουμε ότι ο κάθε άνθρωπος προφέρει με κάποιον ιδιαίτερο δικό του τρόπο τους διαφορετικούς φθόγγους, τότε μπορούμε να πούμε, με μια δόση υπερβολής, πως οι φθόγγοι που μπορούν να παραχθούν είναι άπειροι.

Επειδή στη μελέτη μιας γλώσσας, είναι αδύνατο να δίνεται τόση σημασία σε τόσο λεπτές διαφορές, που μόνο με μηχανήματα μπορούμε να αντιληφθούμε και να μετρήσουμε, γι' αυτό ο φθόγγος ορίζεται ως μια ενότητα που την καθορίζουμε σύμφωνα με το μέσο όρο προφοράς της πλειοψηφίας των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 1995).

Φωνολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που ασχολείται με τη λειτουργία των φθόγγων σε μια δεδομένη γλώσσα (Γαβριηλίδου, 2003). Η φωνολογία μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα, δηλαδή το σύστημα εκείνο που αναπτύσσεται στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου και στα πλαίσια του οποίου καθορίζεται, η διαφορά μεταξύ των φθόγγων που διακρίνουν σημασίες και μη σημασίες (Nespor, 1999).

Σκοπός της είναι δηλαδή, να επισημάνει και να καθορίσει συστηματικά τη λειτουργικότητα των φθόγγων οποιασδήποτε γλώσσας. Έτσι, επιτυγχάνεται ο περιορισμός από έναν θεωρητικά άπειρο σ' έναν *ελάχιστο* και αυστηρά καθορισμένο αριθμό φθόγγων, πράγμα που επιτρέπει, παρά τις ατομικές φωνητικές διαφορές, τη γλωσσική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Η φωνολογία προσπαθεί να περιγράψει τη *μορφή* (forme) της γλωσσικής έκφρασης, επιδιώκει να φτάσει, δηλαδή, σε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβέστερη περιγραφή των *φωνημάτων* και των υπολοίπων διαφοροποιητικών στοιχείων μιας γλώσσας (επιτόνισης, τονισμού κ.τ.λ.), στην κατάταξή τους και τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων, των δυνατών θέσεων εμφάνισης και της δυνατότητας συνδυασμού τους στη ροή του λόγου (Γαβριηλίδου, 2003).

2.2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

2.2.1. ΔΟΜΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Βάσει αυτής της θεωρίας, οι φθόγγοι διακρίνονται σε φώνημα – αλλόφωνο, άποψη που διαχωρίζει το γλωσσικό σύστημα σε αφηρημένο και επιφανειακό επίπεδο κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γλώσσας, δηλαδή η γλώσσα διακρίνεται σε τεμαχιακά στοιχεία (φθόγγους) και υπερτεμαχιακά στοιχεία (προσωδία).

Στην Ευρώπη έχει επικρατήσει μία παραλλαγή της θεωρίας, που εισήχθη από τον Martinet, ο οποίος εφήρμοσε τις συστηματικές αρχές της και στη διαχρονία, π.χ. τη μεταβολή του συστήματος κλειστών συμφώνων της αρχαίας ελληνικής (άηχα : ηχηρά : δασέα p, b, p^h κλπ.) στο αντίστοιχο σύστημα της νέας (άηχα κλειστά: άηχα-ηχηρά εξακολουθητικά p, f, v κλπ.). Στην Ελλάδα η θεωρία αυτή συνεχίζει να υφίσταται υπό την επιρροή της θεωρίας του Martinet (Martinet, 1955).

2.2.2. ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Στη γενετική θεωρία η γλώσσα θεωρείται έμφυτη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου. Οι φωνητικές παραλλαγές συντακτικές, μορφολογικές ή φωνολογικές, θεωρούνται προϊόν γενικεύσεων, που δείχνουν τη γνώση του ομιλητή. Συνέπεια αυτού είναι η αναγωγή τους σε αφηρημένη αντιπροσώπευση και η παραγωγή των φωνητικών πραγματώσεων με κατάλληλους νόμους, το οποίο είναι και το κύριο χαρακτηριστικό της γενετικής φωνολογίας.

Η Γενετική Φωνολογία (ΓΦ) απορρίπτει το φώνημα ως βασική κι ελάχιστη μονάδα και προτείνει ότι η αντιπροσωπευτική μονάδα της φωνολογίας είναι το διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό (βλέπε σελ. 66). Οι Chomsky & Halle (1968) υποστήριξαν τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά έναντι των φωνημάτων. Διακρίνεται σε δύο περιόδους: τη γραμμική φωνολογία (1960-1975) και τη μη γραμμική (1975-1990).

2.2.3. ΜΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Διακρίνονται τέσσερις υποθεωρίες, ανάλογα με τις θεωρητικές αναθεωρήσεις που προτείνονται: αυτοτεμαχιακή φωνολογία, μετρική φωνολογία, λεξική φωνολογία και προσωδιακή φωνολογία.

2.2.3.1. ΑΥΤΟΤΕΜΑΧΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Η από κοινού γραμμική παράσταση τεμαχιακών και υπερτεμαχιακών διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών της γραμμικής περιόδου υστερεί στην περιγραφή γλωσσικών φαινομένων όπως μετακινήσεις του τόνου, π.χ. παιδί [pe'dí] και παιδιού [pe'djú], απόδοση μουσικού τόνου αφρικανικών γλωσσών, που εκτείνεται πέρα του ενός φθόγγου, αντιπροσώπευση διπλών συμφώνων κλπ.

Στην αυτοτεμαχιακή φωνολογία τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύονται ως χωριστά αυτοτεμάχια διασπασμένα σε διαφορετικά επίπεδα, π.χ. ο τόνος παρίσταται σε χωριστό επίπεδο από το φωνήεν που τον φέρει, έτσι που η μεταβολή του φωνήεντος σε ημίφωνο [pe'dí - pe'djá] να επιτρέπει τη μετακίνησή του σε άλλο γειτονικό φωνήεν. Το πρόβλημα αυτό απασχόλησε την ιστορική, δομική και γραμμική φωνολογία της ελληνικής (Goldsmith, 1990).

2.2.3.2. ΜΕΤΡΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Στη γραμμική φωνολογία ο τονισμός τυποποιείται γραμμικά σαν διαδοχή φωνηέντων και συμφώνων π.χ. τον γραμμικό τρισυλλαβικό τονισμό της νέας ελληνικής.

Αντίθετα, στη μετρική φωνολογία η τυποποίηση του δυναμικού τόνου δίνεται με προσωδιακά συστατικά: συλλαβή (σ), προσωδιακή λέξη (ω). Η περιγραφή του τονισμού των γλωσσών γίνεται με παραμετροποιήσεις (διαφοροποιήσεις) των προσωδιακών συστατικών. Η διαφορά είναι μόνο η παράμετρος της συλλαβικής δομής, βαριά στην αρχαία, κλειστή στη νέα (Halle & Vergnaud, 1987).

2.2.3.3. ΛΕΞΙΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Η λεξική φωνολογία επαναφέρει τη μορφολογία, και προτείνει διαχωρισμό της γραμματικής σε *λεξικό τομέα*, που προηγείται της σύνταξης και περιλαμβάνει το κυρίως λεξικό και τη μορφολογία και *μεταλεξικό τομέα*, που ακολουθεί τη σύνταξη.

Με τη νέα διάταξη επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός των μορφοφωνολογικών μεταβολών με ηχηροποίηση [x-γ], μεταξύ μορφημάτων στον λεξικό τομέα από τις καθαρά φωνολογικές με αυτόματη ουρανικοποίηση, ανεξάρτητη από την μορφολογία στον μεταλεξικό τομέα, όπου είναι διαθέσιμες μόνο συντακτικές πληροφορίες, απαραίτητες για νόμους συντακτικής φράσης (Kiparsky, 1982).

2.2.3.4. ΠΡΟΣΩΔΙΑΚΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Για την προσωδιακή φωνολογία οι φωνολογικοί νόμοι ρυθμίζονται μόνο από προσωδιακά συστατικά, που είναι όχι μόνο ανεξάρτητα από μορφολογικά ή συντακτικά συστατικά αλλά μπορούν και να ρυθμίζουν π.χ. μορφολογικούς σχηματισμούς όπως τη ρύθμιση της κατανομής της αλλομορφίας των ρηματικών επιθημάτων -σιμο και -μα με τον αριθμό συλλαβών του θέματος : μονοσύλλαβο θέμα -σιμο: τρέξιμο [ˈtrex-simo], πολυσύλλαβο -μα: άνοιγμα [ˈanig-ma], ή τον σχηματισμό των υποκοριστικών (υποκορισμός) με τροχαϊκό πόδα: Κωνσταντίνος> Κώστας /Ντίνος [ˈkostas] [ˈdinos] κλπ. (Nespor & Vogel, 1986).

2.2.3.5. ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΒΕΛΤΙΣΤΟΥ

Στην πρόσφατη αυτή θεωρία των Prince & Smolensky (1993), η σχέση υποκείμενης αντιπροσώπευσης και πραγμάτωσής της είναι άμεση, χωρίς παρεμβολή φωνολογικών νόμων. Το επακόλουθο είναι η σύγκρουση δύο τάσεων: από τη μια η διαφύλαξη της υποκείμενης μορφής, απαραίτητης για την κατανόηση, και από την άλλη η οικονομία στην εκφώνηση του εξαγόμενου με προσαρμογή στα καθολικά γλωσσικά.

Η αναμέτρηση γίνεται βάσει του περιορισμού πιστότητας στη διατήρηση της υποκείμενης μορφής, π.χ. Μέγιστη Αντιστοιχία των τεμαχίων εισαγόμενου και εξαγόμενου, δηλαδή μη αποβολή τεμαχίου, και του περιορισμού μαρκαρίσματος/ ορθού σχηματισμού, για την εφαρμογή των γλωσσικών καθολικών, όπως π.χ. Συμφωνία, δηλαδή αφομοίωση ηχηρότητας συμφώνων. Οι περιορισμοί αυτοί διαβαθμίζονται και αξιολογούνται με δύο ειδικές λειτουργίες, τη λειτουργία της Γεννήτριας [Generator] και τη λειτουργία του Εκτιμητή [Evaluator]. Η σύγκρουση λύνεται με επικράτηση του ενός ή με ισοδυναμία. Ως γλωσσικά καθολικά, οι περιορισμοί έχουν καθολικό χαρακτήρα. Ωστόσο μπορούν να διαβαθμιστούν σε κάθε γλωσσικό σύστημα διαφορετικά, αναλόγως του τρόπου με τον οποίο λύνεται η σύγκρουση επομένως είναι παραβιάσιμοι. Η ευελιξία αυτή επιτρέπει την αναγωγή γλωσσικών διαφορών σε διαφορετική διαβάθμιση περιορισμών και στην παραμετροποίηση, που συνεπάγεται ακύρωση των γλωσσικών καθολικών (Archangeli & Langendoen, 1997, Kager, 1999).

2.3. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

(ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ)

Με τον όρο *φωνολογική ενημερότητα* αναφερόμαστε στη ικανότητα διάκρισης των φωνολογικών μερών μιας λέξης και χειρισμού των μερών αυτών. Σχετικά με την διάκριση των φωνολογικών μερών μιας λέξης εννοούμε πως τα άτομα που έχουν αναπτύξει τη φωνολογική τους ενημερότητα αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν. Ενώ με την αναφορά στο χειρισμό των φωνολογικών μερών εννοούμε την ικανότητα να επιδρούμε στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειριζόμαστε. Η φωνολογική ενημερότητα είναι μεταγλωσσική δεξιότητα, δηλαδή για να κατακτηθεί θα πρέπει το άτομο να γνωρίζει πώς να επεμβαίνει στη δομή της γλώσσας και να κατανοεί ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται εξυπηρετώντας επικοινωνιακές ανάγκες είναι μονάδες που αποτελούνται από επιμέρους συστατικά τις συλλαβές και ακόμη πιο αναλυτικά, τα φωνήματα από τα οποία δομούνται οι συλλαβές. (Ζακοπούλου, 2001, Παντελιάδου, 2000).

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητα δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως είναι η ελληνική. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους (Goswami, Porpodas, & Wheelright, 1997. Lundberg, 1985. Snowling, 1995. Πόρποδας, 2002). Η αδυναμία τους να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2009).

Συμφωνά με τους Bradley & Bryant (1978) και Bruck (1988). Ένα παιδί που δεν μπορεί να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα θα δυσκολευτεί πολύ να ταυτίζει ήχους της ομιλίας με τα σύμβολα του γραπτού λόγου μέσω της αντιστοιχίας γράφημα-φώνημα. Αυτό σημαίνει ότι αν υπάρχει ελλιπής ανάπτυξη της ικανότητας συνειδητής ανάλυσης της ομιλίας σε μικρότερα τμήματα ή αλλιώς της φωνολογικής επίγνωσης παρατηρείται δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Γιαννετοπούλου, 2001, Γλύκας & Καλομοίρης, 2003).

Η φωνολογική επίγνωση είναι η συνειδητή ικανότητα πρόσβασης στη φωνητική δομή της γλώσσας, του να αντιλαμβάνεται, να εντοπίζει και να χειρίζεται με επιδεξιότητα τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Περιλαμβάνει ικανότητες, όπως αυτές της αναγνώρισης, απομόνωσης, ταύτισης, ανάλυσης, σύνδεσης, προσθήκης, διαγραφής, αντικατάστασης φωνημάτων, για την παραγωγή νέων λέξεων ή ψευδολέξεων (Βούλγαρης, 2007).

Οι μεταφωνολογικές ικανότητες, δηλαδή οι ικανότητες αναγνώρισης φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και ηθελημένου χειρισμού αυτών (φωνολογική ενημερότητα), κατακτώνται κατά την προσχολική ηλικία, ενώ άλλες μετά τα επτά χρόνια. Μπορεί ένα μέρος τους να διδαχτεί σε μικρές ηλικίες και έχει θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε πολλές χώρες (Πόρποδας, 2002).

Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις τους για το λόγο, ιδιαίτερα τον προφορικό. Έτσι, διερευνήθηκαν διεξοδικά οι φωνολογικές και «μεταγλωσσολογικές» (metalinguistiques, metalinguistic) λειτουργίες-ικανότητες των μαθητών. Η λειτουργία που μελετήθηκε και μελετάται ακόμα είναι αυτή που ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση* (conscience phonologique, phonological awareness).

Ορισμοί:

Η L. Sprenger-Charolles (1991) με τον όρο «φωνολογική συνείδηση» δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών/εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες) και, ειδικότερα, με τον όρο «φωνηματική συνείδηση» (conscience phonémique) χαρακτηρίζει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων.

Οι S. Casalis και P. Lecoq (1992) ορίζουν ως φωνολογική συνείδηση την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να αποστασιοποιούνται από το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστάνουν την ομιλία (προφορικό λόγο) ως μια σειρά μονάδων που δεν είναι φορείς σημασίας και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σε αυτές τις μονάδες.

Ο W. Tunmer (1989) ορίζει τη φωνολογική συνείδηση με δυο τρόπους: (α) ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές, και (β) ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.

Επιπλέον, οι Gouch, Larson και Yopp (1996), αναφερόμενοι ιδιαίτερα στη φωνηματική συνείδηση, την ορίζουν ως την ικανότητα του μαθητή να ξετάζει και να χειρίζεται τη φωνολογική μορφή των λέξεων.

Από τους Έλληνες ερευνητές, ο Κ. Πόρποδας (1989, 1992), με βάση την ορολογία της Mattingly (1991), ορίζει ως γλωσσική ενημερότητα την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία.

Η Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) δέχεται ως φωνολογική ή φωνηματική συνειδητοποίηση την ικανότητα της αντίληψης της προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχίας ξεχωριστών ήχων.

Τέλος, η Σ. Παντελιάδου (2001) θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση συντίθεται από έναν αστερισμό δεξιοτήτων που αφορούν την αναδύομενη κατανόηση της κατατμημένης δομής του προφορικού λόγου.

Το κοινό στοιχείο που παρατηρείται στους παραπάνω ορισμούς είναι ότι η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε μονάδες θεωρείται από όλους τους ερευνητές βασικό συστατικό του όρου φωνολογική συνείδηση.

Ωστόσο, σύμφωνα και με τους Morais, Alegria και Content (Casalis S. Lecocq P., 1992), μπορεί κανείς να διακρίνει διάφορα επίπεδα αφαίρεσης στον παραπάνω όρο, σε σχέση με το ποσοστό και τη φύση των προαναφερθεισών μονάδων:

- ▶ τη συνείδηση φωνολογικών σειρών (*chaines phonologiques*), όπου τα υποκείμενα αποστασιοποιούνται από τη σημασία του λόγου και επικεντρώνονται στη μορφή του, δηλαδή σε κάποιες όψεις όπως ο τονισμός, η μελωδία κ.τ.λ. και σε μονάδες όπως οι ομοιοκαταληξίες και οι συλλαβές
- ▶ τη φωνητική συνείδηση, όπου ο λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια σειρά φωνητικών κατατμήσεων, δηλαδή ελάχιστων μονάδων που επιτρέπουν την αντιληπτική διαφοροποίηση
- ▶ τη φωνηματική συνείδηση, όπου προϋποτίθεται μια αλλαγή στους αναμενόμενους περιορισμούς (*contraintes attentionnelles*) και ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, επειδή η αναγνώριση των φωνημάτων δεν στηρίζεται σε φυσικές δυνατότητες του σημαίνοντος, αλλά στη συσχέτιση λεκτικών μονάδων στη γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ορίσει κανείς τη φωνολογική συνείδηση ως την ικανότητα των υποκειμένων να κατατέμνουν τον προφορικό λόγο σε μονάδες, οι οποίες, κατά κανόνα, δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα κ.λπ.). Μπορούμε, επίσης, να πούμε ότι η έννοια “φωνολογική συνείδηση” αναφέρεται σε ένα σύνολο λειτουργικών-ικανοτήτων, που περιλαμβάνει λειτουργίες τέτοιες, όπως η φωνηματική

συνείδηση, η φωνητική συνείδηση, η συνείδηση φωνολογικών σειρών κ.ά. (Καρυώτης, 2003).

2.4. ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ (Δ.Φ.Α.)

Στη διεθνή πρακτική φωνητικής μεταγραφής των γλωσσών τα φωνήματα δηλώνονται μέσα σε τετράγωνα αγκύλες με τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου. Το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (συντομογραφία: ΔΦΑ, Αγγλικά: *International Phonetic Alphabet*) δημιουργήθηκε από τους γλωσσολόγους για να αναπαριστά διακριτά, με ακρίβεια και λεπτομέρεια καθέναν από τη μεγάλη ποικιλία ήχων (φθόγγων και φωνημάτων) που χρησιμοποιούνται από τις ομιλούμενες ανθρώπινες γλώσσες. Είναι διαμορφωμένο για να αποτελεί το σταθερό τρόπο καταγραφής όλων των ανθρώπινων γλωσσών και χρησιμοποιεί σύμβολα από τις διάφορες εκδοχές του λατινικού αλφαβήτου, καθώς και από το ελληνικό αλφάβητο (βλέπε πίνακα 1). Πολλά σύμβολα και διακριτικά σημεία, ωστόσο, δε συναντώνται έξω από το ΔΦΑ και για την περιγραφή μιας συγκεκριμένης γλώσσας χρησιμοποιείται ένα μικρός μόνο αριθμός από το σύνολο των συμβόλων.

2.5. ΦΩΝΗΜΑ

Το ευρετήριο φθόγγων μιας γλωσσικής κοινότητας αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία μονάδων σε ένα αφηρημένο επίπεδο. Οι μονάδες αυτές ονομάζονται φωνήματα. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα φωνήματα για κάθε γλωσσική κοινότητα είναι καθορισμένος και διέπεται από παγκόσμιους κανόνες. Μέσω αυτών των κανόνων διαμορφώνεται ένα σύστημα λειτουργιών των φωνημάτων πολύ ιδιαίτερο για κάθε γλώσσα (Π. Σ. Λ., 1995).

Τα φωνήματα είναι γράμματα με διαφοροποιητική σημασία στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου φωνολογικού συστήματος, έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν ξηρασίες και αναπαριστάνονται γραφικά, μεταξύ διαγωνίων, με ένα σύμβολο του φωνητικού αλφαβήτου. Η διαφοροποιητική λειτουργία ενός φωνήματος γίνεται εν γένει αντιληπτή από την παρουσία ελαχίστων ζευγών λέξεων, δηλαδή λέξεων που, αν και κατά τα άλλα άνοιες, εμφανίζουν στην ίδια θέση δύο διαφορετικά φωνήματα. Το ελάχιστο ζεύγος *βάθος* και *βάρος* δηλώνει ότι τα /θ/ και /τ/ είναι φωνήματα. Η διαφορά σημασίας μεταξύ των δυο ζευγών λέξεων δεν μπορεί να αποδοθεί από κανένα άλλο στοιχείο, δεδομένου ότι κατά τα άλλα οι δύο λέξεις είναι ίδιες.

Τα φωνήματα όμως δεν είναι φθόγγοι. Είναι η αφηρημένη παράσταση ενός φθόγγου. Ένα και το αυτό φώνημα μπορεί πράγματι να έχει διάφορες φυσικές εκδηλώσεις, παραμένοντας ωστόσο μία μονάδα στα πλαίσια της γλωσσικής ικανότητας. Οι φυσικές εκδηλώσεις ενός φωνήματος ονομάζονται φθόγγοι και αναπαριστάνονται γραφικά, μεταξύ αγκυλών, με ένα σύμβολο του φωνητικού αλφαβήτου. Για παράδειγμα, οι διαφορετικοί τρόποι προφοράς του *ρο* που ταυτίζονται με το /τ/. Αν πράγματι ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής ακούσουμε την ακολουθία [Rima], δε θα την αντιληφθούμε ως νέα λέξη όπως θα κάναμε, αντίθετα, αν ακούγαμε την ακολουθία [lima], αλλά θα την ταυτίσουμε με την ακολουθία [rima]. Έχουμε δηλαδή μία μόνο νοητική αναπαράσταση για το *ρο* και οι διαφορετικοί τρόποι προφοράς δεν εμποδίζουν την ικανότητά μας να κατανοούμε. Πρόκειται, στην περίπτωση αυτή, για τυχαίες διαφοροποιήσεις: είναι δηλαδή τυχαίο ότι συμβαίνει να μιλάμε με ένα πρόσωπο που προφέρει το *ρα* ως σταφυλικό ([R]) και όχι ως φατνιακό ([r]), δηλαδή με ένα άτομο που θέτει σε παλμική κίνηση τη

σταφυλή προς το οπίσθιο μέρος της γλώσσας, όπως θα έκανε το μεγαλύτερο μέρος των φυσικών ομιλητών της γαλλικής, αντί να θέσει σε παλμική κίνηση την άκρη της γλώσσας προς την κορυφή των φατνίων. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχουν ελάχιστα ζεύγη στην ελληνική που να διακρίνονται επειδή στην ίδια θέση απαντά το [r] σε μια λέξη και το [R] σε άλλη, ενώ υπάρχουν ελάχιστα ζεύγη που διακρίνονται ως προς τα [r] και [l]. Υπάρχουν όμως στα πλαίσια ενός φωνολογικού συστήματος και διαφορές μεταξύ φθόγγων που, μολονότι συστηματικές, δεν είναι συνειδητά αναγνωρίσιμες από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ας πάρουμε το παράδειγμα των υπερωικών συμφώνων στην ελληνική. Αν ένας φυσικός ομιλητής, αδαής σε ότι αφορά τη φωνολογία, αναρωτηθεί για το πόσα άηχα υπερωικά σύμφωνα υπάρχουν στη γλώσσα του, θα καταλήξει πιθανότατα στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο: [k], [χ]. Αυτά είναι πράγματι τα άηχα υπερωικά που έχουν διαφοροποιητική αξία στην ελληνική, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την παρουσία ελαχίστων ζευγών στον πίνακα 2.5.(1).

Πίνακας 2.5. (1)

| | |
|------------------|--------|
| α. [k]ano | «κάνω» |
| β. [x]ano | «χάνω» |

Στη φυσική πραγματικότητα ωστόσο τα άηχα υπερωικά σύμφωνα, παρόντα κατά τρόπο συστηματικό στην ελληνική, συνδέονται στενά με άλλα δύο: τα [c] και [ç]. Αυτά δεν έχουν όμως διαφοροποιητική αξία και δεν είναι γι' αυτό παρόντα στο νοητικό σύστημα. Απαντούν μόνο μπροστά από τα πρόσθια μη χαμηλά φωνήεντα [i] και [ε] όπου σ' αυτό το συγκεκριμένο περιβάλλον είναι υποχρεωτικά. Άρα, συμπεραίνουμε, ότι υπάρχουν δύο επίπεδα αναπαράστασης των φωνημάτων: ένα νοητικό ή φωνημικό και ένα φυσικό ή φωνητικό (Nespor, 1999).

Μερικές φορές διαφορετικές πραγματώσεις ενός φωνήματος εμφανίζονται στο ίδιο περιβάλλον, χωρίς να επιτελούν ωστόσο καμία διακριτική λειτουργία, όπως για παράδειγμα οι φθόγγοι [d]-[ⁿd]-[b]-[^mb] και [g]-[ⁿg] στις λέξεις (εντάξει, τέμπερα, αγκώνας) σε αντίθεση με τις συνηθισμένες περιπτώσεις, όπως οι λέξεις (ντομάτα, μπροστά, γκρεμίζω) όπου η πραγμάτωση είναι αποκλειστικά [d], [b] και [g], αντίστοιχα. Οι φθόγγοι αυτοί ονομάζονται *ελεύθερα εναλλασσόμενοι φθόγγοι*. Από την άλλη

πλευρά υπάρχουν περιπτώσεις ενός φωνήματος που δεν βρίσκεται ποτέ στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, π.χ. το φώνημα /x/ πραγματώνεται ως /x/ ή /ç/ ανάλογα με το αν ακολουθεί πισινό ή μπροστινό φωνήεν: [xa'ra], [çeri]. Οι διαφορετικοί φθόγγοι του ίδιου φωνήματος που προσδιορίζονται από το περιβάλλον, τα αλλόφωνα αυτού του φωνήματος, βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή, δεν έχουν επομένως διακριτική λειτουργία, ούτε βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης (Πήτα, 1998).

2.6. ΑΛΛΟΦΩΝΑ

Ένα φώνημα μπορεί να προφέρεται σαν ένας ή περισσότεροι φθόγγοι. Οι διαφορετικοί αυτοί φθόγγοι που προέρχονται από ένα φώνημα ονομάζονται αλλόφωνα αυτού του φωνήματος (Fromkin & Rodman, 1993). Τα διάφορα φωνήματα στις επιμέρους γλώσσες αντιπροσωπεύονται, συχνά, από συναφείς φωνητικά φθόγγους που ονομάζονται αλλόφωνα ή φωνητικές ποικιλίες. Στη Νέα Ελληνική, π.χ., το φώνημα [χ] έχει δύο αλλόφωνα: το αλλόφωνο [χ], που εμφανίζεται σε περιβάλλον πριν από τα οπίσθια φωνήεντα [a], [o], [u] ([xa'ra], [xo'ros], [xu'rmas]) και το αλλόφωνο [ç], που πραγματώνεται σε περιβάλλον πριν από τα μπροστινά φωνήεντα [i], [e] ([oçi], [çeri]).

Για να διακρίνουμε αν ένας φθόγγος μιας γλώσσας αποτελεί φώνημα ή απλώς αλλόφωνο κάποιου φωνήματος, ο Trubetzkoy (1969) διατύπωσε μια σειρά κανόνων που μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- ▶ Αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας εμφανίζονται στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον και μπορεί ο ένας να αντικαταστήσει τον άλλον χωρίς την παραμικρή διαφορά στη σημασία της λέξης, τότε οι φθόγγοι αυτοί αποτελούν *ελεύθερες φωνητικές ποικιλίες* ενός και του αυτού φωνήματος, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικούς, κοινωνικούς και άλλους παράγοντες (πρβλ. προφορά του [n] ως [ɲ], [ˈmɪɲima] αντί [ˈminima], του [l] ως [ʎ], [ˈliɲi] αντί [ˈliɾi] κ.τ.λ.).
- ▶ Αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας, συγγενείς μεταξύ τους από ακουστική και αρθρωτική άποψη, δεν εμφανίζονται ποτέ στο ίδιο περιβάλλον, βρίσκονται δηλαδή σε συμπληρωματική κατανομή, αλλά και δεν διαφοροποιούν τη σημασία λέξεων, θεωρούνται *αλλόφωνα* του ίδιου

φωνήματος. Έτσι, τα [k] και [c] αποτελούν αλλόφωνα του /k/, τα [γ] και [j] αλλόφωνα του /γ/, τα [g] και [ʝ] αλλόφωνα του /g/, τα [x] και [ç] αλλόφωνα του /x/ κ.τ.λ.

- ▶ Τέλος, αν δύο φθόγγοι μιας γλώσσας εναλλασσόμενοι στο ίδιο περιβάλλον μεταβάλλουν τη σημασία των λέξεων, τότε αποτελούν διαφορετικά φωνήματα (Γαβριηλίδου, 2003).

Φωνήματα αυτού του είδους, δηλαδή παρόντα κατά τρόπο συστηματικό αλλά χωρίς διαφοροποιητική λειτουργία, είναι στην περίπτωση μας τα /k/ και /X/. Μπορούμε ακόμη να πούμε ότι τα [k] και [c], καθώς και τα [χ] και [ç] βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματικής κατανομής, καθότι η κατανομή τους είναι τέτοια που στα περιβάλλοντα όπου απαντά ένα από αυτά τα φωνήματα δεν υπάρχει το άλλο, δηλαδή τα δυο φωνήματα του κάθε ζεύγους αλληλοαποκλείονται σε ένα δεδομένο φωνητικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, το φωνητικό στοιχείο είναι προβλέψιμο λόγω του περιβάλλοντος και, ως εκ τούτου, μη διαφοροποιητικό. Πρέπει να παρατηρηθεί εδώ ότι η διαφορά μεταξύ των συμφώνων που συνιστούν φωνήματα και εκείνων που δε συνιστούν δεν είναι φυσική: δεν υπάρχει, για παράδειγμα, μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των [k] και [χ] απ' ό,τι μεταξύ των [k] και [c].

Είναι επίσης δυνατόν δύο φθόγγοι να απαντούν στο ίδιο περιβάλλον χωρίς να επιφέρουν καμία μεταβολή στη σημασία. Στην περίπτωση αυτή, οι δύο φθόγγοι καλούνται ελεύθερες παραλλαγές ενός και του αυτού φωνήματος (Nespor, 1999).

2.7. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τους Grunwell & Russell (1990), η καθυστέρηση ή παντελής διακοπή της φωνολογικής απόκτησης μπορεί να οφείλεται στους ακόλουθους πέντε λόγους:

- ▶ Το παιδί μπορεί να κατακλύζεται από τα πολύπλοκα συστήματα ήχων στα οποία εκτίθεται και να αδυνατεί να αντλήσει νέες πληροφορίες από το γλωσσικό του περιβάλλον.
- ▶ Να υπάρχει ενδεχομένως καθυστέρηση στην ωρίμανση του παιδιού που να περιορίζει τη γλωσσική παραγωγή του.

- ▶ Να μην υπάρχει ανατροφοδότηση από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού και να περιορίζεται έτσι η γλωσσική εν γένει και φωνολογική του ειδικότερα συνειδητοποίηση.
- ▶ Να δέχεται τόσο μεγάλη ποικιλία γλωσσικών ερεθισμάτων, ώστε να μην είναι σε θέση να συστηματοποιήσει αφαιρετικά τη φωνολογική του γνώση.
- ▶ Να έχει τόσο εξοικειωθεί με το ατελές φωνολογικό σύστημα που έχει δομήσει, ώστε να χάσει τη γνωστική του ικανότητα να κάνει νέες υποθέσεις σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των ήχων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η γλώσσα είναι ένα σύνολο δονούμενων στοιχείων, που συνδέονται μεταξύ τους με συγκεκριμένες σχέσεις. Στην προσπάθειά τους να μελετήσουν αυτές τις σχέσεις, οι γλωσσολόγοι έκαναν λόγο για την έννοια της *αντίθεσης*. Σύμφωνα με τον R. Jakobson (1962), «αντίθεση είναι η δυική σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δυο στοιχεία, ώστε το ένα να προϋποθέτει το άλλο κατά τρόπο σαφή, αμοιβαίο και αναγκαίο». Ειδικότερα, φωνολογικές αντιθέσεις είναι οι αντιθέσεις των φωνημάτων μιας γλώσσας, που διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων, στις οποίες ανήκουν. Οι κυριότερες κατηγορίες των αντιθέσεων είναι οι εξής:

- ▶ *Δίπλευρες* (bilateral) αντιθέσεις, των οποίων τα μέλη διακρίνονται από χαρακτηριστικά που συναντώνται μόνο σε αυτά, όπως μεταξύ των φωνημάτων /l/-/r/.
- ▶ *Πολύπλευρες* (multilateral) αντιθέσεις, των οποίων τα μέλη διακρίνονται από χαρακτηριστικά που συναντώνται και σε άλλα μέλη του φωνολογικού συστήματος, όπως μεταξύ των φωνημάτων /f/-/θ/-/x/.
- ▶ *Μεμονωμένες* (isolated) ή *αναλογικές* (proportional) αντιθέσεις, όταν η σχέση των μελών της αντίθεσης αναπτύσσεται μόνο μεταξύ τους ή συναντάται και σε άλλα μέλη του φωνολογικού συστήματος αντίστοιχα. Παραδείγματος χάριν, αναλογικές αντιθέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των /p/-/b/, διότι η ίδια σχέση συναντάται επίσης στα /t/-/d/ και /k/-/g/. Ωστόσο, η αντίθεση μεταξύ των /l/-/r/ είναι μεμονωμένη.

- ▶ *Στερητικές* (privative) αντιθέσεις, οι οποίες δηλώνουν την παρουσία ή απουσία συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στα μέλη μιας αντίθεσης, όπως μεταξύ των φωνημάτων /b/-/p/, όπου δηλώνεται η παρουσία-απουσία ηχηρότητας.
- ▶ *Ουδετεροποιήσιμες* (neutralizable) αντιθέσεις, κατά τις οποίες αίρεται η διαφοροποιητική αξία μεταξύ των μελών μιας αντίθεσης (Γαβριηλίδου, 2003).

2.8. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ-ΠΑΘΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

Τα φωνολογικά φαινόμενα, προσδιορίζουν τη σχέση τους και καθιστούν αντιληπτές τις διαφορές μεταξύ τους. Αποτελεί δηλαδή φωνολογικό φαινόμενο της ελληνικής και πολλών άλλων γλωσσών το γεγονός ότι ο τρόπος άρθρωσης κάποιων συμφώνων επηρεάζεται από εκείνον των φωνηέντων που ακολουθούν: τα [i] και [e] είναι ουρανικά, γι' αυτό το υπερωικό που προηγείται ουρανικοποιείται. Τα [a], [o] και [u] είναι φθόγγοι μη ουρανικοί, γι' αυτό το προηγούμενο υπερωικό σύμφωνο παραμένει ως έχει. Τα φωνολογικά φαινόμενα δεν είναι συνειδητές διαδικασίες: μόνο αν ζητηθεί από το φυσικό ομιλητή της ελληνικής να δώσει προσοχή στη θέση της γλώσσας στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας κατά την άρθρωση του συμφώνου /κ/ στον τύπο *κόπος*, αυτός θα αντιληφθεί ότι είναι πολύ διαφορετική από εκείνη του /κ/ στον τύπο *κήπος*. Πράγματι, ενώ το πρώτο αρθρώνεται με το οπίσθιο μέρος της γλώσσας προς το μαλακό ουρανίσκο, το δεύτερο προφέρεται με τη ράχη της γλώσσας προς τον ουρανίσκο.

Μέχρι στιγμής διακρίναμε τους φθόγγους που έχουν διαφοροποιητική αξία από αυτούς που δεν έχουν. Το φαινόμενο ωστόσο είναι πιο σύνθετο, καθότι υπάρχουν και φθόγγοι που έχουν διαφοροποιητική αξία σε ορισμένα περιβάλλοντα, αλλά όχι σε άλλα. Μπορεί δηλαδή μία αντίθεση να ουδετεροποιηθεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Τα φαινόμενα διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες, ανάλογα με τη μεταβολή που επιφέρουν:

α) Φαινόμενα στα οποία η μεταβολή ορισμένων χαρακτηριστικών, υπό την επίδραση των χαρακτηριστικών των γειτονικών φωνημάτων, έχει ως σκοπό είτε να καταστούν ορισμένα φωνήματα περισσότερο όμοια προς άλλα, είτε να

διαφοροποιηθούν από αυτά.

β) Φαινόμενα στα οποία η μεταβολή αφορά ένα ολόκληρο φώνημα, το οποίο μπορεί ή να αποβληθεί ή να αναπτυχθεί.

γ) Φαινόμενα που αναφέρονται σε συγχώνευση χαρακτηριστικών δύο διαδοχικών φωνημάτων ή σε συγχώνευση χαρακτηριστικών ενός μοναδικού φωνήματος.

δ) Φαινόμενα που έχουν ως αποτέλεσμα την εξασθένηση ή την ενίσχυση του φωνήματος, όταν επέρχεται μεταβολή ορισμένων φωνημικών ή υπερφωνημικών στοιχείων.

ε) Φαινόμενα σχετικά με την τροποποίηση του τονικού περιγυρου.

2.8.1. ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΟΜΟΙΩΣΗ

Η αφομοίωση είναι η φωνολογική διαδικασία κατά την οποία ένα φώνημα προσλαμβάνει την τιμή ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά με ένα άλλο προσκείμενό του φώνημα. Το φαινόμενο της αφομοίωσης αιτιολογείται πολύ συχνά από τη συνάρθρωση. Κατά την παραγωγή ενός φθόγγου, κάποια από τα όργανα του φωνητικού συστήματος προλαβαίνουν την άρθρωση του φθόγγου που έπεται, προσλαμβάνοντας ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του, ή παρατείνουν την άρθρωση του φθόγγου που προηγείται, προσλαμβάνοντας και σ' αυτή την περίπτωση ορισμένες από τις ιδιότητές του. Η αφομοίωση του πρώτου είδους καλείται *προκαταβολική*, ενώ αυτή του δεύτερου είδους *εμμένουσα*. Η προκαταβολική αφομοίωση λέγεται επίσης *προοδευτική* και η εμμένουσα *οπισθοχωρητική*. Αποφεύγουμε αυτούς τους όρους, δεδομένου ότι πολλές φορές χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν ακριβώς τις αντίθετες έννοιες. Αν πάλι ένα φώνημα μεταβληθεί από τη συνδυασμένη επίδραση δύο φθόγγων, ενός που προηγείται και ενός που έπεται, η αφομοίωση καλείται *επαμφοτερίζουσα*.

Ακόμα, υπάρχουν περιπτώσεις *επαμφοτερίζουσας αφομοίωσης*, δηλαδή διαδικασίες που προκαλούν τη μεταβολή ενός φθόγγου με συνδυασμένη επίδραση του προηγούμενου και του επόμενου φωνήματος. Καθώς και περιπτώσεις στις οποίες, ένας φθόγγος αφομοιώνεται προς έναν άλλο φθόγγο με τον οποίο δεν έχει φωνητική γειτνίαση. Αυτό συμβαίνει αποκλειστικά μεταξύ φωνηέντων είτε αποκλειστικά μεταξύ συμφώνων. Δηλαδή ένα φωνήεν

μπορεί να προκαλέσει τη μεταβολή άλλου μη διαδοχικού φωνήεντος και αυτό μπορεί να συμβεί και στα σύμφωνα. Παρόμοια φαινόμενα καλούνται αντίστοιχα *φωνηεντική και συμφωνική αρμονία*. Η φωνηεντική αρμονία είναι ένα παραγωγικό φαινόμενο πολλών γλωσσών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η τουρκική, όπου το πρώτο φωνήεν μιας λέξης καθορίζει ορισμένα χαρακτηριστικά των φωνηέντων που έπονται. Υπάρχει επιπλέον μια μορφή αφομοίωσης μεταξύ μη διαδοχικών φωνηέντων που διαφοροποιείται από την αρμονία επειδή δεν εκτείνεται σε περισσότερα φωνήεντα, αλλά περιορίζεται στη μεταβολή της ποιότητας του τονούμενου φωνήεντος μιας λέξης υπό την επίδραση του φωνήεντος κάποιου επιθέματος. Ένα παράδειγμα αυτού του φαινομένου, πολύ διαδεδομένο στις ρομανικές διαλέκτους και κυρίως στις νότιες διαλέκτους της Ιταλίας, είναι η λεγόμενη *μεταφωνία*, η οποία συνίσταται στην προοδευτική αφομοίωση του τονούμενου φωνήεντος μιας λέξης ως προς το φωνήεν του επιθέματος που ακολουθεί.

Η διαδικασία που παράγει το αντίθετο προς την αφομοίωση αποτέλεσμα είναι η *ανομοίωση*, φαινόμενο λιγότερο διαδεδομένο στις φυσικές γλώσσες, αλλά ωστόσο υπαρκτό: σύμφωνα μ' αυτό το φαινόμενο, δύο φωνήματα καθίστανται περισσότερο ανόμοια μεταξύ τους σε ορισμένα περιβάλλοντα. Ένα παράδειγμα ανομοίωσης έχουμε στην ελληνική, στις περιπτώσεις όπου το αρκτικό εξακολουθητικό σύμφωνο του ρηματικού επιθέματος *-θηκ-* γίνεται κλειστό όταν προηγείται ρηματικό θέμα που λήγει σε εξακολουθητικό σύμφωνο: π.χ. ο τύπος *γράφτηκε* παράγεται από τον υποκείμενο τύπο *γράφθηκε* (γράφ+θηκ+ε) με μεταβολή του [θ] σε [t] ύστερα από το εξακολουθητικό σύμφωνο.

Άλλο παράδειγμα ανομοίωσης αποτελεί η φωνολογική διαδικασία γνωστή ως νόμος του Grassmann, στην αρχαία ελληνική της κλασικής περιόδου. Αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αποδάσυνση του πρώτου από δύο συνεχόμενα δασέα φωνήματα στο εσωτερικό μιας λέξης. Σύμφωνα μ' αυτόν το νόμο, η ταυτόχρονη συνύπαρξη δύο δασέων φωνημάτων, είτε συμφωνικών ([t^h], [p^h], [k^h]), είτε φωνηεντικών (που δηλώνονται φωνητικά στην ελληνική γραφή με το σύμβολο [h], το οποίο στα σύμφωνα τοποθετείται ως εκθέτης μετά το κυρίως σύμβολο του συμφώνου) προκαλεί απώλεια της δάσυνσης του πρώτου, με μεταβολή από θετικό σε αρνητικό του προσδιορισμού του

χαρακτηριστικού που την ορίζει.

2.8.2 ΑΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι διαδικασίες αποβολής και ανάπτυξης ενός φωνήματος δικαιολογούνται γενικά στα πλαίσια της συλλαβικής δομής. Συγκεκριμένα, προκαλούν απλοποίηση αυτής της δομής όπου ως απλοποίηση νοείται η προσέγγιση σε μια ιδανική ή καθολικά λιγότερο μαρκαρισμένη συλλαβή, δηλαδή σε μία συλλαβή με δομή ΣΦ (σύμφωνο-φωνήεν).

Θα δούμε, για παράδειγμα, ότι ένα μη επιθυμητό συμφωνικό σύμπλεγμα (μια ακολουθία από δύο ή περισσότερα σύμφωνα που δε διακόπτεται από φωνήεντα) μπορεί να εξαλειφθεί ή με την αποβολή του ενός από τα σύμφωνα που το απαρτίζουν ή με την ανάπτυξη ενός φωνήεντος ανάμεσά τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, μία ακολουθία δύο φωνηέντων μπορεί να εξαλειφθεί είτε με αποβολή του ενός από τα δύο είτε με ανάπτυξη ενός συμφώνου μεταξύ των φωνηέντων.

Η αποβολή, δηλαδή η εξάλειψη ενός φωνήματος σε συγκεκριμένο περιβάλλον, είναι πιο διαδεδομένη από την ανάπτυξη στις φυσικές γλώσσες. Καθώς αιτία των διαδικασιών της αποβολής είναι πολύ συχνά η τάση για απλοποίηση της συλλαβικής δομής, με σκοπό την προσέγγιση στο συλλαβικό σχήμα βάση ΣΦ, έχουμε συνήθως την εξάλειψη ενός συμφώνου από ένα ανεπιθύμητο συμφωνικό σύμπλεγμα ή του ενός από δύο διαδοχικά φωνήεντα. Η φωνολογία της ελληνικής είναι πλούσια σε φωνηεντικές αποβολές, όταν πρόκειται για δύο διαδοχικά φωνήεντα είτε μέσα στην ίδια λέξη είτε στα όρια δύο λέξεων. Θα δούμε ότι στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή μεταξύ λέξεων, η απώλεια φωνήεντος είναι δυνατή και σε θέση πριν από σύμφωνο, δημιουργώντας έτσι συμφωνικό σύμπλεγμα.

2.8.3. ΣΥΝΑΡΘΡΩΣΗ

Όπως η αποβολή και η ανάπτυξη, έτσι και τα φαινόμενα της συνάρθρωσης ή συγχώνευσης δύο φωνημάτων σε ένα και μοναδικό φώνημα δικαιολογούνται συχνά βάσει της απλοποίησης της συλλαβικής δομής. Η συνάρθρωση μπορεί να είναι τέτοια, ώστε το φώνημα που προκύπτει να μοιράζεται ορισμένα χαρακτηριστικά με καθένα από τα δύο αρχικά

φωνήματα, είτε να προσδιορίζεται με τα χαρακτηριστικά του ενός από τα δύο φωνήματα, εμφανίζοντας παράλληλα τη διάρκεια του άλλου φωνήματος. Είδαμε παραπάνω ότι ένα μη αποδεκτό συμφωνικό σύμπλεγμα μπορεί να εξαλειφθεί είτε με την αποβολή του ενός από τα σύμφωνα που το απαρτίζουν είτε με την ανάπτυξη ενός φωνήεντος μεταξύ των συμφώνων. Ένας άλλος τρόπος για την εξάλειψη συμφωνικού συμπλέγματος είναι η συγχώνευση των δύο συμφώνων σε ένα και μοναδικό σύμφωνο. Όπως η εξάλειψη μιας ακολουθίας δύο φωνηέντων μπορεί να επιτευχθεί είτε με αποβολή του ενός είτε με ανάπτυξη ενδοφωνηεντικού συμφώνου, το ίδιο. Αποτέλεσμα επιφέρει η συγχώνευση δύο φωνηέντων σε ένα και μοναδικό φωνηεντικό τεμάχιο. Επιπλέον, θα δούμε ότι η απλοποίηση της συλλαβικής δομής μπορεί να επιτευχθεί και με τη συνάρθρωση φωνήεντος και συμφώνου.

2.8.4. ΕΞΑΣΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ

Στους όρους εξασθένωση και ενίσχυση δεν αντιστοιχούν ενιαίες διαδικασίες. Μπορεί να μεταβληθεί η ποιότητα ενός φωνήματος ή να απλοποιηθεί η μορφή του. Δηλαδή, μπορεί να συμβεί απλοποίηση δύο ομοίων και διαδοχικών φωνημάτων σε ένα και μόνο φώνημα με τα ίδια χαρακτηριστικά ή να επέλθει διπλασιασμός (αντιστροφή δηλαδή προς την απλοποίηση διαδικασία) ή συνάρθρωση και διφθογοποίηση. Είναι φανερό ότι η απλοποίηση και η συνάρθρωση συνιστούν διαδικασίες εξασθένωσης, ενώ ο διπλασιασμός και η διφθογοποίηση διαδικασίες ενίσχυσης. Η κατάταξη της μεταβολής ορισμένων φωνημικών χαρακτηριστικών σε μία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες είναι προβληματική, με την έννοια ότι θα πρέπει να προσδιοριστεί η σχετική ισχύς των διαφόρων φωνημάτων, ώστε, αν κάποιο καθίσταται λιγότερο ισχυρό, να μπορούμε να μιλήσουμε για εξασθένωση, ενώ αν γίνεται περισσότερο ισχυρό για ενίσχυση. Παρατηρώντας τις διαχρονικές γλωσσικές μεταβολές που επιφέρουν εξασθένωση και οδηγούν σταδιακά στην εξαφάνιση ενός φωνήματος, διαπιστώνουμε ότι εκτός από την απλοποίηση, λαμβάνουν χώρα και μεταβολές από άγηρα σε ηχηρά σύμφωνα, από κλειστά σε εξακολουθητικά και από σύμφωνα σε ημίφωνα και φωνήεντα. Με βάση αυτά τα ιστορικά δεδομένα μπορούμε να εντοπίσουμε τη σχετική ισχύ ενός φωνήματος.

Οι διάφοροι τύποι των φαινομένων της εξασθένωσης και της ενίσχυσης έχουν στενή σχέση με την παρουσία ή την απουσία του τόνου, υπό την έννοια ότι οι μη τονούμενες συλλαβές τείνουν να προκαλέσουν εξασθένωση, ενώ οι τονούμενες συλλαβές ενίσχυση. Ένα από τα πλέον διαδεδομένα φαινόμενα εξασθένωσης στις φυσικές γλώσσες είναι η κεντροθέτηση, δηλαδή η διέλευση από το μέσο κεντρικό φωνήεν schwa όλων ή ορισμένων από τα τονούμενα φωνήεντα.

Σε αυτά το πρώτο μέλος ενός ζεύγους λέξεων περιλαμβάνει ένα τονούμενο φωνήεν το οποίο, χάνοντας τον τόνο ύστερα από μία μορφολογική διαδικασία, καταλήγει σε schwa στο δεύτερο μέλος του ζεύγους.

2.8.5. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΟΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΤΟΝΟΥ

Όλα τα φαινόμενα που εξετάσαμε στις προηγούμενες παραγράφους αφορούν μεταβολές που εμφανίζονται σε φωνημικό επίπεδο. Αυτά ωστόσο δεν εξαντλούν τα φαινόμενα που απαντώνται στα φωνολογικά συστήματα των γλωσσών που είναι πλούσιες σε φαινόμενα υπερτεμαχιακού χαρακτήρα. Φαινόμενα μεταβολής του τονισμού μιας λέξης εμφανίζονται, για παράδειγμα, στο σχηματισμό μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων τόσο κλιτών όσο και παραγώγων.

Μια μορφή υπερτεμαχιακού φαινομένου αποτελεί η τροποποίηση του τόνου περίγυρου σε γλώσσες στις οποίες οι μουσικοί τόνοι έχουν διαφοροποιητική λειτουργία. Στην ελληνική, όπως είδαμε, στο μουσικό τόνο δε βασίζονται σημασιολογικές διακρίσεις.

2.8.6. ΟΥΔΕΤΕΡΩΣΗ

Μεταξύ των φαινομένων που περιγράψαμε στις προηγούμενες παραγράφους κατατάσσονται και ορισμένα τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την ουδετέρωση. Ουδετέρωση είναι η φωνολογική διαδικασία κατά την οποία εξαλείφεται, σε ένα δεδομένο περιβάλλον, η διαφορά μεταξύ δύο ή περισσοτέρων φωνημάτων, η οποία ωστόσο εξακολουθεί να υφίσταται σε άλλο περιβάλλον.

Μια διαδικασία που έχει ως επακόλουθο την ουδετέρωση διαπιστώνεται σε αρκετές γερμανικές και σλαβικές γλώσσες και συνίσταται

στην εξάλειψη της διαφοράς ηχηρότητας στο τέλος της λέξης. Μια άλλη περίπτωση ουδετέρωσης έχουμε στη γαλλική, όπου η διαδικασία της ρινικοποίησης ενός φωνήεντος έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια του χαρακτηριστικού [+υψηλό].

2.8.7. ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΦΥΣΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Τα φυσικά φαινόμενα είναι ευρέως διαδεδομένα στις φυσικές γλώσσες, ενώ σποραδικά είναι τα μη φυσικά. Στο φαινόμενο του μαρκαρίσματος αναφέρετε ότι ορισμένα φωνήματα είναι λιγότερο μαρκαρισμένα από άλλα και ότι η τιμή ενός δυαδικού χαρακτηριστικού μπορεί να είναι λιγότερο μαρκαρισμένη από αυτή ενός άλλου. Η έννοια της φυσικότητας που εφαρμόζεται στα φωνολογικά δεδομένα συνδέεται με αυτή του μαρκαρίσματος που απαντάται σε πολλές γλώσσες. Το μαρκάρισμα είναι πιο φυσικό από άλλα σποραδικά φαινόμενα. Γενικά, οι διαδικασίες που παράγουν λιγότερο μαρκαρισμένα φωνήματα και απλούστερη συλλαβική δομή είναι φυσικότερες από διαδικασίες που παράγουν περισσότερο μαρκαρισμένα φωνήματα ή συλλαβική δομή που απομακρύνεται από την ιδανική Σ(ύμφωνο) Φ(ωνήεν).

Είναι σημαντικό το «φυσικό» να είναι και τυπολογικά απλούστερο από το «μη φυσικό», οι αρχές που ρυθμίζουν τη λειτουργία των φωνολογικών φαινομένων πρέπει να ορίζονται κατά τρόπον ώστε να ευνοούνται τα φυσικά και να αποκλείονται τα «μη φυσικά» φαινόμενα. Στα πλαίσια αυτής της πρακτικής, τα ίδια τα φαινόμενα μπορούν να θεωρηθούν ως μηχανισμοί που δρουν αποκαθιστώντας μια φυσική φωνολογική ακολουθία εκεί όπου η παράθεση μορφημάτων την έχει διαταράξει.

Το γεγονός ότι το φαινόμενο της ανάπτυξης συνίσταται στην παρεμβολή φωνήεντος μεταξύ δύο συμφώνων ή συμφώνου μεταξύ δύο φωνηέντων αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εκδήλωσης αυτής της αρχής. Το γεγονός πάλι ότι ένα άλλο φαινόμενο προβλέπει την εξάλειψη ακολουθίας δύο διαδοχικών κύριων λεξικών τόνων αποτελεί παράδειγμα μιας άλλης διαδικασίας που έχει ως αποτέλεσμα την εναλλαγή. Η εναλλαγή φωνηέντων και συμφώνων, όπως και αυτή τονισμένων και άτονων συλλαβών, είναι φυσικότερη από τη συσσώρευση όμοιων στοιχείων (Nespor, 1999).

2.9. ΔΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΑ ΛΑΘΗ

Οι φωνολογικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να απλοποιήσουν τον λόγο διακρίνονται σε δομικές (απλοποιήσεις στη δομή των συλλαβών, συμπλεγμάτων και των λέξεων) και συστημικές (απλοποιήσεις των φωνημικών αντιθέσεων) (βλέπε πίνακα 2.10. (1)). Προκαλούν ομιλία δυσκατάληπτη ανάλογα με την έκταση των διαδικασιών και συνήθως επηρεάζουν και τον γραπτό λόγο (Γιαννετοπούλου, 2003).

| Δομικές διαδικασίες | Συστημικές διαδικασίες | Άλλες Δομικές | Άλλες Συστημικές |
|---|------------------------|---------------|----------------------------|
| Πτώση συλλαβής | Εμπροσθοποίηση | Επένθεση | Ουρανικοποίηση των συνεχών |
| Αναδιπλασιασμός | Οπισθοποίηση | Συγχώνευση | Ουρανικοποίηση των υγρών |
| Ολικός αναδιπλασιασμός | Στιγμικοποίηση | | Ουδετεροποίηση |
| Μερικός αναδιπλασιασμός | Ηχηροποίηση | | |
| Πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων | Αηχοποίηση | | |
| Πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής | Χειλικοποίηση | | |
| Αρμονία συμφώνων | Φατνικοποίηση | | |
| Μετάθεση | | | |
| Μετακίνηση | | | |

Απλοποίηση
 συμπλεγμάτων
 συμφώνων

Πίνακας 2.10.(1) Διαδικασίες Απλοποίησης

2.10. ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Οι δομικές διαδικασίες είναι οι στρατηγικές απλοποίησης της δομής μιας φωνητικής ακολουθίας (συλλαβής, λέξης, πρότασης). Οι διαδικασίες αυτές αφορούν είτε στη μείωση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών που υπάρχουν είτε στην απλοποίηση της φωνοτακτικής δομής της ακολουθίας. Αυτές είναι:

1. Η πτώση συλλαβής. Το παιδί απλουστεύει τη δομή των πολυσύλλαβων λέξεων παραλείποντας μια ή και περισσότερες από τις μη τονισμένες συλλαβές. Οι συλλαβές που κατά κανόνα παραλείπονται είναι αυτές που βρίσκονται πριν από την τονισμένη συλλαβή.

1α. Πτώση προτονικής συλλαβής

Π. χ. [peta'luða] → ['luða]

Π. χ. [ba'nana] → ['nana]

Π. χ. [du'lapa] → ['lapa]

1β. Πτώση μετατονικής συλλαβής

Π. χ. [ri'pila] → [ri'ri]

Π. χ. ['fota] → ['fo]

Π. χ. ['gala] → ['ga]

2. Ο αναδιπλασιασμός. Το παιδί επαναλαμβάνει ολόκληρη ή μέρος της τονισμένης συνήθως συλλαβής.

2α. Ολικός αναδιπλασιασμός. Το παιδί επαναλαμβάνει ολόκληρη την τονισμένη συλλαβή.

Π. χ. [pso'mi] → [mi'mi]

Π. χ. ['gala] → ['lala]

Π. χ. [ku'ti] → [ti'ti]

2β. Μερικός αναδιπλασιασμός. Το παιδί επαναλαμβάνει μέρος της συλλαβής, δηλαδή ή το σύμφωνο ή το φωνήεν.

Π. χ. [ˈmilo] → [ˈmimo]

Π. χ. [ˈsupa] → [ˈrupa]

3. Η πτώση φωνήματος ή συμπλέγματος συμφώνων. Το παιδί παραλείπει ένα φώνημα ή ένα σύμπλεγμα συμφώνων και απλοποιεί τη φωνοτακτική δομή της λέξης.

3α. Πτώση φωνήματος

Π. χ. [ˈθelo] → [ˈelo]

Π. χ. [ˈxoma] → [ˈoma]

Π. χ. [neˈro] → [neˈo]

3β. Πτώση συμπλέγματος

Π. χ. [ˈspiti] → [ˈiti]

Π. χ. [ˈtreno] → [ˈeno]

Π. χ. [ˈstrata] → [ˈata]

Σημείωση (1): Οι παραλείψεις συμπλεγμάτων είναι αρκετά σπάνιες. Τα συμπλέγματα συνήθως απλοποιούνται.

Σημείωση (2): Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, για την κατάκτηση του φωνήματος /r/, περνά αρχικά από την αντίθεση με το Ø. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για μια συστημική διαδικασία που όμως τροποποιεί και τη φωνοτακτική δομή της λέξης.

4. Η πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής. Το παιδί παραλείπει το τελικό σύμφωνο κλειστής συλλαβής, είτε αυτή βρίσκεται στο τέλος της λέξης με τα σύμφωνα /s/ και /n/ ή μέσα στη λέξη.

Π. χ. [ˈvarka] → [ˈvaka]

Π. χ. [ˈvolta] → [ˈvota]

Π. χ. [ˈporta] → [ˈpota]

5. Η αρμονία συμφώνων. Το παιδί με αυτήν την διαδικασία προσπαθεί να «εναρμονίσει» τα φωνήματα μιας λέξης, μειώνοντας τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά τους.

Ένα ή περισσότερα φωνήματα μιας λέξης επηρεάζονται από ένα γειτονικό φώνημα, που μπορεί να προηγείται ή να ακολουθεί και αποκτούν ένα ή δύο κοινά χαρακτηριστικά με αυτό το φώνημα ή γίνονται ταυτόσημα.

Η εναρμόνιση μπορεί να γίνει και ως προς τα 3 διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά:

5α. τον τόπο άρθρωσης

Π. χ. [ˈθalasa] → [ˈsalasa]

Π. χ. [ˈsaka] → [ˈsata]

Π. χ. [kaˈpelo] → [paˈpelo]

Π. χ. [ajeˈlaða] → [aleˈlaða] ή [ajeˈlala] ή [ajeˈðaða]

5β. τον τρόπο άρθρωσης

Π. χ. [kaˈrnos] → [kaˈmnos]

Π. χ. [paˈlami] → [maˈlami]

Π. χ. [ˈxarakas] → [ˈkarakas]

Π. χ. [taˈsaci] → [taˈtaci] ή [saˈsaci]

5γ. την ηχηρότητα

Π. χ. [taˈvani] → [daˈvani]

Π. χ. [kaˈrekla] → [gaˈrekla]

Π. χ. [ˈpinakas] → [ˈbinakas]

Π. χ. [ˈkagelo] → [ˈgajelo]

Σημείωση: Η διαδικασία αυτή δεν υπονοεί την απουσία των φωνημάτων που εναρμονίζονται από το σύστημα του παιδιού. Τα φωνήματα αυτά μπορεί να υπάρχουν και να λειτουργούν σε άλλα φωνημικά περιβάλλοντα.

6. Η μετάθεση-Η μετακίνηση

6α. Μετάθεση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί κάνει αμοιβαία μετακίνηση δύο φωνημάτων ή συλλαβών μέσα στη λέξη. Παρατηρείται κυρίως στις πολυσύλλαβες λέξεις.

Π. χ. [karaˈmela] → [rakaˈmela]

Π. χ. [ɣlifɪˈdzuri] → [fiɣliˈdzuri]

Π. χ. [nosokoˈmio] → [sonokoˈmio] ή [konosoˈmio]

6β. Μετακίνηση είναι η διαδικασία με την οποία το παιδί μεταθέτει ένα φώνημα σε άλλη θέση μέσα στη λέξη απλοποιώντας τη φωνοτακτική δομή της. Παρατηρείται στις λέξεις με κλειστή συλλαβή μέσα στη λέξη και είναι ένα μεταβατικό στάδιο πριν την κατάκτηση της.

Π. χ. [ˈporta] → [ˈprotɑ]

7. Η απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων. Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται σχεδόν από όλα τα παιδιά. Στα συμπλέγματα με /s/

+σύμφωνο εκπίπτει συνήθως το υγρό ή τα /ç/, /j/.

Π. χ. [ˈdzaci] → [ˈdaci]

Π. χ. [sxoˈlio] → [xoˈlio]

Π. χ. [traˈɣuði] → [taˈɣuði]

Στα τριπλά συμπλέγματα συνήθως τελευταίο εμφανίζεται το υγρό ή τα /ç/, /j/.

Η διαδικασία κατάκτησης των /ks/, /ps/ ακολουθεί μια ιδιαίτερη πορεία.

2.11. ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Οι συστημικές διαδικασίες είναι οι διαδικασίες απλοποίησης των φωνημικών αντιθέσεων. Περιγράφουν την πορεία οργάνωσης των φωνημικών αντιθέσεων, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας φωνημάτων με κοινά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Αυτές είναι:

1. *Η Εμπροσθοποίηση.* Το παιδί αντικαθιστά τα οπίσθια φωνήματα με πρόσθια. Συνήθως αντικαθιστά τα υπερωικά /k, g/ με τα οδοντικά /t, d/.

Π. χ. [ˈcina] → [ˈtina]

Π. χ. [ˈkano] → [ˈfano]

Π. χ. [ˈðasos] → [ˈvasos]

2. *Η οπισθοποίηση.* Είναι η αντίθεση διαδικασία. Το παιδί αντικαθιστά τα πρόσθια φωνήματα με οπίσθια. Συνήθως αντικαθιστά τα οδοντικά /t, d/ με τα υπερωικά /k, g/.

Π. χ. [koˈmati] → [koˈnati]

Π. χ. [ˈðaxtilo] → [ˈɣaxtilo]

Π. χ. [atlantiˈkos] → [aklantiˈkos]

3. *Η στιγμικοποίηση/εκκροτοποίηση.* Το παιδί χρησιμοποιεί στη θέση των συνεχών ή των προστριβόμενων φωνημάτων τα ομοοργανικά στιγμιαία ή κάποιο άλλο στιγμιαίο με γειτονικά θέση.

Π. χ. [θiˈmono] → [tiˈmono]

Π. χ. [kaˈseri] → [kaˈteri]

Π. χ. [ˈðaskalos] → [ˈdaskalos]

4. Η ηχηροποίηση. Το παιδί αντικαθιστά ένα άηχο φώνημα με το ηχηρό που έχει τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο τόπο άρθρωσης.

Π. χ. [ka'seta] → [ka'zeta] ή [ka'seda] ή [ga'seta]

Π. χ. [ˈporta] → [ˈbota]

Π. χ. [fos] → [vos]

5. Η αηχοποίηση. Η αντιστροφή διαδικασία. Το παιδί αντικαθιστά ένα ηχηρό φώνημα με το άηχο που έχει τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο τόπο άρθρωσης.

Π. χ. [ba'nana] → [pa'nana]

Σημείωση: Οι διαδικασίες 4 και 5 εντοπίζονται στις περιπτώσεις που στο φωνημικό περιβάλλον, δεν υπάρχει ηχηρό φώνημα για την διαδικασία 4 και άηχο για την διαδικασία 5. Αν υπάρχει, τότε πρόκειται για την δομική διαδικασία της αρμονίας.

Τα φωνήματα /θ/, /ð/ στα πρώτα στάδια οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος *στιγμακοποιούνται* (π.χ. [ˈθelo] → [ˈtelo]).

Καθώς διευρύνεται το σύστημα του παιδιού, η κατάκτηση αυτών των φωνημάτων περνά είτε από τη διαδικασία της χειλικοποίησης είτε από τη διαδικασία της φατνικοποίησης.

6. Χειλικοποίηση. Το παιδί υιοθετεί μια πιο πρόσθια θέση, αντικαθιστά ένα οδοντικό φώνημα με ένα χειλεοδοντικό /θ/ → /f/, /ð/ → /v/ (π.χ. [ˈθelo] → [ˈtelo] ή [ˈfelo]).

7. Φατνικοποίηση. Το παιδί υιοθετεί μια πιο οπίσθια θέση, αντικαθιστά ένα οποιοδήποτε φώνημα, με ένα φατνιακό /θ/ → /s/, /ð/ → /z/ (π.χ. [ˈθelo] → [ˈselo] ή [ˈθelo]).

8. Τα προστριβόμενα /ts/, /dz/ στα πρώτα στάδια οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος του παιδιού, στιγμακοποιούνται (π.χ. [pa'putsi] → [pa'puti]).

2.12. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Κατά την πορεία οργάνωσης του φωνολογικού συστήματος ορισμένα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιες συστημικές και δομικές στρατηγικές απλοποίησης, λιγότερο κοινές ή κάποιες ιδιοσυστατικές στρατηγικές.

A. ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1. *Η επένθεση.* Το παιδί προσθέτει ένα φώνημα είτε ανάμεσα σε δύο σύμφωνα (π.χ. [ˈspiti] → [siˈpiti]), είτε ανάμεσα σε δύο φωνήεντα (π.χ. [aˈeras] → [aˈjeras]), είτε ακόμη στο τέλος της λέξης (π.χ. [ˈpezun] → [ˈpezune]).

Η προσθήκη του φωνήματος διευκολύνει το παιδί γιατί απλουστεύει τη φωνοτακτική δομή της λέξης. Οι δυο τελευταίες περιπτώσεις επένθεσης παρατηρούνται και στην ομιλία των ενηλίκων γι' αυτό δε θεωρούνται εξελικτικές φωνολογικές διαδικασίες.

2. *Η συγχώνευση.* Το παιδί αντικαθιστά δύο συνεχόμενα φωνήματα με ένα τρίτο, το οποίο διατηρεί διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και των δύο φωνημάτων (π.χ. [ˈspiti] → [ˈfiti]). Το /f/ έχει κοινό τρόπο με το /s/ είναι συνεχές και κοινό τόπο με το /p/ είναι χειλικό.

B. ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1. *Η ουρανικοποίηση των συνεχών.* Το παιδί για την κατάκτηση των συνεχών φωνημάτων ακολουθεί τη διαδικασία της ουρανικοποίησης, που είναι ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη στιγμικοποίηση και στη σωστή πραγμάτωση τους.

Π. χ. [ˈfiði] → [ˈçiði]

Π. χ. [ˈðedro] → [ˈjedro]

Π. χ. [ˈzoni] → [ˈjoni]

2. *Η ουρανικοποίηση των υγρών.* Το παιδί για την κατάκτηση των υγρών φωνημάτων ακολουθεί τη διαδικασία της ουρανικοποίησης και χρησιμοποιεί το /j/ στη θέση των υγρών.

Π. χ. [neˈro] → [neˈjo]

Π. χ. [riˈaci] → [jiˈaci]

3. *Η ουδετεροποίηση.* Το παιδί αντικαθιστά ένα φωνήεν με ένα άλλο, συνήθως το /e/ → /a/

Π. χ. [ˈsinefo] → [ˈsinafo]

Π. χ. [ˈpede] → [ˈpada]

Γ. ΙΔΙΟΣΥΣΤΑΤΙΚΕΣ ΜΗ - ΑΝΑΛΥΣΙΜΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Το παιδί χρησιμοποιεί κάποιες διαδικασίες που δεν εμπίπτουν σε καμία από αυτές που έχουν ήδη αναφερθεί.

Π. χ. [ˈfadasma] → [ˈbasas]

Είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι τυχόν ιδιοσυστατικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί, γιατί επιβαρύνουν το φωνολογικό του σύστημα και κάνουν την ομιλία του δυσνόητη (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 1995, Βιρβιδάκη, 2011)

2.13. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΣΤΑΘΕΡΑ ΛΑΘΗ

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι τα σταθερά φωνολογικά λάθη. Τα λάθη αυτά επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται τα φωνήματα των ομάδων που υπολείπονται του φωνολογικού συστήματος του παιδιού. Οι διαδικασίες απλοποίησης που τελούνται από το παιδί δεν ακολουθούν συγκεκριμένο μοτίβο εξαρτώμενο από τη θέση του φωνήματος στις λέξεις, ωστόσο η απλοποίηση που τελείται σε κάθε περιβάλλον μεμονωμένη λέξη είναι σταθερή επί μονίμου βάσεως για το συγκεκριμένο περιβάλλον. Δηλαδή σε ποικίλες λέξεις που εμπεριέχουν το ίδιο φώνημα σε ίδια θέση, οι απλοποιήσεις που θα τελεστούν θα ποικίλλουν εξίσου μεταξύ των λέξεων, πάντοτε όμως η απλοποίηση για κάθε μία από αυτές τις λέξεις θα είναι η ίδια, όσες φορές κι εάν κληθεί το παιδί να την πει.

Βάσει των ερευνών των Dodd και McCormack (1995) μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτού του είδους τη φωνολογική διαταραχή ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνοτακτική δομή των λέξεων, αλλά και ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα. Οι δυσκολίες στον κινητικό προγραμματισμό της λέξης από το παιδί που παρουσιάζει φωνολογική διαταραχή με σταθερά λάθη, έγκεινται στο σχεδιασμό του φωνολογικού του πλάνου. Παρά ταύτα, οι διαδικασίες απλοποίησης που ακολουθούνται από τα παιδιά με αυτού του είδους τη διαταραχή δε διαφέρουν από εκείνες που συναντά κανείς σε ένα παιδί τυπικής φωνολογικής ανάπτυξης και πάντοτε μπορούν να περιγραφούν βάσει φωνολογικών κανόνων, ακόμη κι εάν εκ πρώτης όψεως δεν πρόκειται για τυπική απλοποίηση. Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη φωνολογική διαταραχή δε

συνοδεύεται από στοιχεία ανατομικής ή νευρολογικής παθολογίας και αφορά αμιγώς σε δυσκολίες του παιδιού ως προς την κατάκτηση της γλώσσας του.

2.14. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕ ΑΣΤΑΘΗ ΛΑΘΗ (ΔΥΣΠΡΑΞΙΑ)

Κατά τη διάρκεια της φωνολογικής του ανάπτυξης, κάθε παιδί παρουσιάζει ακολουθεί ορισμένες φορές διαδικασίες απλοποίησης σε κάποια φωνήματα ή κάποιες λέξεις, κάτι το οποίο θεωρείται φυσιολογικό. Μπορεί επίσης για κάποιο διάστημα να απλοποιεί ένα ήδη κατεκτημένο φώνημα σε συγκεκριμένες λέξεις ή να εκφέρει μία λέξη σωστά μόνον ως μεμονωμένη λέξη και όταν αυτή ενσωματώνεται σε πρόταση ή στη φυσική του ομιλία να επιστρέφει στον πρότερο τρόπο εκφοράς της. Αυτά τα λάθη που μπορεί να εμφανίζονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις, θεωρούνται προσωρινό κατάλοιπο πιθανών δυσκολιών που το παιδί αντιμετώπισε και ξεπέρασε κατά τη φυσιολογική διαδικασία της φωνολογικής του ανάπτυξης και χαρακτηρίζονται ως ασταθή. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών τα ασταθή φωνολογικά λάθη ενδέχεται να υπερισχύουν αριθμητικά σε σύγκριση με τα σταθερά και τότε πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν ότι ίσως πρόκειται για φωνολογική διαταραχή με ασταθή λάθη (δυσπραξία). Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αυτό το ενδεχόμενο υφίσταται, ακολουθούμε μία απλή διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία το παιδί καλείται να εκφέρει 25 λέξεις επαναλαμβάνοντας την κάθε λέξη 3 φορές, με παρεμβαλλόμενα διαλείμματα των 15 λεπτών ανά φορά. Εάν η επίδοση του παιδιού είναι κακή περίπου κατά 40% των λέξεων, δηλαδή σημειώσει ασταθή λάθη στις 10 από αυτές, τότε το αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι θετικό (Dodd & McCormack, 1995).

2.15. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

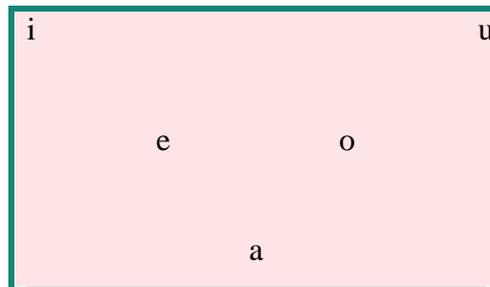
Η διαίρεση μιας λέξης σε φωνήματα, δηλαδή φωνήεντα, σύμφωνα και ημίφωνα, βασίζεται στην αντίληψη μιας αναπαράστασης στην οποία η ηχητική πραγμάτωση θεωρείται ως ακολουθία διακεκριμένων τμημάτων και ως αφαίρεση από το συνεχές της φυσικής πραγματικότητας. Η λέξη μέρα, για παράδειγμα, είναι μία γραμμική ακολουθία εξ αριστερών προς τα δεξιά των φωνημάτων [m], [e], [r], [a]. Η διαπίστωση αυτή υποδεικνύει ότι τα φωνήματα είναι τα πρωτογενή στοιχεία της

φωνολογικής θεωρίας και δεν παράγονται από άλλες έννοιες. Τα φωνήματα όμως είναι περαιτέρω κατατμήσιμα και αποτελούν σύνολο ιδιοτήτων που καλούνται χαρακτηριστικά (Jakobson, 1939). Τα χαρακτηριστικά εμφανίζουν δύο διαφορετικές λειτουργίες, μια ταξινομική και μια συνθετική. Η πρώτη συνίσταται στον προσδιορισμό των φυσικών τάξεων των φθόγγων: δύο ή περισσότερα φωνήματα ανήκουν σε μια φυσική τάξη, αν ο προσδιορισμός της τάξης απαιτεί μικρότερο αριθμό χαρακτηριστικών από αυτόν που απαιτείται για τον προσδιορισμό ενός από τα φωνήματα. Κάθε επιμέρους φώνημα που ανήκει σε μια φυσική τάξη προσδιορίζεται έτσι βάσει των χαρακτηριστικών που ορίζουν την τάξη και κάποιων άλλων ειδικών χαρακτηριστικών που χρησιμεύουν για να το διακρίνουν από τα άλλα φωνήματα της ίδιας τάξης. Για παράδειγμα, τη φυσική τάξη των προσθίων φωνηέντων της ελληνικής: σ' αυτήν ανήκουν τα [i] και [e]. Για να προσδιορίσουμε αυτή τη φυσική τάξη κατά τρόπο σαφή, απαιτούνται δύο χαρακτηριστικά: το πρώτο να την προσδιορίζει ως περιλαμβάνουσα αποκλειστικά και μόνο φωνηεντικά στοιχεία και το δεύτερο ως περιλαμβάνουσα αποκλειστικά και μόνο πρόσθια στοιχεία. Αν, αντίθετα, θέλουμε να προσδιορίσουμε κατά τρόπο σαφή μόνο ένα από τα φωνήματα που αυτή περιλαμβάνει, θα χρειαστεί εκτός των δύο αυτών χαρακτηριστικών τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό που να αναφέρεται στο ύψος.

Η δεύτερη λειτουργία των χαρακτηριστικών την οποία ονομάζουμε συνθετική συνίσταται στον προσδιορισμό των ιδιαιτεροτήτων που ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας μεμονωμένης πράξης άρθρωσης.

Απαιτείται τώρα να προσδιορίσουμε μεταξύ των διαφόρων φωνητικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα φώνημα εκείνα που, από φωνολογική άποψη, είναι σημαντικά στα πλαίσια ενός δεδομένου συστήματος. Κάθε φώνημα μπορεί να περιγραφεί με πολλά φωνητικώς αποδεκτά χαρακτηριστικά, αλλά από αυτά μόνο μερικά είναι φωνολογικώς σημαντικά, με την έννοια ότι μας επιτρέπουν να διακρίνουμε τα φωνήματα και να καταλήξουμε σε γενικά συμπεράσματα σχετικά με τη συμπεριφορά τους. Επίσης, αν δε θέλουμε ένα σύστημα με πλεονασμούς, χρειάζεται να έχουμε επαρκή χαρακτηριστικά για να περιγράψουμε τα φωνήματα με ακρίβεια, αλλά όχι περισσότερα από όσα είναι αναγκαία για μια τέτοια περιγραφή. Κάθε φώνημα ορίζεται επομένως ως μια δεσμίδα χαρακτηριστικών. Η δεσμίδα συντίθεται από όλα τα αναγκαία και ικανά να το περιγράψουν με ακρίβεια χαρακτηριστικά.

Για παράδειγμα, το φωνηεντικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής παρουσιάζει πέντε φωνήεντα που αρθρώνονται σε διαφορετικά σημεία της στοματικής κοιλότητας, όπως φαίνεται στο πίνακα 2.14. (1), η τραπεζοειδής μορφή συμβολίζει τη στοματική κοιλότητα. Ειδικότερα, η αριστερή πλευρά αναφέρεται στο πρόσθιο μέρος της στοματικής κοιλότητας και η δεξιά στο οπίσθιο.



Πίνακας 2.14. (1)

Από το παραπάνω σχήμα φαίνεται ότι από τα πέντε φωνήεντα δύο είναι πρόσθια, που αρθρώνονται δηλαδή με το σώμα της γλώσσας ελαφρώς μμαζεμένο προς τα εμπρός, δύο οπίσθια, που αρθρώνονται με τον κορμό της γλώσσας ελαφρώς τραβηγμένο προς τα πίσω και ένα κεντρικό, που αρθρώνεται χωρίς μετακίνηση του κορμού της γλώσσας από τη θέση ανάπαυσης. Περνώντας από το φωνήεν [ί] στο φωνήεν [u], γίνεται αντιληπτή μια μετακίνηση της γλώσσας προς τα πίσω. Κατά μήκος του κάθετου άξονα αναπαριστούνται τα διαφορετικά ύψη: τα [i] και [u] είναι υψηλά, τα [e] και [o] λίγο χαμηλότερα και το [a] είναι το χαμηλότερο φωνήεν. Αυτό γίνεται επίσης αντιληπτό περνώντας από το [u] στο [o] και από το [o] στο [a], ενώ παρατηρείται ότι η μείωση του ύψους συμβαδίζει με μια σταδιακή αύξηση του ανοίγματος του στόματος. Θα πρέπει να φανταστούμε εδώ ότι στη στοματική κοιλότητα συμβαίνει ότι και στο ηχείο ενός μουσικού οργάνου: αν αυτό είναι μεγάλο, περιέχει δηλαδή πολύ αέρα, ο παραγόμενος ήχος είναι χαμηλός, ενώ αν είναι μικρό και περιέχει λίγο αέρα, ο παραγόμενος ήχος είναι υψηλός. Στην πράξη θα μπορούσε να πειραματιστεί κανείς παίρνοντας δυο ποτήρια, ένα σχεδόν γεμάτο και ένα σχεδόν άδειο: χτυπώντας τα με ένα πιρούνι, παράγονται δύο διαφορετικοί ήχοι: ένας υψηλός, από το ποτήρι που περιέχει πολύ νερό (και άρα λίγο αέρα) και ένας χαμηλός από το ποτήρι που περιέχει λίγο νερό (και επομένως πολύ αέρα).

2.16. ΔΥΑΔΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Η ιδέα ενός συστήματος που προσδιορίζει τις αντιθέσεις σε επίπεδο φωνημάτων οφείλεται στον Trubetzkoy (1939), που μέσω μιας τυπολογικής μελέτης αποδεικνύει ότι τα δυνατά φωνημικά συστήματα είναι περιορισμένα ως προς τον αριθμό. Επικεντρώνονται στη μελέτη των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν καθολικά παρούσες αντιθέσεις και της σχέσης μεταξύ των διαφόρων αντιθέσεων, υπό την έννοια ότι στα πλαίσια ενός συστήματος μια αντίθεση μπορεί να αποκλείει μια άλλη. Σύμφωνα με μία από τις τυπικές προτάσεις του Jakobson και των υπολοίπων, τα χαρακτηριστικά οργανώνονται κατά τρόπο δυαδικό, δηλαδή με δύο μόνο τιμές.

Τα δυο δυαδικά χαρακτηριστικά παράγουν τέσσερις αντιθέσεις: [++], [-+], [-+], [- -]. Όντας όμως η γλωσσολογία εμπειρική επιστήμη, ότι είναι δυνατό θεωρητικά μπορεί να μην είναι εμπειρικά. Στο φυσικό κόσμο ιδιαίτερα και από τη στιγμή μάλιστα που τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά αναφέρονται σε φυσικές ιδιότητες, το γεγονός ότι δύο χαρακτηριστικά παράγουν τρεις ή τέσσερις αντιθέσεις εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσδιορίζονται: αν τα δύο εν λόγω χαρακτηριστικά προσδιορίζονται κατά τρόπον ώστε μια ιδιότητα του ενός να μην αποκλείει μια ιδιότητα του άλλου, τότε παράγονται τέσσερις αντιθέσεις. Σε διαφορετική περίπτωση, οι αντιθέσεις είναι τρεις. Οι προσδιορισμοί [υψηλό] και [χαμηλό] που δίνονται στο πίνακα 2.16.(1) και που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι φθόγγοι αρθρώνονται παράγουν τρεις αντιθέσεις.

Πίνακας 2.16.(1)

[±υψηλό]:

Οι φθόγγοι με το χαρακτηριστικό [+υψηλό] παράγονται υψώνοντας τον κορμό της γλώσσας από τη θέση ανάπαυσης. Οι φθόγγοι με το χαρακτηριστικό [-υψηλό] παράγονται χωρίς αυτή την κίνηση.

[±χαμηλό]:

Οι φθόγγοι με το χαρακτηριστικό [+χαμηλό] παράγονται χαμηλώνοντας τον κορμό της γλώσσας από τη θέση ανάπαυσης. Οι φθόγγοι που είναι [-χαμηλοί] παράγονται χωρίς αυτή την κίνηση.

(Nespor, 1999)

Οι εκπρόσωποι, της Σχολής της Πράγας, στην προσπάθειά τους να ορίσουν το φώνημα, πρότειναν τη διαίρεση του φωνήματος σε διακριτικά χαρακτηριστικά, δηλαδή τα κοινά σε όλες τις ποικιλίες ενός φωνήματος γνωρίσματα, βάσει των οποίων διακρίνονται τα φωνήματα μιας γλώσσας. Το σύνολο των διακριτικών χαρακτηριστικών που ορίζει κάθε φώνημα το ονόμασαν *φωνολογικό περιεχόμενο* του φωνήματος. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται ποτέ από μόνα τους, αλλά σε δέσμη και μπορούν να πάρουν δύο τιμές (+/-). Δύο φωνήματα διαφέρουν τουλάχιστον ως προς ένα διακριτικό χαρακτηριστικό. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά διαφέρουν από τα φωνήματα, γιατί, σε αντίθεση με αυτά, δεν τα συναντούμε ελεύθερα εμφανίζονται συγχρόνως. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής είναι τα εξής:

1. [+/- *συμφωνικό*]: Όλα τα σύμφωνα είναι [+συμφωνικά] και όλα τα φωνήεντα [-συμφωνικά].
2. [+/- *φωνηεντικό*]: Όλα τα φωνήεντα και τα /l/ και /r/ είναι [+φωνηεντικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα είναι [-φωνηεντικά].
3. [+/- *ρινικό*]: Τα /m/, /n/ είναι [+ρινικά], ενώ όλα τα υπόλοιπα φωνήεντα και σύμφωνα είναι [-ρινικά].
4. [+/- *στιγμαίαίο*]: Όλα τα φωνήεντα και τα τριβόμενα σύμφωνα είναι [-στιγμαίαίο], ενώ όλα τα κλειστά σύμφωνα είναι [+στιγμαίαίο].
5. [+/- *ηχηρό*]: Όλα τα φωνήεντα, τα ρινικά σύμφωνα, τα /l/ και /r/, από τα κλειστά τα /b/, /d/, /g/ και από τα τριβόμενα τα /v/, /ð/, /γ/, /z/ είναι [+ηχηρά]. Τα υπόλοιπα κλειστά /k/, /p/, /t/ και τριβόμενα /f/, /x/, /θ/, /s/ είναι [-ηχηρά].
6. [+/- *περιφερειακό*]: Η διάκριση αυτή αφορά τα σύμφωνα. Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /m/ και /k/, /g/, /x/, /γ/ είναι [+περιφερειακά] και τα /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /n/, /l/, /r/ είναι [-περιφερειακά].
7. [+/- *μπροστινό*]: Τα /p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /θ/, /ð/, /s/, /z/, /m/, /n/ και από τα φωνήεντα τα /i/, /e/ είναι [+μπροστινά], ενώ τα /k/, /g/, /x/, /γ/ και από τα φωνήεντα τα /u/, /o/ είναι [-μπροστινά].
8. [+/- *συριστικό*]: Τα /s/, /z/ είναι [+συριστικά]. Όλα τα υπόλοιπα σύμφωνα και τα φωνήεντα είναι [-συριστικά].
9. [+/- *υψηλό*]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Τα /i/, /u/ είναι [+υψηλά] και τα /e/, /o/ είναι [-υψηλά].

10. [+/- χαμηλό]: Η διάκριση αφορά τα φωνήεντα. Το /a/ είναι [+χαμηλό], ενώ όλα τα άλλα φωνήεντα είναι [-χαμηλά] (βλέπε πίνακα 2.16.(2)).

Σημάδι ονομάζεται το διακριτικό χαρακτηριστικό που, όταν προστεθεί σε ένα φώνημα, το οποίο ονομάζεται *ασημάδευτο*, προκύπτει ένα άλλο φώνημα που ονομάζεται *σημαδεμένο*, το οποίο διαφέρει από το προηγούμενο μόνο ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, π.χ. το /b/ διαφέρει από το /ρ/ ως προς την ηχηρότητα, που αποτελεί το σημάδι. Τα διακριτικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων διακρίνονται σε λειτουργικά (ή μη περιττά) και σε μη λειτουργικά (ή περιττά). Τα λειτουργικά είναι απαραίτητα για το χαρακτηρισμό κάθε φωνήματος, ενώ τα περιττά μπορούμε να τα προβλέψουμε με βάση τα υπόλοιπα διακριτικά χαρακτηριστικά του φωνήματος (πρβλ. τη ρινικότητα σε σχέση με την ηχηρότητα: στη Νέα Ελληνική, όλοι οι ρινικοί ήχοι είναι ταυτόχρονα και ηχηροί. Επομένως, η ηχηρότητα αποτελεί ένα μη λειτουργικό διακριτικό χαρακτηριστικό για τους ήχους αυτούς, με την έννοια ότι μπορούμε να το συνάγουμε από το χαρακτηριστικό της ρινικότητας). Ακολουθεί παράδειγμα ανάλυσης των διακριτικών χαρακτηριστικών των κλειστών συμφώνων της ελληνικής:

| Διακριτικά Χαρακτηριστικά | Φωνήματα | | | | | |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | p | b | k | g | t | d |
| συμφωνικό | + | + | + | + | + | + |
| φωνηεντικό | - | - | - | - | - | - |
| ρινικό | - | - | - | - | - | - |
| στιγμαίο | + | + | + | + | + | + |
| ηχηρό | - | + | - | + | - | + |
| περιφερειακό | + | + | + | + | - | - |
| μπροστινό | + | + | - | - | + | + |
| συριστικό | - | - | - | - | - | - |

Πίνακας 2.16. (2) Διακριτικά χαρακτηριστικά των κλειστών συμφώνων της ελληνικής (Γαβριηλίδου, 2003).

2.17. ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Υπάρχει ευρύτατη φυσιολογική διακύμανση στην ανάπτυξη της ομιλίας (βλέπε πίνακα 2.17. (1), 2.17. (2), 2.17. (3)). Άλλα παιδιά έχουν πλούσιο λεξιλόγιο στον πρώτο χρόνο και άλλα πτωχό στον 3ο ή τον 4ο χρόνο. Σε κάθε όμως περίπτωση, απόκλιση κατά δύο σταθερές αποκλίσεις από τα φυσιολογικά όρια για την ηλικία του παιδιού θεωρείται παθολογική. Τα πιο πολλά παιδιά αναπτύσσουν κανονική ομιλία αφού ενθαρρυνθούν οι γονείς να τα βοηθήσουν και να ασχοληθούν περισσότερο μαζί τους. Αν όμως παρουσιάζει μεγάλη καθυστέρηση καλό είναι να αποκλειστούν παθολογικές καταστάσεις.

Πίνακας 2.17. (1)

| Ηλικία | Παραγωγή ομιλίας | Άρθρωση και κατανόηση από τρίτους | Κατανόηση εντολών |
|------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| 1ος χρόνος | 1-3 λέξεις | | Εντολές που περιέχουν 1 ιδέα |
| 2ος χρόνος | Φράσεις με 2-3 λέξεις | 1 / 2 | 2 ιδέες |
| 3ος χρόνος | Καθημερινή χρήση προτάσεων | 3 / 4 | |
| 4ος χρόνος | Συμμετοχή σε συνομιλία | Σχεδόν ολόκληρη | |
| 5ος χρόνος | Συνθετότερες προτάσεις | Σχεδόν ολόκληρη | |
| 6ος χρόνος | Προτάσεις 6 λέξεων | Σχεδόν ολόκληρη | |
| 7ος χρόνος | Αντιληπτικό λεξιλόγιο 20.000 λέξεων | 4 / 4 | |

(Βρυώνης, 2004)

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΕΤΑΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

► *Ηλικία 3 - 4,6*

Έχουν κατακτήσει μια σειρά δεξιοτήτων στο επιγλωσσικό στάδιο φωνολογικής αναπαράστασης (σε αυτό το στάδιο σύμφωνα με τον Gombert (1992) η φωνολογική δομή είναι ασαφής, αδιαφανή και τα παιδιά καλούνται να την κρίνουν με έναν λανθάνοντα τρόπο (implicit), ενώ στο μεταγλωσσικό επίπεδο η φωνολογική δομή είναι διαφανή και τα παιδιά καλούνται να εκδηλώσουν τις γνώσεις τους με σαφήνεια (explicit)) αναφορικά με τις εύκολου τύπου υποδοκιμασίες εντοπισμού συλλαβής και φωνήματος, ενώ η ρίμα είναι προς κατάκτηση. Στο μεταγλωσσικό στάδιο επιτυγχάνουν στη συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση (σε πολυσύλλαβες λέξεις με απλή φωνοτακτική δομή π. χ. σοκολάτα και σε τρισύλλαβες λέξεις με σύμπλεγμα π. χ. παντόφλα).

► *Ηλικία 4,6 – 5*

Βρίσκονται στην πορεία κατάκτησης εύρεσης λέξεων με κοινή αρχική συλλαβή και κοινό φώνημα μόνο εξακολουθητικό. Εντοπίζουν σταθερά, συλλαβή σε αρχική θέση χωρίς συλλαβική ένδειξη, δυσκολεύονται όμως σε τελική θέση καθώς και στην απομόνωση τελικής συλλαβής. Επίσης μπορούν να διακρίνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, διαφορά ή ομοιότητα συλλαβής σε αρχική και τελική θέση.

► *Ηλικία 5 – 5,6*

Εντοπίζουν ομοιοκαταληξίες με ευκολία, εμπεδώνουν τον εντοπισμό τελικής συλλαβής και αρχικού φωνήματος (με ένδειξη ή χωρίς φωνημική ένδειξη). Μπορούν να απομονώσουν τελική συλλαβή και εμφανίζουν ισχυρές τάσεις επιτυχίας στην προσθήκη φωνήματος. Επιτυγχάνουν τη συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση λέξεων σε πολυσύλλαβες με φωνήεν και σύμπλεγμα.

► *Ηλικία 5,6 – 6*

Έχουν κατακτήσει τον εντοπισμό συλλαβής, την απομόνωση και τη διάκριση διαφοράς σε αρχική και τελική θέση και τον εντοπισμό αρχικού φωνήματος. Η απομόνωση φωνήματος και η φωνημική διάκριση είναι προς κατάκτηση, ενώ προστίθεται η εύρεση λέξεων με αρχικό φώνημα υγρό. Προς κατάκτηση είναι επίσης η φωνημική κατάτμηση (σε δισύλλαβες λέξεις με απλή φωνοτακτική δομή), η προσθήκη και η απαλοιφή φωνήματος.

► **Ηλικία 6 – 6,6**

Έχουν κατακτήσει τη διάκριση διαφορετικού σε συλλαβή και φώνημα καθώς και την απομόνωση φωνήματος. Στην εύρεση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν επιτυγχάνουν μόνο στα υποκοριστικά και σε επίπεδο φωνήματος βρίσκουν λέξεις και από στιγμιαίο αρχικό φώνημα. Επίσης προς κατάκτηση βρίσκεται και ο συγκερασμός φωνημάτων σε λέξη. Στη συλλαβική κατάτμηση επιτυγχάνουν και σε κλειστές συλλαβές. Στη φωνημική σύνθεση επιτυγχάνουν σε λέξεις δισύλλαβες με ανοιχτές συλλαβές ενώ στη φωνημική κατάτμηση το μήκος της λέξης και τα χαρακτηριστικά των φωνημάτων παίζουν καθοριστικό ρόλο με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν μόνο σε λέξεις με Φ,ΣΦ π. χ. /e, la/.

Η χρήση του αναπτυξιακού προφίλ στην κλινική πράξη μπορεί να είναι ιδιαίτερα διευκολυντική γιατί μας δίνει πληροφορίες για το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης ενός παιδιού σε σχέση με τις επιδόσεις της ομάδας συνομηλίκων του, ενώ παράλληλα διευκολύνει στη σχεδίαση ατομικού προγράμματος παρέμβασης (Γιαννετοπούλου, 2001, Γλύκας & Καλομοίρης, 2003).

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

| ΦΩΝΗΜΑ | ΤΟΠΟΣ + ΤΡΟΠΟΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ | ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ * Μέγιστο χρονικό πλαίσιο κατάκτηση του συγκεκριμένου |
|-----------------------|---|---|
| Β, β | Ενθάρρυνε το παιδί να τοποθετήσει τα πάνω δόντια στο κάτω χείλος και να φυσάει δυνατά με φωνή β, β, β. | *5 έως 6, 6 ετών (να έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| Γ, γ π.χ. γάτα | Ενθάρρυνε το παιδί να καθαρίσει το λαιμό του με τράβηγμα της γλώσσας της τα πίσω και το μεσαίο μέρος της να ακουμπά στον ουρανίσκο. | 3 έως 3, 6 χρόνων. |
| Π.χ. γιαγιά. | Ενθάρρυνε το παιδί να καθίζει τη γλώσσα μέσα στο στόμα και να κουνάει τα πλαϊνά της γλώσσας ανοίγοντας λίγο το στόμα του. | * 3, 6 έως 4, 6 χρόνων. |

| | | |
|-------------|---|--|
| Δ, δ | Ενθάρρυνε το παιδί να βγάξει τη μύτη της γλώσσας έξω και να την δαγκώνει ελαφριά και να φυσάει δυνατά με φωνή δ, δ. | 6, 6 έως 7 χρονών έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| Ζ, ζ | Ενθάρρυνε το παιδί να κλείσει τα δόντια του, τα χείλη να είναι σε χαμόγελο και να φυσάει απαλά με φωνή ζ, ζ, ζ, όπως η μέλισσα. | 5 έως 7, 6 χρονών (να έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| Θ, θ | Ίδια τοποθέτηση δοντιών (Δ, δ) που φαίνονται, χείλη σε χαμόγελο και να φυσάει απαλά χωρίς φωνή. | 6, 6 έως 7 χρονών (να έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| Κ, κ | Ενθάρρυνε το παιδί να ανεβάζει το πίσω μέρος της γλώσσας για να ακουμπήσει στον ουρανίσκο και να «βήξει» απαλά χωρίς φωνή κ. κ, κ. | 4 χρονών. |
| Λ, λ | Ενθάρρυνε το παιδί να ανεβάσει τη γλώσσα και να τη βάλει πίσω από τα πάνω δόντια λυγίζοντάς την ελαφρώς προς τα έξω ώστε να φαίνεται το κάτω μέρος της γλώσσας και να τραγουδάει λα, λα, λα. | * 6 χρονών. |
| Μ, μ | Ενθάρρυνε το παιδί να ενώσει τα χείλη του και με φωνή να μουρμουρίζει μ,μ,μ. Ο αέρας και ο ήχος πρέπει να βγαίνουν από τη μύτη. | 3 έως 3, 6 χρονών. |
| Ν, ν | Ενθάρρυνε το παιδί να σηκώσει τη γλώσσα ώστε να ακουμπά πίσω από τα μπροστινά και πλαϊνά δόντια και να κάνει τη φωνή της σειρήνας ν, ν, ν. Ο αέρας και ο ήχος πρέπει να βγαίνουν από τη μύτη. | * 3 έως 4, 6 χρονών. |

| | | |
|---------------|--|--|
| Ξ, ξ | Ενθάρρυνε το παιδί να κάνει το κ (πίσω στο λαιμό) και μετά το σ (μπροστά στο στόμα) και να τα βάλει μαζί κς ξ. | * 7, 6 χρονών (να έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| Π, π | Ενθάρρυνε το παιδί να Ενώσει τα χείλη με λίγη πίεση και να αφήνει την πίεση του αέρα μέσα από τα χείλη να βγει προς τα έξω χωρίς φωνή π, π, π. | * 3 έως 4 χρονών. |
| Ρ, ρ | Ενθάρρυνε το παιδί να τραβήξει τη γλώσσα πίσω στο στόμα και να την κάνει να πάλλεται πάνω στον ουρανίσκο με ελαφρό γαργάλημα του ουρανίσκου. | * 7 έως 7, 6 χρονών (ξεκινώ να μαθαίνω το Ρ στην πρώτη δημοτικού, όχι νωρίτερα). |
| Σ, σ | Ενθάρρυνε το παιδί να κλείσει τα δόντια του, να χαμογελά, να τοποθετήσει την άκρη της γλώσσας στα δύο μπροστινά δόντια, να βγάλει τον αέρα από τα δύο μπροστινά δόντια, να φυσήξει χωρίς φωνή σαν το «φίδι» σ, σ, σ. | * 4, 6 έως 5 χρονών» 7 έως 7, 6 χρονών. |
| Τ, τ | Ενθάρρυνε το παιδί να δαγκώσει ελαφρά τη μύτη της γλώσσας και να την τραβήξει απότομα προς τα μέσα και να βγει η φωνή με μικρή έκρηξη τ, τ, τ. | * 4, 6 έως 6 χρονών. |
| Ντ, ντ | Ίδια τοποθέτηση της γλώσσας (Τ, τ) αλλά με φωνή προς τη μύτη. | 4, 6 έως 6 χρονών. |
| Φ, φ | Ενθάρρυνε το παιδί να ακουμπήσει απαλά τα πάνω δόντια στο κάτω χείλος και να φυσάει χωρίς φωνή φ, φ, φ να σβήσει το κερί ή όπως φυσάει ο αέρας. | * 3 χρονών. |

| | | |
|---------------|---|--|
| X, χ | Ενθάρρυνε το παιδί να τραβήξει τη γλώσσα προς τα πίσω και να ακουμπήσει το πίσω μέρος της στη σκληρή υπερώα να καθαρίσει το λαιμό του βγάζοντας τον αέρα από το στόμα χωρίς φωνή χ, χ, χ. | * 3 χρονών. |
| Ψ, ψ | Ενθάρρυνε το παιδί να κάνει πρώτα το /π/ χείλια κλειστά και έπειτα το /σ/ από τα κλειστά δόντια όπως το φίδι και μετά τις δύο κινήσεις μαζί πς → ψ, πως φωνάζουμε τη γατούλα να έρθει. | * 7, 6 χρονών (να έχουν αναπτυχθεί τα μπροστινά δόντια). |
| A, α | Τα χείλη να είναι αρκετά ανοιχτά και ο αέρας να βγαίνει από το στόμα. | |
| E, ε | Τα χείλη ανοιχτά προς τα πλάγια και η άκρη της γλώσσας ακουμπά στη βάση των κάτω δοντιών. | |
| I, ι | Τα χείλη και τα δόντια είναι ελαφρώς ανοιγμένα και η άκρη της γλώσσας ακουμπά στη βάση των κάτω δοντιών. | |
| O, ο | Τα χείλη στρογγυλεύουν και η γλώσσα ακουμπά κάτω ελαφρά μέσα στο στόμα. | |
| OY, ου | Τα χείλη στρογγυλεύουν ενώ η γλώσσα αιωρείται μέσα στο στόμα. | |

Πίνακας 2.17. (2) Παραγωγή φωνημάτων

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ

| ΗΛΙΚΙΑ | ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩΝ |
|---------------|--|
| 3, 6 – 4 | /sp/ /pl/ /kl/ /vl/ /kn/ /pn/ /pc/ /vɣ/ |
| 4 – 4, 6 | /fl/ /st/ /sk/ /sc/ /ps/ /ks/ /xt/ /tr/ /kr/ /δj/ /zm/ /mn/ |
| 4, 6 – 5 | /sf/ /vr/ /dr/ /xn/ /zɣ/ /ft/ |
| 5 – 5, 6 | /ɣl/ /ɣr/ /str/ |
| 5, 6 – 6 | /δr/ /θr/ /xtr/ /ftc/ |

(Καμπανάρου, 2007)

Πίνακας 2,17. (3) Παραγωγή συμπλεγμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

“ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ”

| | |
|---|-----|
| 3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ | 81 |
| 3.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ | 82 |
| 3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ | 84 |
| 3.4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ | 85 |
| 3.5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | 86 |
| 3.6. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΡΑΣΗΣ | 89 |
| 3.7. ΝΗΠΙΑΚΗ-ΣΧΟΛΙΚΗ-ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ | 90 |
| 3.8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 93 |
| 3.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ | 98 |
| 3.10. ΕΠΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ | 100 |
| 3.11. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ | 101 |
| 3.12. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ | 102 |
| 3.13. ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ | 103 |

Μύθος:

Όλοι οι τυφλοί άνθρωποι ξέρουν να διαβάζουν *Braille*.

Αλήθεια:

Μόνο γύρω στο 10% των τυφλών ανθρώπων διαβάζουν *Braille*, αλλά υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που ευνοούν την αυτονομία τους.

Μύθος:

Όλοι οι τυφλοί είναι ίδιοι.

Αλήθεια:

Οι τυφλοί άνθρωποι απλώς τυχαίνει να μην μπορούν να δουν. Μεταξύ τους διαφέρουν όσο διαφέρουν και οι άνθρωποι που βλέπουν. Έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής, γούστα, προτιμήσεις, σεξουαλικό προσανατολισμό και ανάγκες ο ένας από τον άλλον.

3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ

Τα προβλήματα όρασης αποτελούν μια κατάσταση που κινείται ανάμεσα σε δύο διαμετρικά αντίθετες καταστάσεις, όπως η κανονική όραση από την μια και η απόλυτη οπτική δυσκολία, η τύφλωση, από την άλλη. Ο μικρότερος αριθμός των παιδιών με προβλήματα όρασης απαρτίζεται από την κατηγορία των τυφλών παιδιών (Τσιναρέλης, 2005). Κατά τον Barraga (1983):

«Ένα παιδί θεωρείται οπτικά ανάπηρο όταν η οπτική του μειονεξία συντείνει στη μη μέγιστη απόδοσή του στο μαθησιακό τομέα και απαιτούνται ειδικά προγράμματα, μέθοδοι και μέσα προκειμένου να μάθει και ν' αποκτήσει γνώσεις».

Οι οπτικές μειονεξίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κατά διαφορετικούς τρόπους. Από νομική – διοικητική άποψη, για λόγους υγείας και πρόνοιας, ο ορισμός προσδιορίζει δυο κατηγορίες παιδιών, σε σχέση με τα υφιστάμενα της οπτικής οξύτητας:

A. Τυφλά

B. Τα μερικώς βλέποντα

Ένα παιδί θεωρείται τυφλό όταν μπορεί να δει 20 / 200 ή και λιγότερο, ακόμη και με μέσα οπτικής ενίσχυσης. Αλλά, αυτό σημαίνει πως το παιδί αυτής της κατηγορίας μπορεί να δει κάτι καλά στα 20 cm, τη στιγμή που το ίδιο αντικείμενο, ένα άλλο παιδί με κανονική όραση μπορεί να το δει στα 200cm (2m). Η τύφλωση δεν συνεπάγεται οπωσδήποτε απουσία οπτικής διέγερσης, αφού το τυφλό άτομο μπορεί να διακρίνει το σκοτάδι από το φως και ίσως να έχει κάποιες οπτικές εικόνες (Τσιναρέλης, 2005).

Ένα παιδί θεωρείται μερικά βλέπον η με χαμηλή όραση όταν παρουσιάζει οπτική ικανότητα μεταξύ 20/70 και 20/200 με ενίσχυση. Ο όρος αναφέρεται στα άτομα που μπορούν να αναγνώσουν τυπωμένο κείμενο όταν βοηθούνται από διάφορα μέσα οπτικής ενίσχυσης (Τσιναρέλης, 2005).

Σήμερα, η ταξινόμηση της οπτικής μειονεξίας και αναπηρίας είναι προσανατολισμένη όλο και περισσότερο προς τη χρήση εκπαιδευτικών όρων. Η ταξινόμηση αυτή από την άποψη της χρησιμοποιούμενης ορολογίας, είναι πολύ διαφορετική από την αντίστοιχη νομική, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην αποτελεσματικότητα της όρασης σε σχέση με την απόσταση. Η εκπαιδευτική ταξινόμηση διακρίνει τρεις κατηγορίες:

α. Μέτρια οπτική μειονεξία

β. Σοβαρή οπτική μειονεξία

γ. Βαριά οπτική μειονεξία.

Η ταξινόμηση αυτή δεν στηρίζεται στα αποτελέσματα των τεστ οπτικής ικανότητα, αλλά κυρίως στις απαιτούμενες ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προκειμένου τα παιδιά των παραπάνω κατηγοριών να, εκπαιδευτούν και να μάθουν (Τσιναρέλης, 2005).

Κατά τον Barraga (1986):

A. Ένα παιδί έχει μέτρια οπτική μειονεξία όταν μπορεί με τη χρήση των κατάλληλων οπτικών βοηθημάτων και του απαραίτητο φωτισμού να πετύχει ότι και οι άλλοι βλέποντες συμμαθητές του τόσο στη γενική όσο και στην ειδική τάξη.

B. Ένα παιδί έχει σοβαρή οπτική μειονεξία ή χαμηλή οπτική ικανότητα, όταν μπορεί να βοηθηθεί σχετικά από τα οπτικά βοηθήματα με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την όραση ως δίαυλο άντλησης πληροφοριών από το περιβάλλον με σκοπό τη μάθηση.

Γ. Ένα παιδί έχει βαριά οπτική μειονεξία όταν δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την όραση ως μέσο επίτευξης των εκπαιδευτικών του στόχων. Σε μία τέτοια περίπτωση η ακοή και η αφή υποκαθιστούν την όραση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Τσιναρέλης, 2005).

3.2. ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΟΜΕΝΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Παρά τις εξελίξεις των τελευταίων ετών στην ιατρική, τη φαρμακολογία και τη μοριακή βιολογία και βιοϊατρική τεχνολογία, η τύφλωση εξακολουθεί να αποτελεί μια απειλή για τον πλανήτη μας με 45.000.000 τυφλούς, δημιουργώντας τεράστια κοινωνικά, ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά προβλήματα.

Παρόλα αυτά πρέπει να γνωρίζουμε ότι η τύφλωση προλαμβάνεται κατά 80%. Ο ρόλος επομένως της ενημέρωσης του κοινού για την πρόληψή αποτελεί καθήκον των γιατρών, της πολιτείας και των φορέων που ασχολούνται με το θέμα αυτό να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την Πρόληψη και Αντιμετώπιση της τυφλότητας σε όλο τον κόσμο.

Η κληρονομικότητα αποτελεί τον μεγαλύτερο αιτιολογικό παράγοντα πρόκλησης προβλημάτων όρασης. Είναι υπεύθυνη για το 37% των περιπτώσεων σοβαρής τύφλωσης των παιδιών και το 67,6% των Προγενετικών έναντι 32,4% των άλλων περιπτώσεων.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των αιτίων πρόκλησης προβλημάτων όρασης είναι άγνωστοι. Το σύνολο των αιτίων διακρίνονται Προγενετικά, Διαγενετικά και Μεταγενετικά (Τσιναρέλης, 2005).

- 1. Προγενετικά:** Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα διάφορα οικογενειακά εκφυλιστικά φαινόμενα, όπως η έλλειψη χρωστικής ουσίας στον χοριοειδή, στην ίριδα, (αλφισμός) και στον αμφιβληστροειδή, σε διαθλαστικές ανωμαλίες, στην καταστροφή ή βλάβη του οπτικού νεύρου κ. ά. Επίσης μολυσματικές ασθένειες της μητέρας κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, όπως π.χ., η ερυθρά κατά τους πρώτους τρεις μήνες, αφροδίσια νοσήματα, (βλεννόρροια, σύφιλη κ.ά.), δηλητηριάσεις, κακώσεις του εμβρύου κατά την ενδομήτρια ζωή.
- 2. Διαγενετικά:** Συνήθως τραυματισμοί του κρανίου κατά την ώρα του τοκετού, η ανοξία κ. ά.
- 3. Μεταγενετικά:** Στα αίτια αυτά περιλαμβάνονται μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία, (μηνιγγίτιδα, οστρακιά, ευλογιά κ.ά.), αφροδίσια νοσήματα, διάφορες οφθαλμολογικές παθήσεις, τραυματισμοί των οφθαλμών, δηλητηριάσεις, διαταραχές στο μεταβολισμό, κακοήθεις όγκοι στον ιστό του οπτικού οργάνου κ.λπ. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί και η δραματική περίπτωση της οπισθοφακικής ινοπλασίας που ευθυνόταν μέχρι το 1955 για ένα μεγάλο ποσοστό εμφάνισης της τύφλωσης, (50% και άνω).

Όπως, είπαμε παραπάνω τα προβλήματα όρασης είναι άλλοτε εκ γενετής, άλλοτε επίκτητα και έχουν διάφορες αιτίες (Κουρουπέτογλου & Λιάλιου, 2002). Σε αναφορά όμως με τη βλάβη στα συστατικά της όρασης τα προβλήματα διακρίνονται στα ακόλουθα:

- ▶ Προβλήματα στην ευκρίνεια, πόσο δηλαδή καθαρή είναι η όραση και διακρίνονται οι λεπτομέρειες.
- ▶ Προβλήματα στο οπτικό πεδίο. Ως οπτικό πεδίο ορίζεται η περιοχή που το μάτι βλέπει όταν είναι ακίνητο. Συνήθως είναι περίπου 150 μοίρες οριζόντια και 120 μοίρες κάθετα. Άλλοτε παρουσιάζεται απώλεια της περιφερειακής όρασης άλλοτε της κεντρικής της μιας πλευράς ή σε ορισμένα σημεία.
- ▶ Προβλήματα στην κίνηση των ματιών προβλήματα σχετικά με την ευαισθησία στο φως.
- ▶ Προβλήματα στη διάκριση των χρωμάτων (π.χ. αχρωματοψία).

3.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών εργασιών σχετικά με τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι επικεντρωμένες κυρίως στα τυφλά και λιγότερο στα μερικώς βλέποντα παιδιά. Ένα μεγάλο μέρος δε των ερευνητικών αυτών εργασιών αφορά τη σωματική, νοητική, εκπαιδευτική και την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Τσιναρέλης, 2005).

Το τυφλό παιδί προσεγγίζει το περιβάλλον και αποκτά εμπειρίες, με τις υπόλοιπες αισθήσεις εκτός από την όραση, η οποία αποτελεί κυρίαρχη αίσθηση. Παρά το γεγονός ότι η αφή χρησιμοποιείται ιδιαίτερα από τους τυφλούς, πολλά αντικείμενα δεν είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτά με την αφή, είτε επειδή υπάρχουν διάφορα κοινωνικά εμπόδια, όπως η υπερπροστασία, ο υπερβολικός φόβος των γονέων και των δασκάλων, είτε επειδή είναι απρόσιτα σε αυτήν την αίσθηση, π.χ. ψηλά δέντρα, βουνά, πολυκατοικίες, που γίνονται αντιληπτά από το τυφλό παιδί με προφορικές επεξηγήσεις και με τη συνδρομή των υπόλοιπων αισθήσεων. Έτσι η τύφλωση επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο παρουσιάζει:

- ▶ Φτώχεια εμπειριών
- ▶ Δυσχέρεια στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης
- ▶ Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους άλλους (Τσιναρέλης, 2005).

Τα προβλήματα αυτά μειώνονται σημαντικά στα μερικώς βλέποντα παιδιά, σε συνάρτηση με το ποσοστό και τη λειτουργικότητα της όρασης που διαθέτουν. Είναι πολύ δύσκολο να καθοριστούν επακριβώς οι διαφορές μεταξύ των βλέπόντων και εκείνων που έχουν προβλήματα όρασης, λόγω της πολυπλοκότητας των προβλημάτων αυτών, αλλά και του διαφορετικού τρόπου και βαθμού που επηρεάζουν το κάθε άτομο. Η ερμηνεία των προβλημάτων εξαρτάται από:

α) Τα αίτια της τύφλωσης.

Στην περίπτωση που η τύφλωση προέρχεται μόνο από τραυματισμό του ματιού, δεν υπάρχει λόγος επηρεασμού της ευφυΐας, ενώ αντιθέτως, αν προέρχεται π. χ. από ερυθρά που συχνά προκαλεί και νοητική υστέρηση.

β) Ο χρόνος εμφάνισης της τύφλωσης.

Τα άτομα που τυφλώθηκαν, μετά το 50 έτος της ηλικίας τους, έχοντας αποκτήσει επαρκή πλούτο οπτικών και αισθητηριακών εμπειριών και είχαν μια ομαλή ψυχοκινητική ανάπτυξη, εμφανίζουν:

Λιγότερα προβλήματα στην εκπαίδευση τους από τους εκ γενετής τυφλούς, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να κατακτήσουν τη ζωή χωρίς την αίσθηση της όρασης.

Περισσότερα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως π.χ. ισχυρό σοκ αμέσως μετά την τύφλωση, ανασφάλεια, αυτοαπόρριψη, μειωμένο αυτοσυναίσθημα, απομόνωση. Με ειδικό ψυχοπαιδαγωγικό χειρισμό, τα προβλήματα αυτά αμβλύνονται και μπορεί να εξαφανιστούν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

γ) Τα διαγνωστικά κριτήρια (tests).

Πολλά από τα χρησιμοποιούμενα test για την εκτίμηση της νοημοσύνης, της προσωπικότητας, της κοινωνικής προσαρμογής των τυφλών έχουν σχεδιαστεί για βλέποντες και επομένως, όταν χρησιμοποιούνται χωρίς τις κατάλληλες σταθμίσεις για τους τυφλούς, η ερμηνεία τους είναι τουλάχιστον αμφίβολη. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται επαρκώς; τα τελευταία χρόνια με την κατασκευή και χρησιμοποίηση κατάλληλων test για τυφλούς. Πάντως είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια ποιες από τις διαφορές μεταξύ τυφλών και βλέπόντων οφείλονται στη διαταραχή της όρασης και ποιες στη διαφοροποιημένη ιατρική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση και θεραπεία που δέχτηκαν οι τυφλοί (Τσιναρέλης, 2005).

3.4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τη δεκαετία του 1940 και 1950 οι εκπαιδευτικοί πίστευαν γενικά πως η νοημοσύνη των παιδιών με προβλήματα όρασης δεν επηρεάζεται σοβαρά από την κατάστασή τους, εκτός φυσικά από εκείνη τη διάσταση της ικανότητάς τους για χρήση οπτικών εμπειριών, όπως π.χ. τα χρώματα και η τρισδιάστατη προσέγγιση του περιβάλλοντος. Η επικρατούσα αντίληψη εκείνη την περίοδο ήταν πως η νοημοσύνη αναπτύσσεται στη βάση βιολογικών κληρονομικών όρων και επηρεάζεται μόνο από σοβαρά εξωτερικά τραύματα. Ο Hayes το 1941 στάθμισε το test Stanford-Binet για τα παιδιά με προβλήματα όρασης εξετάζοντας πάνω από 2.000 παιδιά προσδιορίζοντας μια πλήρη σχετική κλίμακα νοητικής ικανότητας (Τσιναρέλης, 2005).

Σήμερα όμως, όπως είναι γνωστό, έχουμε μια διαφορετική προσέγγιση για τη νοημοσύνη. Γνωρίζουμε πως αυτό που μετρούμε ως νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων, κατά τη σχολική ηλικία, επηρεάζεται σημαντικά από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που δέχονται στη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Η έλλειψη της όρασης

είναι ταυτόχρονα μια αναπηρία αλλά και μια κατάσταση που εμποδίζει την νοητική ανάπτυξη αφού μειώνει το ποσοστό των εμπειριών που την προσδιορίζουν και οδηγούν στην κατανόηση των οπτικών ερεθισμάτων σχηματίζοντας αντίστοιχες εμπειρίες. Το γεγονός αυτό είναι άμεσα προσδιοριστέο στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν δεχτεί πρόωμη παρέμβαση κατά την προσχολική περίοδο (Τσιναρέλης, 2005).

Οι Λιοδάκης (1992) και Πολυχρονοπούλου (1995) τονίζουν ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν διαφέρουν από τα βλέποντα ως προς το επίπεδο της νοημοσύνης, εφόσον:

- ▶ Εξεταστούν με τα κατάλληλα tests,
- ▶ Δεχτούν πρόωμη και κατάλληλη ειδική εκπαίδευση και
- ▶ Δεν εμφανίζουν και πρόσθετες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πέραν της τύφλωσης, όπως π.χ. και νοητική υστέρηση.

3.5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Τα βλέποντα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα με φυσικό τρόπο ακούγοντας, γράφοντας και παρακολουθώντας τις κινήσεις και τις εκφράσεις των προσώπων. Εκφράζονται αρχικά κατά τη βρεφική ηλικία μέσα από το γουργούρισμα και στη συνέχεια μιμούμενα τους γονείς τους και τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά με προβλήματα όρασης κατακτούν τη γλώσσα, κατά το πλείστον, με τον ίδιο τρόπο νοουμένου όμως πως οι γλωσσικές τους εμπειρίες στερούνται των οπτικών πληροφοριών. Ένα βλέπον παιδί αποκτά την έννοια μιας μπάλας μέσω της οπτικής του επαφής με μια σειρά αντικειμένων που το περιβάλλον του χαρακτηρίζει ως «μπάλα». Ένα παιδί με προβλήματα όρασης αποκτά την ίδια ακριβώς έννοια με τη συστηματική αφή πολλών και διαφορετικών μπαλών. Τόσο το ένα όσο και το άλλο ταυτοποιούν τη λέξη μπάλα, αλλά το βλέπον την ταυτοποιεί και σε μια άλλη διάσταση, αυτή της θέσης της στο χώρο και ως προς το χρώμα (Τσιναρέλης, 2005).

Σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με προβλήματα όρασης μια σειρά ερευνητικών εργασιών κατέληξαν περίπου στα ίδια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα οι Civelli (1983) και Matsuda (1984), διαπίστωσαν ότι στα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν επηρεάζονται η επικοινωνιακή τους ικανότητα από την κατάστασή τους στην καθημερινή χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα τους είναι η ίδια με αυτή των βλέπόντων συνομηλίκων τους.

Εν τούτοις στην ποιοτική εξέταση της χρησιμοποιούμενης γλώσσας τα παιδιά με προβλήματα όρασης παρουσιάζεται να κατανοούν λιγότερο ή κάπως διαφορετικά λέξεις, όπως «το αυτοκίνητο» ή « στέκομαι» προκειμένου για συγκεκριμένες έννοιες και γενικά εμφανίζονται πιο αργά στο να στοιχειοθετήσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των λέξεων, σε σχέση με τους βλέποντες συνομηλίκους τους. Τα τυφλά παιδιά εμφανίζονται να έχουν περιορισμένη ικανότητα στο νόημα των λέξεων, λόγω των περιορισμένων οπτικών τους εμπειριών, γεγονός που επιτρέπει τους βλέποντες συνομηλίκους; τους να διευρύνουν και να γενικεύουν το νόημα των λέξεων (Dunlea, 1989).

Ο Warren (1984), σε μια γλωσσολογική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου των παιδιών με προβλήματα όρασης κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα:

α. Τα τυφλά παιδιά δίχως άλλη αναπηρία, παρουσιάζουν λίγα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά ως προς την ανάπτυξη της γλώσσας σε σχέση με τους βλέποντα; συνομηλίκους τους.

β. Η περιοχή όπου υφίστανται αρκετά ερωτήματα και δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς είναι αυτή της σημασιολογίας, συμπεριλαμβανομένου και του φαινομένου του βερμπαλισμού.

γ. Τα αποτελέσματα της σκληρής δουλειάς που συντελέστηκε κατά το παρελθόν δείχνουν πως ενώ τα τυφλά παιδιά μπορούν και χρησιμοποιούν λέξεις με την ίδια συχνότητα που τις χρησιμοποιούν και οι βλέποντα; συνομηλικοί τους δεν έχουν το εύρος της ίδιας εννοιολογικής αντίληψης γι' αυτές.

δ. Δεν έχει προσδιοριστεί ακόμη σε ποιο βαθμό οι παραπάνω εννοιολογικές διαφοροποιήσεις; επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσης της σκέψης.

Για την Πολυχρονοπούλου (1995) οι τυφλοί καθυστερούν να αναπτύξουν την ομιλία τους. Ειδικότερα:

- ▶ Εμφανίζουν συχνότερα από τους βλέποντες δυσκολίες στη ρύθμιση του τόνου της ομιλίας,
- ▶ Παρουσιάζουν φτωχότερη φωνητική ποικιλία,
- ▶ Έχουν την τάση να ομιλούν με μεγαλύτερη ένταση απ' ότι οι βλέποντες Μιλούν με βραδύτερο ρυθμό,
- ▶ Όταν μιλούν, κάνουν λιγότερα; χειρονομίες και κινήσεις του σώματος,
- ▶ Χρησιμοποιούν λιγότερες κινήσεις των χειρών κατά την άρθρωση των ήχων

Κ.Ο.Κ.

Οι γονείς και δάσκαλοι θα πρέπει να μιλούν συνεχώς και καθαρά στο τυφλό παιδί, να του περιγράφουν με σαφήνεια τι κάνουν οι ίδιοι και τι θα πρέπει να κάνει το ίδιο σε ό, τι έχει σχέση με το παιχνίδι, το φαγητό, την κίνηση, να το ενθαρρύνουν και να το καθοδηγούν να μιλά και το ίδιο σωστά και καθαρά, αβίαστα και χωρίς αναστολές, καθώς επίσης και να κατανοεί αυτά που λέει. Αν και οι τυφλοί δεν έχουν διαθέσιμους τους οπτικούς και ακουστικούς ερεθισμούς που χρησιμοποιούν οι βλέποντες, όπως προαναφέρθηκε, για την ανάπτυξη της άρθρωσης, η έλλειψη αυτή ισοσταθμίζεται κατά μεγάλο μέρος από το θετικό ρόλο που παίζουν στη ζωή των τυφλών η προφορική και ακουστική επικοινωνία (Τσιναρέλης, 2005).

Σε γενικές γραμμές, η γλώσσα των τυφλών δεν είναι ελαττωματική. Στο μεγαλύτερο μέρος της αποκτάται μέσω της ακοής, σε αντίθεση με τους κωφούς, οι οποίοι έχουν μεγάλα προβλήματα στη γλώσσα, αν και διαθέτουν φυσιολογική όραση. Οι Hallahan και Kaufmann (1982) καταλήγουν στα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με τη γλώσσα των τυφλών παιδιών:

α) Η μερική ή η ολική έλλειψη όρασης δεν επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης και χρήσης της γλώσσας. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην επίδοση δοκιμασιών λεκτικού περιεχομένου μεταξύ τυφλών και βλέπόντων μαθητών.

β) Για τα άτομα με προβλήματα όρασης και ειδικά στους τυφλούς, παρά το ότι οι συνήθεις δρόμοι για την επικοινωνία και την απόκτηση εμπειριών είναι ποιοτικά και ποσοτικά περιορισμένοι, λόγω μειωμένης κινητικότητας και έλλειψης οπτικού ελέγχου, υπάρχει υστέρηση έναντι των βλέπόντων μόνο σε ορισμένες πλευρές της επικοινωνίας και ιδιαίτερα στη μίμηση εξωτερικών εκφραστικών κινήσεων, όπως π.χ. στις χειρονομίες, στη μιμική του προσώπου και του σώματος.

γ) Τα τυφλά παιδιά, λόγω κληρονομικότητας, εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό βερμπάλισμό, δηλ. υπερβολική χρήση λέξεων που δεν επιβεβαιώνονται από συγκεκριμένες εμπειρίες.

δ) Το τυφλό παιδί δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη χρήση της γλώσσας, αφού αποτελεί γι' αυτό το κυριότερο κανάλι επικοινωνίας με τους άλλους.

Από τη στιγμή που το τυφλό παιδί αδυνατεί να λάβει οπτικές πληροφορίες, η ικανότητά του να αποκτά γνώσεις μέσω της ακοής έχει τεράστια σημασία. Αποδείχτηκε ότι η ικανότητα ανάπτυξης της ακουστικής παρακολούθησης στο μέγιστο δυνατό βαθμό μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί με συστηματική ειδική

εκπαίδευση. Η τύφλωση περιορίζει την αντιληπτικότητα και την απόκτηση γνώσης λόγω:

- ▶ Της περιορισμένης έκτασης και ποικιλίας των εμπειριών που αποκτούν οι τυφλοί.
- ▶ Της περιορισμένης ικανότητας μετακίνησης τους.
- ▶ Του περιορισμένου ελέγχου του περιβάλλοντος και της σχέσης τους με αυτό.

Συχνά η σχολική επίδοση των τυφλών παιδιών είναι χαμηλότερη απ' αυτή των συνομηλίκων τους. Αυτό αποδίδεται κυρίως στην αργή εννοιολογική ανάπτυξη που σχετίζεται με τα προβλήματα όρασης, στον αργό ρυθμό ανάγνωσης, καθώς και σε ακατάλληλες τεχνικές και διδακτικές μεθόδους. Η καθυστέρηση όμως στην κατανόηση εννοιολογικών θεμάτων, οφείλεται σε έλλειψη κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών και όχι σε σύμφυτη ανικανότητα (Τσιναρέλης, 2005).

Η σχολική επίδοση των παιδιών με προβλήματα όρασης, γενικά, δεν υστερεί έναντι αυτής των βλεπόντων συνομηλίκων τους, εφόσον:

- ▶ Δεν εμφανίζουν (πλην των προβλημάτων όρασης) και πρόσθετα; Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. νοητική υστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ.
- ▶ Έχουν δεχτεί και δέχονται την κατάλληλη ιατρική βοήθεια και στήριξη.
- ▶ Ζουν σε ευνοϊκό οικογενειακό και γενικότερα κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.
- ▶ Έχουν δεχτεί πρώιμα και δέχονται την κατάλληλη ειδική εκπαίδευση.

3.6. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΡΑΣΗΣ

Η ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και εφήβου με προβλήματα όρασης επηρεάζονται από παράγοντες που προέρχονται από:

- α)** Το ίδιο το παιδί (ιδιοσυγκρασία, αναπτυξιακό στάδιο που διανύει το παιδί).
- β)** Την οικογένειά του (σχέσεις, προσωπικότητα των γονέων, ύπαρξη άλλων παιδιών κλπ).
- γ)** Το κοινωνικό περιβάλλον, (σχολείο, ευρύτερο υποστηρικτικό σύστημα).
- δ)** Τις ιατρικές υπηρεσίες (εξειδικευμένα κέντρα πολύπλευρης αντιμετώπισης).
- ε)** Την ίδια τη μειονεξία ή αναπηρία, τη φύση και την πορεία της.

Ο καθορισμός των παραγόντων που συνδέονται με την επιτυχή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού και εφήβου με προβλήματα όρασης είναι σημαντικός γιατί

μας βοηθά να προσδιορίσουμε τις κατάλληλες προληπτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων που απορρέουν από την μειονεξία ή την αναπηρία.

Έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ σε παιδιά και εφήβους με χρόνια σωματική νόσο, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών της όρασης, προκύπτει ότι η χρόνια σωματική νόσος δεν συνοδεύεται απαραίτητως από ψυχοπαθολογία. Παρ' όλο που το ποσοστό των παιδιών που επηρεάζονται συναισθηματικά και κοινωνικά αρνητικά είναι περίπου 2,5 φορές μεγαλύτερο από αυτό των σωματικά υγιών παιδιών, έχει βρεθεί ότι λιγότερο από το 1/3 των παιδιών με χρόνια σωματική νόσο παρουσιάζουν κάποια ψυχοπαθολογία. Επισημαίνεται επίσης ότι το είδος της νόσου δεν συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους παράγοντες που προσδιορίζουν τις ψυχολογικές και κοινωνικά επιπτώσεις. Αντίθετα φαίνεται πως καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού παίζει ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας και η ικανότητα της να προσαρμόζεται στη νόσο του (Τσιναρέλης, 2005).

3.7. ΝΗΠΙΑΚΗ-ΣΧΟΛΙΚΗ-ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

A. Νηπιακή ηλικία (παιδιά 3 έως 6 χρόνων)

Είναι το στάδιο κατά το οποίο επιτυγχάνεται η αισθητικοκινητική ολοκλήρωση του παιδιού. Σε σπάνιες περιπτώσεις που η διαταραχή της όρασης γίνεται εμφανής σ' αυτή την χρονική περίοδο, είναι πιθανόν να θέσει περιορισμούς στην ικανότητα για επαρκή έλεγχο και συντονισμό των κινήσεων καθώς και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους του (Penim & Gerrity, 1984). Οι περιορισμοί στην κινητικότητα μπορεί να προκαλέσουν « αισθήματα απελπισίας, εχθρότητας και φόβου για τον εξωτερικό κόσμο». Φαίνεται ότι υπάρχει σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην καλή κινητικότητα και την καλή προσαρμογή στην πάθηση καθώς και την θετική εικόνα αυτού (Welsh, 1980).

Παρέμβαση, με την προληπτική έννοια σ' αυτό το στάδιο, αποτελεί η συμβουλευτική στους γονείς ώστε να ενισχύουν τις πρωτοβουλίες του παιδιού και να μην θέτουν υπερβολικούς περιορισμούς στην κινητικότητά του, εκπαιδεύοντάς το ταυτόχρονα στην αυτοπροστασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, απαιτείται ειδική εκπαίδευση στην ανεξάρτητη κίνηση και τον προσανατολισμό. Σύμφωνα με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, η σκέψη του παιδιού της προσχολικής

ηλικίας χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, που είναι η υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και τις επιδιώξεις του παιδιού και η ερμηνεία τους κατ' αναλογία προς τα προσωπικά βιώματα (Παρασκευόπουλος, 1995). Ως συνέπεια πιστεύει ότι αυτό είναι η αιτία του προβλήματος, ότι φταίει για κάτι «κακό» που δεν έπρεπε να κάνει ή να σκεφτεί και για το οποίο τώρα καταδιώκεται ή τιμωρείται (Παπαδάτου, 1985). Χρειάζεται λοιπόν να μιλήσουμε με το παιδί και να του εξηγήσουμε ότι δεν φταίει αυτό για την κατάστασή του.

B. Σχολική ηλικία (6 έως 12 χρόνων)

Οι αναπτυξιακοί στόχοι τους οποίους τα παιδιά αυτής της ηλικίας καλούνται να κατακτήσουν είναι:

- α)** Ο αποχωρισμός από την οικογένεια και η ένταξη στην σχολική κοινότητα και την ομάδα των συνομηλίκων.
- β)** Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις).
- γ)** Η ανάπτυξη της εργατικότητας - παραγωγικότητας κατά την περιγραφή του Erikson (Weitzman, 1984).
- δ)** Η ανάπτυξη σχολικών δεξιοτήτων.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι οφθαλμολογικές παθήσεις διαγιγνώσκονται στην διάρκεια αυτού του αναπτυξιακού σταδίου, με την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Η σχολική επίδοση του παιδιού με προβλήματα όρασης είναι συνήθως χαμηλότερη από την αναμενόμενη σε σχέση με το νοητικό του επίπεδο. Αυτό αποτελεί πηγή μεγάλης ματαίωσης για το παιδί και αν δεν υπάρξει έγκαιρη θεραπευτική παρέμβαση και υποστήριξη το παιδί σταδιακά αποθαρρύνεται και αναπτύσσει δευτερογενή συναισθηματικά προβλήματα (Wasserman, 1990).

Γνωστικά, το παιδί αυτής της ηλικίας έχει κατακτήσει την έννοια του χρόνου, συμπεριλαμβανομένης της έννοιας του «παντοτινά» και την έννοια της μη αντιστρεψιμότητας, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αντιληφθεί την σοβαρότητα και την χρονιότητα της πάθησής του, ακόμα και αν δεν συζητά ανοιχτά τις ανησυχίες του με το περιβάλλον του (Bowlby, 1958). Μπορεί να ανησυχεί γιατί διαφέρει από τους άλλους συνομηλίκους του και για το κατά πόσον θα μπορέσει να αναπτύξει σχέσεις μαζί τους και οι ανησυχία αυτές, σε αντίθεση με τους εξωπραγματικούς φόβους τιμωρίας και καταδίωξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι

ρεαλιστικές, καθώς τα παιδιά σχολικής ηλικίας συχνά αντιμετωπίζουν με σκληρότητα κάθε παιδί που διαφέρει σε κάτι, (π.χ. το παχύσαρκο ή κοντό παιδί, αυτό που φορά χοντρούς διορθωτικούς φακούς κλπ). Κατά πόσον οι αντιδράσεις των άλλων παιδιών θα επηρεάσουν αρνητικά τα αισθήματα, τις σκέψεις και την συμπεριφορά του παιδιού με προβλήματα όρασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των ενηλίκων σ' αυτό το θέμα, και των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου αλλά και των γονέων (Τσιναρέλης, 2005).

Γ. Εφηβεία (12 έως 18-20 χρόνων)

Η εφηβεία έχει χαρακτηριστεί ως μια μεταβατική περίοδος γεμάτη συναισθηματικές καταιγίδες και εσωτερικές συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 1995). Στη διάρκειά της ο έφηβος καλείται να διαπραγματευτεί πολλά κρίσιμα ζητήματα, όπως η ανάπτυξη της σεξουαλικότητας, ο αγώνας για ανεξαρτητοποίηση από τους γονείς - διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και τέλος η σύνθεση όλων των πλευρών της προσωπικότητας του με τον σχηματισμό της ταυτότητας (Μανωλόπουλος, 1987). Η ύπαρξη των προβλημάτων όρασης είτε διαγνωσθούν για πρώτη φορά στην εφηβεία είτε όχι, καθιστά δυσχερέστερη την επεξεργασία όλων αυτών των αναπτυξιακών στόχων. Ειδικότερα η σύγκρουση ανάμεσα στην τάση για ανεξαρτησία και τη νοσταλγία για εξάρτηση από τους γονείς, περιπλέκεται από το φόβο του εφήβου με προβλήματα όρασης για το μέλλον, φόβο για το αν θα τα καταφέρει μόνος του. Περιπλέκεται επίσης η προσπάθεια επεξεργασίας των ραγδαίων αλλαγών της ήβης σε μια νέα εικόνα σώματος, καθώς η συνειδητοποίηση της μειονεξίας αποτελεί ένα πλήγμα στην εικόνα που διαμορφώνει ο έφηβος για το σώμα και τον εαυτό του. Ο έφηβος περισσότερο ακόμα κι από την αγωνία για τη νόσο του αγωνιά για το αν είναι σεξουαλικά επιθυμητός και ικανός και γνωρίζοντας την κληρονομική φύση της νόσου αναρωτιέται αν θα μπορέσει να παντρευτεί και να κάνει παιδιά.

Συχνά αισθάνεται ντροπή και προσπαθεί να κρύψει απ' την παρέα του τις δυσκολίες του, με αποτέλεσμα άγχος για την τυχόν αποκάλυψη του μυστικού και αποφυγή κοινωνικών χώρων όπου θα γινόταν αντιληπτή η διαταραχή της όρασης, όπως π. χ. γήπεδα, κέντρα ψυχαγωγίας ή και απομόνωση από την ομάδα των συνομηλίκων. Τα αισθήματα της ματαιώσης και απελπισίας που βιώνει μπορεί να τον οδηγήσουν στην κατάθλιψη και σε απόπειρες αυτοκτονίας ή σε κάποια μορφή

εκδραμάτισης, όπως ριψοκίνδυνη και προκλητική συμπεριφορά χαώδη σεξουαλική ζωή, χρήση τοξικών ουσιών κλπ.

Γενικά, η εικόνα του εαυτού βελτιώνεται καθώς μπαίνει κανείς στο τέλος της εφηβείας. Μετά τα 20, (για άλλους τα 25), αρχίζει η αποδοχή της κατάστασης, η αποδοχή δηλαδή ενός σώματος που δεν είναι τέλειο και ο νέος ενήλικος μπορεί να αντέχει, περισσότερο στις ματαιώσεις και τις διακυμάνσεις του συναισθήματος και του επιπέδου της αυτοεκτίμησής του (Μανωλόπουλος, 1987). Η παρέμβαση στο στάδιο της εφηβείας, αν χρειάζεται, έχει ως στόχο να βοηθήσει τον έφηβο να πενήσει την απώλεια του άτρωτου και παντοδύναμου ατόμου που κάθε έφηβος θα ήθελε να είναι και να διοχετεύσει την δημιουργικότητα του σε πραγματοποιήσιμους, σύμφωνα με τις δυνατότητες του, προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους. Ορισμένοι έφηβοι, στην προσπάθειά τους, να τα βγάλουν πέρα με το αίσθημα ντροπής και τον φόβο απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων, καταφεύγουν στους μηχανισμούς άμυνας, της άρνησης και της φυγής στην φαντασία, Στον βαθμό που αυτοί οι μηχανισμοί συντελούν στην προσαρμογή του έφηβου, δεν αποτελούν ενδείξεις ψυχοπαθολογίας και ο ειδικός οφείλει να τους σεβαστεί.

Το αν θα κατορθώσει τελικά, ο έφηβος με προβλήματα όρασης, να επιλύσει επιτυχώς τα αναπτυξιακά του διλήμματα, εξαρτάται κατά πολύ από το πώς έχει επιλύσει τις συγκρούσεις στα προηγούμενα στάδια της ανάπτυξης, αλλά και από το κατά πόσον το περιβάλλον των ενηλίκων, (γονείς και εκπαιδευτικοί), θα μπορέσει να του παρέχει ένα πλαίσιο σταθερό και υποστηρικτικό, με ευδιάκριτα όρια, μια δομή που να εμπεριέχει την επιθετικότητα του εφήβου και παράλληλα να επιτρέψει την ανεξαρτητοποίηση του χωρίς να καταρρεύσει (Τσιναρέλης, 2005).

3.8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λόγω του προβλήματος της όρασης, δημιουργούνται στα παιδιά από ελαφρές μέχρι σοβαρές δυσκολίες στο γνωστικό, κινητικό και ψυχοκινητικό τομέα. Όσο πιο έγκαιρα και υπεύθυνα αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, τόσο πιο γρήγορα θα είναι τα αποτελέσματα και θα ελαχιστοποιηθούν οι δευτερογενείς επιπτώσεις, που προέρχονται από τη μη έγκαιρη και υπεύθυνη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η ταξινόμηση των παιδιών με προβλήματα όρασης μπορεί να γίνει σωστά είτε με βάση το βαθμό της οπτικής οξύτητας, το πλάτος και τη στενότητα του οπτικού πεδίου (ιατρικός ορισμός), είτε με βάση την όραση που γίνεται για εκπαιδευτικούς

σκοπούς (εκπαιδευτικός ορισμός).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη ορολογία, που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, υπάρχουν δυο κατηγορίες παιδιών με προβλήματα όρασης:

α) Παιδιά που έχουν βλάβη στην όραση, αλλά είναι σε θέση να διαβάζουν κοινά έντυπα με μεγαλύτερα γράμματα (μερικώς βλέποντα) και

β) Παιδιά τυφλά που αδυνατούν μεν να διαβάσουν κοινά έντυπα, μπορούν όμως να διαβάσουν και γενικότερα να εκπαιδευτούν με το σύστημα.

Η παιδική ηλικία είναι το τμήμα της ζωής του ανθρώπου κατά το οποίο γίνεται η εναποθήκευση πληροφοριών από τον εξωτερικό κόσμο, μέσω των αισθήσεων. Η ανάπτυξη ενός παιδιού επηρεάζεται από το βαθμό της οπτικής και ακουστικής του λειτουργίας, από την ακεραιότητα της έκφρασης, της ομιλίας, της ικανότητας μάθησης και πολλών άλλων λειτουργιών που είναι αλληλοεξαρτώμενες. Κάθε βλάβη στα αισθητήρια όργανα (τα οποία αποτελούν πύλες εισόδου των πληροφοριών σ' αυτή την ηλικία) επηρεάζει σοβαρά τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ο οφθαλμός και η οπτική λειτουργία αποτελούν τον τρόπο δημιουργίας μνήμης οπτικών πληροφοριών για όλη τη μετέπειτα ζωή του και κάθε βλάβη τους μειώνει την παροχή οπτικών πληροφοριών προς τον εγκέφαλο. Ένα τέτοιο παιδί βασίζεται στους άλλους για την επιβίωση του, ενώ ένας ενήλικος με χαμηλή όραση απλώς αλλάζει μεθοδολογία, προσαρμόζοντας τη ζωή του στις νέες συνθήκες.

Παλαιότερα την πρώτη θέση από τις παθογόνες αιτίες μεγάλης έκπτωσης της όρασης κατείχε η οπισθοφακική ινοπλασία και τη δεύτερη ο συγγενής καταρράκτης. Σήμερα την πρώτη θέση κατέχουν οι συγγενείς παθήσεις του οπτικού νεύρου και ακολουθούν ο συγγενής καταρράκτης, ο αλφισμός, η μυωπία, η παθολογία της ωχρός, το γλαύκωμα, η οπισθοφακική ινοπλασία και η παθολογία του κερατοειδούς, σύμφωνα με τις στατιστικές της New York Lighthouse Low Vision Services στις Η.Π.Α. Στα πρώτα χρόνια της ζωής δύσκολα γίνεται αντιληπτή μια έκπτωση της οπτικής λειτουργίας, γιατί ο περιβάλλον κόσμος του παιδιού είναι περιορισμένος και η συμπεριφορά του μπορεί να φαίνεται φυσιολογική. Καθώς το παιδί όμως μεγαλώνει και αυξάνουν οι οπτικές απαιτήσεις του, η διαφορά από τα άλλα παιδιά γίνεται αντιληπτή.

Στα παιδιά αυτά είναι απαραίτητος ο συνεχής οπτικός ερεθισμός. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση ζωηρών χρωμάτων στο περιβάλλον του παιδιού, μεγάλων και χρωματιστών παιχνιδιών και παραστάσεων με έντονη αντίθεση των χρωμάτων,

ώστε να αυξάνονται οι οπτικές πληροφορίες και να μην αντικατασταθεί η όραση με την αφή και τη γεύση. Κατά την πρώτη σχολική ηλικία πρέπει να ενθαρρύνονται στη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών με μεγάλες οθόνες, στη συλλογή cart - postales ή σταυρολέξων κ.ά. και να αποφεύγονται παιχνίδια που εκθέτουν σε κίνδυνο, κυρίως παιδιά με υψηλή μυωπία, με ιστορικό αποκολλήσεως ή υπερξερθρήματος φακού (σύνδρομο Manfan). Θα πρέπει βέβαια να εξετάζονται, εάν συνυπάρχουν, προβλήματα και από άλλη ή άλλες μειονεξίες ή αναπηρίες συστήματα.

Στις πρώτες τάξεις μπορούν να διαβάσουν μεγάλα γράμματα χωρίς ειδική οπτική διόρθωση κρατώντας το κείμενο λίγα εκατοστά μπροστά από τα μάτια τους. Εάν η οπτική οξύτητα είναι 1/10 ή λίγο καλύτερη, συνήθως δεν χρειάζονται ειδικά βοηθήματα, τουλάχιστον στις τρεις πρώτες τάξεις. Για έναν έφηβο όμως τα πράγματα είναι πιο σύνθετα. Οι νέοι με χαμηλή όραση αρχίζουν να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους, επειδή δεν μπορούν να τους συναγωνιστούν στις διάφορες εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής (σπορ - οδήγηση - αθλητισμός κ.ά.). Κατά την ηλικία αυτή, ο νέος αρχίζει να ενδιαφέρεται για την εμφάνιση του και συνήθως απορρίπτει τα οπτικά βοηθήματα, είναι δε απαραίτητος ένας επαγγελματίας σύμβουλος και σημαντική υποστήριξη από τους γονείς του.

Η εξέταση του παιδιού με χαμηλή όραση ξεκινά με πληροφορίες που παίρνουμε από το βάδισμα, τη στάση του, τη θέση της κεφαλής, την οπτική του περιέργεια. Το ιστορικό λαμβάνεται από τους γονείς με μεγάλη λεπτομέρεια από την εμβρυϊκή περίοδο, τη γέννηση και τη βρεφική ηλικία μέχρι τη σημερινή, διερευνώντας το οικογενειακό ιστορικό, την κινητική ανάπτυξη του παιδιού, το χρόνο παρουσίας του προβλήματος κλπ. Κατόπιν εξετάζεται η διάθλαση και μετριέται η οπτική οξύτητα τόσο για μακριά όσο και για κοντά για να εκτιμηθεί αν πρέπει να μπει σ' ένα πρόγραμμα οπτικού ερεθισμού. Τα tests εξέτασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι κυρίως:

- ▶ Ο έλεγχος του αντανakλαστικού της κόρης σε έντονο διακορικό φωτισμό
- ▶ Ο έλεγχος προσήλωσης και κινητικότητας με δοκιμασία καλύψεως
- ▶ Αδρή εκτίμηση του οπτικού πεδίου με δοκιμασία αντιμετώπισης
- ▶ Χρήση τύμπανου οπτικοκινητικού νυσταγμού (με το οποίο μπορούμε μόνο να πούμε αν η οπτική οξύτητα βρίσκεται ανάμεσα σε 1/60 και 1/40, όχι ακριβώς)
- ▶ Τα παιχνίδια του Sheridan
- ▶ Οι κάρτες με τα γράμματα διαφόρων μεγεθών

- ▶ Οι κυλιόμενες μπάλες
- ▶ Το test κηλίδων του Rosenbaum
- ▶ Οι Lighthouse flash card symbols.

Επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν ενδιαφέρονται για αντικείμενα πέραν των 2 μέτρων, τα χρησιμοποιούμενα οπτικά test δεν πρέπει να βρίσκονται πέραν αυτού του ορίου. Θα πρέπει να σημειώσουμε το μικρότερο μέγεθος γραμμάτων που μπορεί να δει το παιδί και από ποια απόσταση, διότι αυτό θα αποτελέσει ενδεικτικό στοιχείο για το δάσκαλο, ώστε να τοποθετήσει το παιδί σε κατάλληλη απόσταση από τον πίνακα, καθώς και για το μέγεθος των γραμμάτων που θα χρησιμοποιηθούν για τα βιβλία και τα γραπτά του παιδιού. Όσο το παιδί μεγαλώνει, μπορεί να εξετάζεται με τα γνωστά tests, ζητώντας του να προχωρά προς το οπτότυπο, (ένα παιδί με 1/10 όραση βλέπει τη 10η γραμμή στα 70 εκ., ενώ ένα φυσιολογικό άτομο στα 6,60 cm). Θα πρέπει να εξετασθεί η ικανότητά του για μετακίνηση και η εξάσκηση σε τεχνικές κίνησης και προσανατολισμού πρέπει να αρχίζει σε μικρή ηλικία, στο σχολείο ή σε ειδικά κέντρα.

Πολλά οφθαλμικά νοσήματα συνοδεύονται από υψηλές αμετροπίες. Είναι ουσιώδης κανόνας να διορθώνεται κάθε διαθλαστική ανωμαλία στα παιδιά με χαμηλή όραση. Στο άφακο παιδί πρέπει να προηγηθεί κερατομετρία και υπολογισμός του αξονικού μήκους με A-scan υπερηχογραφία, εάν το σκιασκοπικό αντανακλαστικό δεν είναι ικανοποιητικό. Στο παιδί αυτό θα πρέπει να χορηγηθούν διπλοεστιακοί φακοί ή φακοί επαφής με ξεχωριστά κοντινά γυαλιά. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στα μικρά παιδιά με υψηλές ετερόπλευρες ιδίως διαθλαστικές ανωμαλίες, όπου πρέπει να φορούν τα γυαλιά τους προς αποφυγή της αμβλυωπίας. Θα πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς ότι καμιά πρόοδος στην όραση δεν μπορεί να είναι δυνατή πριν περάσουν μερικοί μήνες φορώντας συνεχώς γυαλιά. Πρέπει να γίνει έλεγχος της προσήλωσης, της διόφθαλμης όρασης της ταύτισης, των συζυγών κινήσεων και του νυσταγμού, του εγγύς σημείου σύγκλισης και της οπτικής αντίληψης των σχημάτων και χρωμάτων.

Οι κάρτες Sloan χρησιμοποιούνται για την εξέταση των παιδιών που γνωρίζουν ανάγνωση. Είναι φτιαγμένες για τη μέτρηση της οπτικής οξύτητας στα 40 εκ. και έτσι υπολογίζονται τα βοηθήματα μελέτης, ώστε να τυπωθούν με γράμματα IM. Τα περισσότερα σχολικά βοηθήματα είναι τυπωμένα με γράμματα 2M για τις 3 πρώτες λέξεις, 1,6 M για την τετάρτη και 1M για το Γυμνάσιο. Τα λεξικά τυπώνονται με

μικρότερα γράμματα. Τα περισσότερα μικρά παιδιά δεν χρειάζονται βοηθήματα για την κοντινή όραση, γιατί έχουν μεγάλο εύρος προσαρμογής, εκτός αν είναι άφακα. Το μέγεθος της προσαρμογής στα παιδιά αυτά συνήθως διατηρείται στις 8 -10 dpt μέχρι τη δεύτερη δεκαετία της ζωής (10 - 20 ετών). Μεγεθυντικοί φακοί απαιτούνται αν υπάρχει ιστορικό θόλωσης μετά από παρατεταμένο διάβασμα ή ανικανότητα να διαβάσει κάποιο κείμενο. Γενικά οι τύποι βοηθημάτων χαμηλής όρασης που χρησιμοποιούνται για τα παιδιά είναι οι ίδιοι που χρησιμοποιούνται και για τους ενηλίκους.

Πολύ επιβοηθητικά είναι και τα μη οπτικά βοηθήματα, όπως φωτεινά, ενδιαφέροντα αντικείμενα με αντιθέσεις χρωμάτων, λέξεις τυπωμένες με μεγάλα γράμματα και μαρκαδόρο, video κασέτες, γραφομηχανές που βοηθούν το παιδί να εξοικειώνεται με το συλλαβισμό και την αντιγραφή καθώς και με το πληκτρολόγιο, το οποίο διευκολύνει τη μετάβαση στη χρήση του Η/Υ. Αν και τα βιβλία με μεγάλα γράμματα είναι δύσχρηστα, τα παιδιά τα προτιμούν γιατί περιέχουν λιγότερες λέξεις σε κάθε σελίδα και δεν μπερδεύονται (φαινόμενο συνωστισμού).

Τα πιο πολλά παιδιά και οι γονείς τους χρειάζονται κάποια εκπαίδευση στη χρήση των οπτικών βοηθημάτων. Εάν το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει καλά ακόμη και με οπτικά βοηθήματα, θα πρέπει να διευκρινισθεί πρώτα κατά πόσον η οπτική μειονεξία ή αναπηρία ευθύνεται αυτή και μόνο για την ικανότητα ανάγνωσης. Η οπτική οξύτητα και η ικανότητα ανάγνωσης δεν σχετίζονται απαραίτητα. Η οπτική οξύτητα μπορεί να διορθωθεί αρκετά, ώστε το παιδί να βλέπει τα τυπωμένα γράμματα, όμως η ικανότητα ανάγνωσης να μην προοδεύει, διότι η ανάγνωση είναι μια σύνθετη εμπειρία που αρχίζει με οπτική εικόνα και ολοκληρώνεται με εγκεφαλικές διεργασίες υψηλού επιπέδου.

Η εγγραφή των παιδιών με χαμηλή όραση δεν πρέπει να γίνεται στα σχολεία τυφλών, αλλά σε γενικά σχολεία με ειδική βοήθεια. Εάν ο εκπαιδευτικός και ο παιδοφθαλμίατρος μαζί με τον παιδοοπτικό δουλέψουν μαζί, τα παιδιά αυτά αποκτούν προσωπικότητα και μπορούν να προοδεύσουν το ίδιο σημαντικά με τα άλλα παιδιά. Κάποιες ασκήσεις μπορεί να βοηθήσουν, όπως η παρακολούθηση αντικειμένων για να ομαλοποιηθούν οι κινήσεις των βολβών, η σακκαδική προσήλωση για να βελτιωθεί η ικανότητα να προσηλώνουν οι οφθαλμοί από ένα σημείο σε άλλο εναλλάξ κ.α. (Τσιναρέλης, 2005).

3.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο υπηρεσίας που να είναι ικανό να συναντήσει τις ανάγκες όλων των τυφλών παιδιών, θα πρέπει με τη δικιά μας οργάνωση να δημιουργήσουμε προγράμματα που να απευθύνονται σε κάθε παιδί εξατομικευμένα και στις ανάγκες της οικογένειάς του.

Στην καρδιά του κάθε εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να βρίσκονται 3 βασικά στοιχεία:

1. η διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων
2. οι επικοινωνιακές ικανότητες με νόημα
3. η κατανόηση του κόσμου.

Η ομάδα που θα σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να βεβαιωθεί ότι παρέχει κάθε δυνατή ευκαιρία στο παιδί με προβλήματα όρασης, για να πετύχει στη ζωή του. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια κριτικά θέματα όπου τα μέλη της οικογένειας και το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να σκεφτούν, για να οργανώσουν αποτελεσματικά προγράμματα, ικανά να συναντήσουν τις ανάγκες του παιδιού.

Μια καλή εκπαιδευτική εκτίμηση για ένα μαθητή που έχει προβλήματα όρασης θα πρέπει να περιλαμβάνει :

- ▶ τις ικανότητες του παιδιού
- ▶ τις ανάγκες του παιδιού
- ▶ τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συναντούν το μοναδικό στυλ εκμάθησης των παιδιών
- ▶ τους κατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης στις προτάσεις των παιδιών έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η επικοινωνία.
- ▶ την ανάγκη για συγκεκριμένη υποστήριξη υπηρεσιών
- ▶ το κατάλληλο περιβάλλον κατανόησης για το παιδί
- ▶ τους τρόπους παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου στην αντίστοιχη όραση και ακοή του κάθε παιδιού.
- ▶ Τα μέσα επικοινωνίας που θα πρέπει να περιτριγυρίζουν το παιδί, ώστε να ενθαρρύνονται οι εκφραστικές και λαμβάνουσες ικανότητες του.

Οργάνωση προγράμματος:

Βασισμένοι στην εκτίμηση, τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας ξεκινούν καθορίζοντας τις περιοχές προτεραιότητας για καθοδήγηση, τους στόχους, τις συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, και τα κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος. Από τη στιγμή που η ομάδα έχει αποφασίσει ποια θα πρέπει να είναι τα συστατικά ενός κατάλληλου προγράμματος για το παιδί, τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να ξεχωρίσουν τις πηγές και να δώσουν το πρόγραμμα που θα φέρει τα αποτελέσματα.

Επειδή οι ανάγκες ενός παιδιού με προβλήματα όρασης είναι τόσο περίπλοκες, θα πρέπει να θυμηθούμε ότι η ποσότητα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ποιότητα. Το σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα γιατί είναι κατανοητό σε όλους, πως ο κάθε ειδικός στον τομέα του θα έχει γράψει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κύρια σκέψη της ομάδας πρέπει να είναι ποιος έχει πραγματικά συνεισφέρει για να συναντήσει τις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειάς του, να υποστηρίξει την παρέμβασή του και να δώσει με τη σειρά της ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα. Ένας καλά εκπαιδευμένος δάσκαλος μπορεί να καταλάβει εύκολα τις ανάγκες της επικοινωνίας και των αισθήσεων του παιδιού και αποτελεί το απαραίτητο μέσο για να χτιστούν οι ικανότητες των μελών της ομάδας, τέτοιες ώστε να υπηρετηθεί σωστά το παιδί.

Μέσα στο περιεχόμενο του σχεδιασμού ενός προγράμματος για το παιδί, πρέπει να αναπτύξουμε επίσης ένα πρόγραμμα για το προσωπικό και την οικογένεια, έτσι ώστε να γίνουν πιο ικανοί στη γνώση και στις ικανότητες που απαιτούνται για να δώσουν ποιοτική υπηρεσία και να δημιουργήσουν περιβάλλον σπιτιού υπό διέγερση. Τα μέλη της οικογένειας πρέπει να γίνουν οι καλύτεροι συνεργάτες στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας. Είναι οι συνεχιστές του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σπίτι και αναφέρουν στους ειδικούς πληροφορίες που τις περισσότερες φορές είναι απίθανο να τις γνωρίζουν (από καθημερινές καταστάσεις από τη ζωή του παιδιού μέσα στο σπίτι). Η οικογένεια θα πρέπει να συμπεριφέρεται σε μια αληθινή ομάδα από μέλη και να τις παρέχεται το δικαίωμα να έχει άποψη.

ΘΥΜΗΘΕΙΤΕ :

- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία χτίζονται από τις ικανότητες του προσωπικού και από τις ανάγκες των γονέων, θα πρέπει να αναπτυχθούν με

τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να είναι ικανοί να αναπτύξουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους.

- Το επιτυχές αποτέλεσμα ενός προγράμματος εξαρτάται άμεσα από τη διαμόρφωση της σχέσης εκπαιδευτή – μαθητή.
- Αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον πραγματοποιούνται όταν κρίνονται αναγκαίες από όλη την εκπαιδευτική ομάδα, για να συναντήσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού με προβλήματα όρασης.

(Ορφανός, 2004)

3.10. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

3.10.1. ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:

Όταν ένα παιδί έχει έλλειψη της πληροφόρησης από το περιβάλλον, το να κατανοήσει τη διαθέσιμη πληροφορία γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Οι αναπηρίες διανοητικών λειτουργιών κρύβουν το δρόμο με τον οποίο το μυαλό θέτει τις πληροφορίες σε διαδικασία και ανταποκρίνεται σε αυτές.

Μερικές από τις κοινές αιτίες των προβλημάτων όρασης μπορούν να προκαλέσουν διανοητικές ανικανότητες (Batshaw & Perret, 1986). Παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης:

1. μπορεί να έχουν δυσκολίες στο να μάθουν στρατηγικές ή εργαλεία, επειδή αυτά δε συνδέουν πάντα τις προηγούμενες εμπειρίες με τις παρούσες (McCormicK, 1984, page 179).
2. μπορεί να έχουν δυσκολία στο να μάθουν αφηρημένες ιδέες, αλλά μπορεί να μάθουν συγκεκριμένες και άμεσες ιδέες με επαναλαμβανόμενη εμπειρία και αλληλεπίδραση.
3. μπορεί να ευεργετηθούν από λειτουργικές επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν βασικές ικανότητες στη ζωή, όπως το ντύσιμο και να ταΐζουν τους εαυτούς τους.

3.10.2. ΝΕΥΡΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:

Μερικοί τύποι προβλημάτων όρασης συνοδεύονται ή προκαλούνται από νευρολογικές δυσλειτουργίες. Οι νευρολογικές δυσλειτουργίες επηρεάζουν το κεντρικό νευρικό σύστημα, μπορούν να επηρεάσουν την επεξεργασία της πληροφορίας και μπορεί να προκαλέσουν επιπρόσθετη μείωση της όρασης, της ακοής και της διανοητικής και κινητικής λειτουργίας (Batshaw & Perret, 1986).

Ένα παιδί με ένα τραυματισμό στο κεφάλι ή με μια παρόμοια νευρολογική δυσλειτουργία, μαθαίνει διαφορετικά από ένα παιδί με πιο παραδοσιακούς τύπους προβλημάτων όρασης. Παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης ή και ακοής και έχουν νευρολογικές αναπηρίες μπορεί :

1. να έχουν ποικίλους βαθμούς όρασης, ακοής, διανοητικών και κινητικών αναπηριών
2. να επεξεργάζονται και να καταλαβαίνουν οπτική και ακουστική πληροφόρηση
3. να αντιστέκονται στο άγγιγμα ή σε άλλο είδος απτικού ερεθισμού
4. να ευεργετηθούν από δομημένα, εξατομικευμένα, πολυαισθητήρια καθοδηγητικά προγράμματα (Ορφανός, 2004).

3.11. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Όταν τα προβλήματα όρασης είναι τα πρωτογενή προβλήματα του ατόμου τότε δεν ανήκει σε καμία από τις κατηγορίας με βάση τις γλωσσικές ανάγκες που έχουν προαναφερθεί καθώς πρόβλημα υπάρχει μόνο στην κατανόηση της γραπτής επικοινωνίας ή της επικοινωνίας μέσω χειρονομιών και εκφράσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, το άτομο έχει φυσιολογική ευφυΐα, κι αν έχει υποστηριχθεί από τους οικείους, δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα αντίληψης. Στις περιπτώσεις όμως είτε πολλαπλών αισθητηριακών βλαβών, είτε άλλων διαταραχών, όπου τα προβλήματα όρασης είναι δευτερογενή, είναι έκδηλα νοητικά και λοιπά προβλήματα (για παράδειγμα, ορισμένες περιπτώσεις εγκεφαλικής παράλυσης).

Η άθικτη ικανότητα της ακοής και της ομιλίας, κατέστησε τα άτομα με προβλήματα όρασης σε όλες τις κοινωνίες ενταγμένα σε μεγάλο βαθμό σε αυτές. Μάλιστα ακριβώς επειδή παρουσιάζουν φυσιολογική ευφυΐα, και συχνά λόγω των αναγκών, αυξημένη αντίληψη, θεωρήθηκαν κατά καιρούς άτομα ιδιαίτερα σοφά ή προικισμένα, γεγονός που, προκαλούσε το σεβασμό (για παράδειγμα οι μμάντεις στις αρχαίες τραγωδίες, οι τυφλοί ποιητές κλπ). Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι χαίρουν ισότιμης μεταχείρισης από το κοινωνικό σύνολο, ίσως όμως στον μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία με προβλήματα επικοινωνίας.

Η εξέλιξη των συστημάτων υψηλής τεχνολογίας και η μεγάλη αλλαγή της νοοτροπίας του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, πιστεύεται ότι σύντομα θα οδηγήσουν σε σχεδόν πλήρη ένταξη (Κουρουπέτογλου & Λιάλιου, 2002).

3.12. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Τα παιδιά και οι νεαροί ενήλικες τους οποίους διδάσκουμε, καθώς προχωρούν προς την ενηλικίωσή τους, παρ' όλο που φαίνεται αρκετά μακρινή, θα πρέπει να προετοιμαστούν γι' αυτή. Η προετοιμασία θα πρέπει να βασιστεί σε εικόνες για τη ζωή που εμείς ελπίζουμε να ζήσουν στο μέλλον. Με ένα καλό σχεδιασμό μετάβασης, τα παιδιά με προβλήματα όρασης θα είναι ικανά να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και θα μπορεί να ξεχωρίσει τι είναι ποιοτικό για τη ζωή του.

Εμείς ως εκπαιδευτές, παρεμβάτες και υποστηρικτές πρέπει να είμαστε ικανοί να παρατηρούμε πώς τα άτομα με προβλήματα όρασης συναναστρέφονται με τα μέλη των οικογενειών τους και με τους φίλους μέσα στην κοινότητά τους. Οι παρατηρήσεις που έχουν λάβει μέρος μέχρι τώρα δίνουν:

| ΑΠΑΙΤΗΣΗ ΓΙΑ: | ΑΡΝΗΣΕΙΣ: | ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ/ ΣΧΟΛΙΑ: | ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ: |
|--|---------------|---|----------------------------|
| προσοχή | διαμαρτύρεται | για γεγονότα / κινήσεις | προσδοκία |
| κοινωνική συναναστροφή | απορρίπτει | για αντικείμενα / άτομα | βαριέμαι |
| συναναστροφή παιχνιδιού | | για λάθη / παρανοήσεις - παρεξηγήσεις | σύγχυση |
| φροντίδα | | για να συμφωνήσει κάποιος μαζί του | φόβο |
| άδεια για να παίξεις σε μια δραστηριότητα | | για να χαιρετήσει | έχω πληγωθεί |
| δεκτική κίνηση η βοήθεια | | για χιούμορ. | πόνο |
| πληροφορίες/ εξακρίβωση αντικείμενα φαγητό. | | | ευχαρίστηση |

(Donnellan, 1984)

Είναι σίγουρο ότι οι πλούσιες κοινωνικές σχέσεις προσφέρουν στην καλή ποιότητα της ζωής. Οι άνθρωποι που παρέχουν φροντίδα σε άτομα με προβλήματα όρασης πρέπει να έχουν κοινωνικές συζητήσεις μαζί τους κατά τη διάρκεια των οποίων η αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντα θα γίνουν πιο έντονα και θα διακριθούν. Απαραίτητη θεωρείται η εισαγωγή σε φίλους οι οποίοι μοιράζονται πολλές επικοινωνιακές μεθόδους, έτσι ώστε το άτομο να έχει την ευκαιρία να πραγματοποιήσει σχέσεις μαζί τους. Ενεργοποιήστε τρόπους για τα μέλη της κοινότητας για να γίνουν περισσότερο άνετοι στα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο άτομο.

Έξω από την τάξη πολλές καινούριες καταστάσεις θα δημιουργηθούν. Το να μπαίνει κάποιος σε νέες καταστάσεις ζωής ή σε νέες εργασιακές συνθήκες, αυτό από μόνο του απαιτεί συναναστροφή με καινούρια άτομα. Η επιτυχία σε αυτές τις καταστάσεις εξαρτάται από :

1. την αυτοπεποίθηση του ατόμου που επικοινωνεί
2. την ποικιλία των επικοινωνιακών συστημάτων που έχουμε στη διάθεσή μας
3. το πότε και το πώς πρέπει να χρησιμοποιήσεις την ποικιλία δομών της επικοινωνίας.

Μπορούμε να συνεισφέρουμε στην εκπαίδευση του κοινού, εκπαιδύοντας άτομα πάνω σε σχετικά θέματα, αλλά με το να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες με τους φίλους μας. Μπορούμε να γράψουμε κάποια κείμενα για τους φίλους μας με προβλήματα όρασης και να υποστηρίξουμε κάποιους οργανισμούς που εκπαιδεύουν ανθρώπους με αυτά τα προβλήματα.

Πρέπει να γίνουμε φίλοι με αυτά τα άτομα, και να μοιραζόμαστε αυτή τη φιλία με άλλους. Μερικές φορές αυτές οι φιλίες θα απαιτήσουν να γίνουμε καλύτεροι μεταφραστές. Εάν είμαστε πρόθυμοι να το κάνουμε αυτό, πρέπει να ενεργοποιήσουμε κάποιες συζητήσεις που αναμφισβήτητα θα εμπλουτίσουν τις δικές μας ζωές. Έστω και η πιο μικρή βοήθεια που προσφέρουμε, δίνει στα άτομα με προβλήματα όρασης, περισσότερες πιθανότητες να έχουν μια ολοκληρωμένη ενήλικη ζωή (Ορφανός, 2004).

3.13. ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιούνται ευρέως πολλά βοηθήματα και για την ανάγνωση και για τη γραφή.

Για την ανάγνωση, καταρχήν χρησιμοποιούνται τυπωμένα κείμενα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του ατόμου (μεγάλοι χαρακτήρες κλπ) ή συσκευές για την ενίσχυση της αδύνατης όρασης, ηλεκτρονικές και μη, πχ. είδη φακών. Έχουν παραχθεί επίσης υπολογιστικά προγράμματα μεγέθυνσης της Εικόνας ή των γραμμάτων. Για τις σοβαρές περιπτώσεις και την πλήρη τύφλωση, το πλέον διαδεδομένο σύστημα είναι το σύστημα Braille, σε περιπτώσεις βέβαια απουσίας κινητικών προβλημάτων. Παρότι είναι σχετικά ακριβές υπάρχουν αρκετές εκδόσεις σε Braille γνωστών βιβλίων.

Σχεδόν επαναστατική στον τομέα αυτό, υπήρξε η ανάπτυξη υπολογιστικών συστημάτων εκτύπωσης σε Braille, σύνθεσης ομιλίας, και οπτικής αναγνώρισης χαρακτήρων. Με τη βοήθεια Η/Υ καθίσταται πλέον ικανή η εισαγωγή του τυπωμένου κειμένου κατευθείαν μέσω σάρωσης (scanning) στον υπολογιστή και στη συνέχεια η μετατροπή του είτε σε ομιλία, είτε σε κείμενο Braille. Οι εκτυπωτές σε Braille χρησιμοποιούνται επίσης για κατευθείαν γραφή από το τυφλό άτομο, λειτουργία που πραγματοποιείται και με συμβατικής τεχνολογίας μέσα. Ως μέθοδος γραφής χρησιμοποιείται κατεξοχήν το σύστημα Braille, γίνεται όμως προσπάθεια το άτομο να χρησιμοποιεί αρκετά ικανοποιητικά και την χειρόγραφη γραφή, κυρίως για θέματα όπως η υπογραφή. Ηχογραφημένα κείμενα ή πληροφορίες χρησιμοποιούνται επίσης (Crystal, 1997, Beukelman & Mirenda, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

“ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ”

| | | |
|------|-------------------------------|-----|
| 4.5. | «MULTIMEDIA ΓΛΩΣΣΑ» | 107 |
| 4.6. | «ΓΡΑΦΩ ΑΠΛΑ – ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΥΚΟΛΑ» | 108 |
| 4.7. | ΈΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ | 112 |
| 4.8. | «μ & μι» | 113 |

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «δυσκολίες λόγου» είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι πρόκειται για ένα πολυσυλλεκτικό όρο που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες και ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Συνεπώς, κάθε παιδί που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία στο λόγο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή περίπτωση με ιδιαίτερες, εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του δυσκολιών αυτών αρκεί να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού. Καθώς ο ειδικός είναι εκείνος ο οποίος διαγιγνώσκει και αντιμετωπίζει παρεμβατικά αυτές τις ανάγκες, η δημιουργία ενός λογισμικού που θα αποτελεί «εργαλείο» στα χέρια του, είναι ότι καλύτερο μπορεί να προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία στο συγκεκριμένο κοινό.

Κάθε παιδί με δυσκολίες στο λόγο χαρακτηρίζεται από το δικό του προσωπικό ρυθμό μάθησης, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών. Η απόκλιση των παιδιών από την «ομοιόμορφη» μάθηση σε συνδυασμό με την ατομική διαφοροποίηση στο πλαίσιο των δυσκολιών μάθησης, καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας **συστηματικής εξατομικευμένης διδασκαλίας** (Βάμβουκας, Σπαντιδάκης, Μουζάκη 2007). Παράλληλα, τα παιδιά που μεγαλώνουν στις σύγχρονες κοινωνίες υιοθετούν ένα μοτίβο ζωής που στηρίζεται σε γρήγορους ρυθμούς και υπερφορτωμένο ημερήσιο πρόγραμμα. Αυτό έχει ως συνέπεια τη διαρκή αλληλεπίδραση των παιδιών σε καθημερινή βάση, με πολλά γνωστικά ερεθίσματα, πράγμα το οποίο δεν αφήνει περιθώρια αφομοίωσης και γενίκευσης αυτών. Η κακή διαχείριση της αποτυχίας και η ψυχολογική πίεση για την καλή σχολική πρόοδο επιφέρουν δυσκολίες και στον τομέα του λόγου.

Ο υπολογιστής και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά, έρχονται να συμβάλουν αποτελεσματικά στη διαχείριση της αποτυχίας και στην αποσυμφόρηση από την ψυχολογική πίεση της επιτυχίας. Στα πλαίσια αυτά κινούνται και τα εκπαιδευτικά λογισμικά:

- «Multimedia Γλώσσα»,
- «Γράφω απλά – Διαβάζω εύκολα»,
- Έτσι γράφω και διαβάζω: «Ο μικρός Οδυσσέας στο νησί με τις φωνές και τα γράμματα»,

- Έτσι γράφω και διαβάζω: «Ο μικρός Οδυσσέας στο βυθό με τα γράμματα και τις λέξεις»,
- «MI & MI».

4.1. MULTIMEDIA ΓΛΩΣΣΑ

Το πρόγραμμα «**Multimedia Γλώσσα**» εκμεταλλευόμενο όλα τα θετικά των υπολογιστών και συμπληρώνοντας τις ανάγκες με το υποστηρικτικό έντυπο υλικό, αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια - μια σύγχρονη μέθοδο για την εκμάθηση της γλώσσας και την υποστήριξη των παιδιών με χαρακτηριστικά *δυσλεξικής συμπεριφοράς* στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής.

Το Λογισμικό & το Έντυπο Υλικό θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν:

- ✓ *στο χώρο της Ειδικής Αγωγής ως εργαλείο εναλλακτικής στήριξης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξίες*
- ✓ *ως πρόγραμμα υποστήριξης και γενίκευσης της διδασκόμενης ύλης σε κάθε μαθητή στο σπίτι.*

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ

Το λογισμικό «Multimedia Γλώσσα» εστιάζεται σε 5 τομείς:

- 1) Οπτική και Ακουστική Αντίληψη φωνημάτων (φωνολογική ενημερότητα)
- 2) Γραφισμός
- 3) Επεξεργασία γλωσσικού υλικού (σύνθεση φθόγγων, συλλαβισμό, τονισμό)
- 4) Καλλιέργεια Χωροχρονικού και Εξάσκηση Οπτικοκινητικού προσανατολισμού
- 5) Χρήση νέων όρων σε γραφικό πλαίσιο και αναγνωστικές στρατηγικές (γραφή ιστορίας και διήγηση – νοηματοδότηση κειμένου)

Πρόγραμμα «Multimedia Γλώσσα» - Τομείς Αξιοποίησης

Το Λογισμικό πρόγραμμα δεν σταματά εδώ, είναι ένας μηχανισμός απόλυτα ελεύθερος σε προσαρμογές και προσθήκες έτσι ώστε να αποτελέσει ακόμα και ένα εξατομικευμένο εργαλείο παρέμβασης για:

τον Ειδικό Παιδαγωγό,

Λογοθεραπευτή,

Δάσκαλο

Γονιό που θέλει να βοηθήσει εναλλακτικά το μαθητή/παιδί με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής.

4.2. ΓΡΑΦΩ ΑΠΛΑ – ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΥΚΟΛΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη προφορική και γραπτή έκφραση γραμμάτων, λέξεων, φράσεων ή στη σειροθέτηση. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από γονείς παιδιών με τέτοιου είδους δυσκολίες, είτε από ειδικούς που ασχολούνται με την αποκατάσταση προβλημάτων λόγου, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης όπως λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Απώτερη επιδίωξη του «Γράφω απλά – Διαβάζω εύκολα» είναι να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό και να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος, ελκυστικού, παροτρυντικού, υποστηρικτικού, εμπυχωτικού και μορφωσιογόνου περιβάλλοντος. Το περιβάλλον αυτό θα βοηθά στην ανάπτυξη των λανθανόντων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, στη διεύρυνση του γλωσσικού τους κώδικα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, στη συνειδητοποίηση από μέρος τους του φωνολογικού, μορφολογικού και σημασιολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και στην απόκτηση συγγραφικής και αναγνωστικής αυτονομίας (Σπαντιδάκης, 2007). Με στόχο την κάλυψη του στόχου αυτού ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ως άνω λογισμικού ακολούθησε την ακόλουθη μεθοδολογία.

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ

Η εφαρμογή περιλαμβάνει μία σειρά δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, παραγωγής και ακρόασης λόγου. Πιο συγκεκριμένα:

- Αναγνώριση γραμμάτων – συλλαβών
- Εξάσκηση στη γραφή των λέξεων
- Αναγνώριση απεικονίσεων
- Περιγραφή εικόνων / σύνταξη προτάσεων

- Εξάσκηση στη σειροθέτηση.

ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

A. Σε εξατομικευμένο παρεμβατικό μάθημα για την υποστήριξη κάποιου παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

B. Σε ομάδα μαθητών (ή τάξη) με χρήση ή μη διαδραστικού πίνακα.

Η εφαρμογή προσφέρει:

- ▶ Τη δυνατότητα να εξασκήσουν δεξιότητες σε ένα ευχάριστο πολυμεσικό περιβάλλον (με κίνηση, ήχο, γραφικά, εικόνες και ανθρώπινη φωνή).
- ▶ Άμεση γραφική και ηχητική επανατροφοδότηση με την ολοκλήρωση κάθε άσκησης.
- ▶ Στους εκπαιδευτικούς
- ▶ Την επιλογή να προσφέρουν εξατομικευμένο ή ομαδικό μάθημα.
- ▶ Τη δυνατότητα να παραμετροποιήσουν την εφαρμογή προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες των μαθητών τους.
- ▶ Να παρακολουθήσουν τη πρόοδο των μαθητών μέσα από το αρχείο του μαθητή.
- ▶ Να επιλέξουν για κάθε μαθητή με ποιες ασκήσεις – δραστηριότητες επιθυμούν να ασχοληθεί και να παρακολουθήσουν τη πρόοδο του μέσα από το αρχείο του μαθητή.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

A. Γράμματα

- ▶ Παρουσίαση των γραμμάτων και γραφή αυτών.
- ▶ Αντιστοίχιση κεφαλαίων με πεζά
- ▶ Σύνδεση γραμμάτων με εικόνες – βάσει του πρώτου γράμματος λέξεων που αντιστοιχίζονται με τις απεικονίσεις τους.
- ▶ Τραγούδια με τα γράμματα.

B. Λέξεις

- ▶ Χωρισμός και σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και φθόγγους (το παιδί ακούει κάθε λέξη, συλλαβή και φθόγγο της λέξης)
- ▶ Αναγνώριση της 1ης, 2ης ή 3ης συλλαβής μιας λέξης.

- ▶ Εύρεση των φθόγγων που λείπουν από μια λέξη.
- ▶ Δημιουργία λέξης από τις συλλαβές και τους φθόγγους της
- ▶ Αντιστοίχιση των λέξεων με εικόνες

Γ. Σειροθέτηση

Τοποθέτηση των εικόνων στη σωστή σειρά, βάσει της λογικής διαδοχής αυτών (χρονικά ή/ αλφαβητικά). Μετά την σωστή λύση της άσκησης δίνεται η δυνατότητα καταχώρησης κειμένου περιγραφής της σε πλαίσιο που υπάρχει κάτω από την κάθε εικόνα.

Θέματα:

- ▶ Γεγονότα (π.χ. τα φυτά και τα ζώα και πώς αναπτύσσονται, ο βρασμός του νερού, η δημιουργία της βροχής)
- ▶ Ημέρες και εποχές
- ▶ Καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. δέσιμο κορδονιών, πλύσιμο χεριών, φούσκωμα μπαλονιού, γράφω στον πίνακα κ.ά.).

Δ. Εικόνες για περιγραφή

Από μια «πισίνα» με εικόνες, το παιδί, ο εκπαιδευτικός, ο γονέας ή ο ειδικός, επιλέγει όποιες και όσες επιθυμεί και ο μαθητής τις περιγράφει με ελεύθερο κείμενο. Το κείμενο αυτό αποθηκεύεται στο φάκελό του.

Ε. Προτάσεις για σύνθεση

Εικόνες κάτω από τις οποίες προβάλλονται ανακατεμένες λέξεις τις οποίες ο μαθητής καλείται να βάλει στη σειρά προκειμένου δει περιγραφή της εικόνας. Ο μαθητής στη συνέχεια ακούει το κείμενο όπως το συνέθεσε και παρακολουθεί σχετικό κινούμενο σχέδιο (animation).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Από το «περιβάλλον του εκπαιδευτικού», ο ειδικός μπορεί να καταχωρήσει χρήστες, να δει το ιστορικό τους, να δημιουργήσει και να αναθέσει εργασίες ή να επιμεληθεί εργασίες από προηγούμενες αναθέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο «ιστορικό» μπορεί να δει κατά χρονική σειρά, αναφορά των στοιχείων χρήσης της εφαρμογής από τα παιδιά και ειδικότερα :

- Τα τμήματα της εφαρμογής που έχουν επισκεφθεί.
- Τα αποτελέσματα των εργασιών που τους έχει αναθέσει.
- Τις περιγραφές εικόνων που έχουν καταχωρίσει.
- Τις λέξεις που έχουν καταχωρίσει στον προσωπικό τους «φάκελο αγαπημένων λέξεων».

Επίσης στην ενότητα «Δημιουργία-Επιμέλεια εργασιών», ο ειδικός μπορεί να επιλέξει ασκήσεις και να συνθέσει μια εργασία για ανάθεση και στη συνέχεια να «εισέλθει» στο πεδίο των ασκήσεων που έχει επιλέξει για να τις παραμετροποιήσει βάσει των αναγκών του παιδιού. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να διαγράψει οποιαδήποτε άσκηση από την εργασία που έχει αναθέσει.

Παραδείγματος χάριν, επιλέγοντας την άσκηση όπου ο μαθητής βλέπει τη λέξη και την χωρίζει σε συλλαβές και φθόγγους, ο ειδικός έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ορίσει τις λέξεις που θα δει ο μαθητής αλλά και τον τρόπο γραφής της λέξης (πεζά ή κεφαλαία).

Επιπλέον, σε επόμενη άσκηση μπορεί να καθορίσει όχι μόνο τη λέξη και τον τρόπο γραφής της αλλά και το αν θα παραλείπονται τα φωνήεντα ή τα σύμφωνα έτσι ώστε το παιδί να προσπαθήσει να τα ανακαλύψει.

Επιπροσθέτως, ο χρήστης σε κάποιες ασκήσεις καλείται να τοποθετήσει (να σύρει και να εναποθέσει) τους φθόγγους στις σωστές θέσεις, ώστε να ολοκληρωθεί κάθε λέξη που του δίνεται. Όπως για παράδειγμα, στην άσκηση: «Φτιάχνω τη λέξη από τις φωνούλες της», όπου ο χρήστης (μαθητής) βλέπει και ακούει λέξεις, οι οποίες συνοδεύονται από αντίστοιχες εικόνες.

Ο ειδικός καθορίζει τις λέξεις που θα παρουσιαστούν στο παιδί αλλά και το αν θα εμφανιστούν με πεζά ή κεφαλαία γράμματα και τέλος, αν θα εμφανιστούν επιπλέον 0 έως και 3 φθόγγοι διαφορετικοί από αυτούς τους οποίους περιλαμβάνει μία λέξη προκειμένου να αυξηθεί το επίπεδο δυσκολίας της άσκησης. Αντίστοιχα, στις σειροθετήσεις ο ειδικός επιλέγει «κατηγορία» (π.χ. γεγονότα, ημέρες, ονόματα, καθημερινές δραστηριότητες) και στη συνέχεια τις ασκήσεις εκείνες που προτιμάει από την αντίστοιχη λίστα. Τέλος, στην ενότητα «ανάθεση εργασιών» ο ειδικός μπορεί να αναθέσει την εργασία σε έναν ή περισσότερους χρήστες ή να διαγράψει εργασίες αντίστοιχα.

Η ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ

Η εφαρμογή είναι ένα ολοκληρωμένο πακέτο ειδικών ασκήσεων που αναφέρεται στον γραπτό λόγο και στην χρονική αλληλουχία γεγονότων, στις δεξιότητες της αναγνώρισης και ανάγνωσης γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων και περιλαμβάνει ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι σημαντικές για κάθε παιδί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προκειμένου να γίνει ομαλά η μετάβαση του στο σχολικό πλαίσιο και να εξελιχθεί η πρόοδός του.

Ιδιαίτερης αξίας, είναι η δυνατότητα που παρέχεται στον ειδικό - εκπαιδευτικό να δομήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ασκήσεων για κάθε παιδί και παράλληλα να παρακολουθεί την επίδοση του σε κάθε άσκηση καθώς και τη συνολική του πρόοδο. Ως αποτέλεσμα αυτού, μπορεί να είναι σε θέση να επιλέξει επιτυχώς τους στόχους για την παρέμβαση και να δημιουργήσει μία ακριβέστερη ως προς τη «διάγνωση» αναφορά του μαθησιακού επίπεδου του παιδιού.

4.3. ΕΤΣΙ ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ

«Ο ΜΙΚΡΟΣ ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΣΤΟ ΝΗΣΙ ΜΕ ΤΙΣ ΦΩΝΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν πολλές δυνατότητες τις οποίες μπορούμε να αξιοποιήσουμε το έργο μας. Διαθέτουν ήχο, εικόνα, χρώμα δυνατότητα επανάληψης και εκτύπωσης κ. ά. Όλα αυτά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές μας να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης και γραφής παίζοντας.

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τις εξής ασκήσεις:

- Διδασκαλία γραμμάτων – συλλαβών
- Μαθαίνω παίζοντας
- Παιχνίδι μνήμης
- Μαθαίνω συλλαβές
- Περισσότερες συλλαβές
- Ασκήσεις επιλογής
- Ωρα να βάλουμε τις συλλαβές στη θέση τους

- Παίζουμε με τα μήλα και σχηματίζουμε συλλαβές με το ίδιο σύμφωνο και διαφορετικό φωνήεν
- Αναλύω και συνθέτω συλλαβές
- Ώρα για να γράψουμε δυσύλλαβες λέξεις
- Γραφώ δυσύλλαβες λέξεις με άλλη μορφή
- Γραφώ δυσύλλαβες λέξεις και με άλλη μορφή

«Ο ΜΙΚΡΟΣ ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΣΤΟ ΒΥΘΟ ΜΕ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ»

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τις εξής ασκήσεις:

- Γράφω δυσύλλαβες λέξεις συμπληρώνοντας τις συλλαβές που λείπουν
- Παίζω με τις λέξεις
- Γράφω και διαβάζω τρισύλλαβες λέξεις
- Γράφω και διαβάζω λέξεις που αρχίζουν με φωνήεν
- Γράφω και διαβάζω λέξεις που έχουν τελικό σίγμα (-ς)
- Γράφω και διαβάζω τετρασύλλαβες λέξεις
- Μαθαίνω να τονίζω τις λέξεις
- Μαθαίνω τα κεφαλαία γράμματα
- Γνωρίζω τα δίψηφα φωνήεντα και γράφω και διαβάζω λέξεις με δίψηφα φωνήεντα

4.4. ΜΙ & ΜΙ

ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΛΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Όπως αναφέρουν οι Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης (2007), οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία του σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που αφορούν τον ίδιο το μαθητή και σε εκείνους που αφορούν το μαθησιακό περιβάλλον. Βάσει αυτών των κατηγοριών παραγόντων, μελετήθηκαν και λήφθηκαν υπόψη τα δεδομένα υλοποίησης του λογισμικού όσον αφορά:

- Α. Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των πολυμέσων ως διδακτικών εργαλείων.
- Β. Τις βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Γ. Τις μαθησιακές ανάγκες του πληθυσμού των μαθητών.

Δ. Το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η χρήση του.

Ε. Τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί και τη μεθοδολογία που ακολουθείται για την υλοποίηση τους.

ΣΤ. Τις δεξιότητες και γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσει ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας.

Έτσι, τέθηκαν οι βασικές σχεδιαστικές αρχές οι οποίες είναι οι εξής:

- ▶ Παρουσίαση των πληροφοριών με ταυτόχρονη παρουσία αφήγησης και εικόνων.
- ▶ Λιτότητα στην παρουσίαση με οπτικοποίηση όλων των δυνατοτήτων της εφαρμογής.
- ▶ Απλό, και ελκυστικό γραφιστικό περιβάλλον για να διασκεδάσει ο μαθητής χωρίς όμως να χάνει την εστίαση στα σημαντικά σημεία.
- ▶ Παροχή οπτικοποιημένης κατάλληλης βοήθειας, για να κατευθυνθεί η προσοχή του μαθητή στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών.
- ▶ Ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών οδηγιών.
- ▶ Ενίσχυση της δυνατότητας συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.
- ▶ Ο ειδικός – εκπαιδευτικός έχει τη διαχείριση της εξατομίκευσης της ύλης.

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ

Η εφαρμογή περιλαμβάνει μία σειρά δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής συνειδητοποίησης, ανάγνωσης, παραγωγής και ακρόασης λόγου.

ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

A. Σε εξατομικευμένο παρεμβατικό μάθημα για την υποστήριξη κάποιου παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

B. Σε ομάδα μαθητών (ή τάξη) με χρήση ή μη διαδραστικού πίνακα.

Η εφαρμογή προσφέρει :

Στα παιδιά:

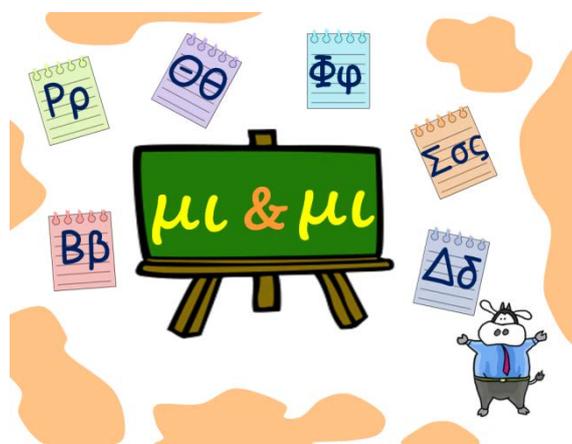
- ▶ Τη δυνατότητα να εξασκήσουν δεξιότητες σε ένα ευχάριστο πολυμεσικό περιβάλλον (με κίνηση, ήχο, γραφικά, εικόνες και ανθρώπινη φωνή).

- ▶ Άμεση γραφική και ηχητική επανατροφοδότηση με την ολοκλήρωση κάθε άσκησης.

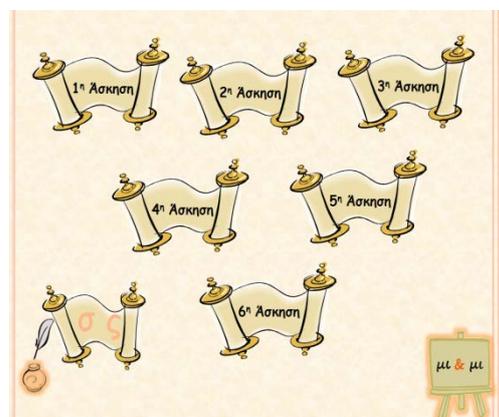
ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Το παρόν λογισμικό έχει την εξής πρωτοτυπία / ιδιαιτερότητα οι ασκήσεις παρατίθενται με δύο διαφορετικούς τύπους παρουσίασης.

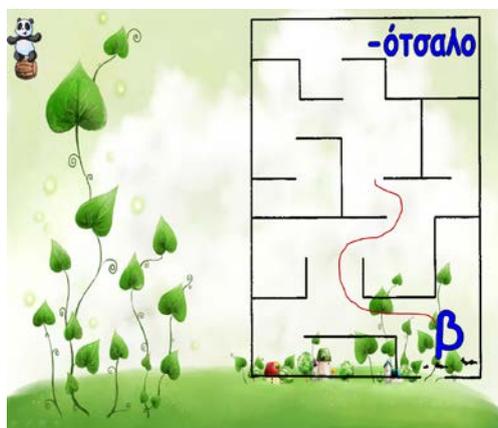
Αρχικά, υπάρχει η εξής διαφάνεια οπού και θα επιλέξει το φώνημα που θα θέλει να δουλέψει



Μετά από την επιλογή του φωνήματος παρουσιάζονται οι εξής διαφάνειες για επιλογή των ασκήσεων για το κάθε φώνημα



Στην διαφάνεια του λογισμικού τύπου α υπάρχουν και κάποια κουμπιά που περιλαμβάνουν επιπλέον δραστηριότητες για το παιδί όπως αντιστοίχιση μικρών κεφαλαίων γραμμάτων σε λαβύρινθο



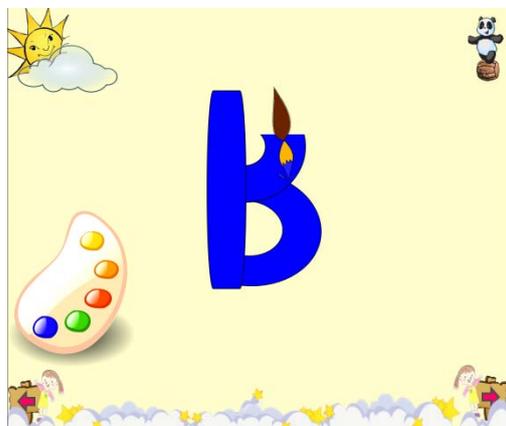
Καθώς, και το μαγικό κουτί όπου καλείται ο μαθητής να βάλει στο κουτί τις λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο.



Στο λογισμικό τύπου β παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να ακούν την εκφώνηση της άσκησης οπότε το παιδί ανάλογα και με τις νοητικές του ικανότητες μπορεί να χρησιμοποιήσει το λογισμικό μονό, χωρίς κάποια καθοδήγηση.



ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ - ΣΤΟΧΟΥ:



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

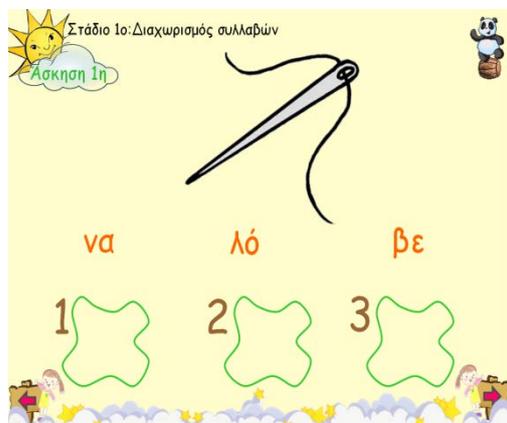
Να μπορεί το παιδί να παρατηρεί πως γράφεται το φώνημα - στόχος, έτσι ώστε να μάθει να χρησιμοποιεί τη σωστή κατεύθυνση για την γραπτή μορφή του.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Κάνοντας κλικ με το ποντίκι πάνω στο πινέλο-φτερό, αρχίζει σταδιακά να σχηματίζει το φώνημα. Το παιδί μπορεί να επαναλάβει την ίδια κίνηση πάνω στην οθόνη η σε ένα χαρτί κι έτσι να μάθει τη μορφή του φωνήματος στόχου, καθώς, και να ταυτίσει φωνή και γραφή αυτού.

ΑΣΚΗΣΗ 1^Η

1^Ο ΣΤΑΔΙΟ: ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΥΛΛΑΒΩΝ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διαχειριστεί την λέξη που ακούει και βλέπει γραμμένη. Η λέξη αρχικά ως ολότητα και σε δεύτερο επίπεδο ως στοιχείο που μπορούμε να το χωρίσουμε σε κομμάτια, ακολουθώντας πάντα κάποιες στρατηγικές. Με την δραστηριότητα αυτή το παιδί αντιλαμβάνεται ότι αυτό που ακούει μπορεί να το δει και με γράμματα, γράμματα που κάνουν μικρές ομάδες και φτιάχνουν την λέξη που λέει. Συνδυάζεται η ακουστική αντίληψη με την γραφημική αναπαράσταση (φωνολογική ταυτοποίηση, ενημερότητα).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέγει με το ποντίκι την συλλαβή που θεωρεί πως είναι αρχική. Κάνοντας κλικ πάνω της η συλλαβή από μόνη της πηγαίνει και στον αντίστοιχο αριθμό. Αφού τοποθετήσει όλες τις συλλαβές ακούει και βλέπει ολοκληρωμένη τη λέξη. Το φώνημα - στόχος βρίσκεται τότε στην αρχική, τότε στην μεσαία και τότε στην τελική συλλαβή.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα που δρα ως οπτικό έρεισμα και ζητάμε να μας πει τι είναι αυτό που βλέπει. Αφού ολοκληρώσουμε αυτήν την δραστηριότητα ζητάμε από το παιδί να πει αργά αργά τη λέξη, συλλαβιστά.
- 2) Αμέσως μετά λέμε μαζί τη λέξη που βρήκαμε συλλαβιστά και ψάχνουμε να βρούμε ποια φωνούλα ακούσαμε στην αρχή, αν το φώνημα - στόχος είναι στην

αρχική συλλαβή, ποια φωνούλα ακούσαμε στην μέση της λέξης, αν το φώνημα - στόχος είναι στην μεσαία συλλαβή και ποια φωνούλα ακούσαμε στο τέλος της λέξης αν το φώνημα - στόχος είναι στην τελευταία συλλαβή.

- 3) Μετά από αυτό το βήμα ψάχνουμε να βρούμε το γράμμα που ακούσαμε στις ομαδούλες (συλλαβές) που βλέπουμε γραμμένες. Ζητάμε από το παιδί να βρει το γραμματάκι που ακούσαμε και να μας δείξει σε ποια ομάδα το βλέπει.
- 4) Αφού το βρούμε κάνουμε κλικ πάνω του. Η ίδια σειρά ακολουθείται για όλες τις συλλαβές μέχρι να ολοκληρωθεί η λέξη.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΛΕΞΗΣ-ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να κάνει συγκερασμό, να επεξεργάζεται την λέξη που του δίδεται, να κάνει ακουστική και οπτική ταυτοποίηση φωνημάτων, εστιάζοντας άλλοτε στο αρχικό, άλλοτε στο μεσαίο και άλλοτε στο τελευταίο φώνημα και γράμμα που δρα ως διαφοροποιητικός παράγοντας, ιδιαίτερο στοιχείο για την κάθε λέξη. Βασική άσκηση για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας. Με την δραστηριότητα αυτή το παιδί καταφέρνει να δημιουργήσει σε ένα πρώτο επίπεδο ένα οπτικό λεξικό και να αναπτύξει την ακουστική σύνδεση φωνημάτων.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

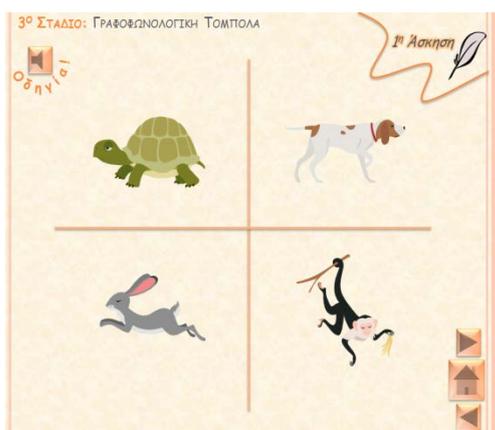
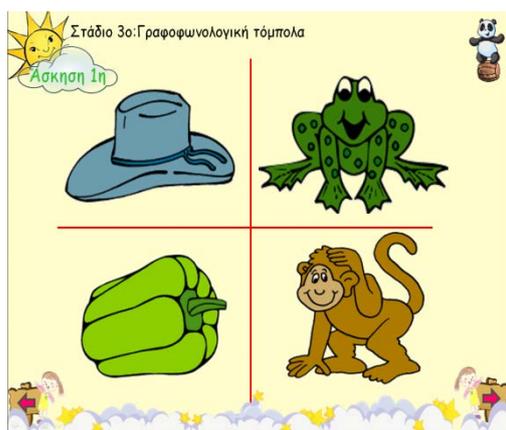
Το παιδί τοποθετεί με το ποντίκι το σωστό γράμμα στο κενό της λέξης που βλέπει.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα που δρα ως βασικό οπτικό ερέθισμα και ζητάμε να μας πει τι είναι αυτό που βλέπει. Αφού ολοκληρώσουμε αυτήν την δραστηριότητα ζητάμε από το παιδί να πει αργά αργά τη λέξη, συλλαβιστά.
- 2) Αμέσως μετά, λέμε μαζί τη λέξη που βρήκαμε συλλαβιστά και ψάχνουμε να βρούμε ποιο γραμματάκι ακούσαμε στην αρχή, αν το φώνημα -στόχος βρίσκεται στην αρχική συλλαβή, ποιο γραμματάκι ακούει στην μέση της λέξης αν το φώνημα - στόχος είναι στην μεσαία συλλαβή και ποιο γραμματάκι ακούει στο τέλος, αν το φώνημα - στόχος είναι στην τελική συλλαβή.
- 3) Μετά από αυτό το βήμα ψάχνουμε να βρούμε το γράμμα που ακούμε στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης ανάλογα, ανάμεσα στα γράμματα - περισπαστές που έχει γραμμένα στον πίνακα κάτω από τη λέξη.
- 4) Αφού το βρούμε το τοποθετούμε στο κενό, και στην συνέχεια ακούμε και διαβάζουμε την λέξη που γράψαμε συλλαβιστά. Η ίδια σειρά ακολουθείται για όλες τις λέξεις μέχρι να τελειώσει η άσκηση.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΓΡΑΦΟΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΜΠΟΛΑ

Η βασική μορφή της άσκησης είναι αυτή που ακολουθεί.



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Ο μαθητής να μπορεί να αυτοματοποιήσει την στρατηγική της φωνολογικής ταυτοποίησης και να μπορεί να γενικεύσει αυτήν την μεθοδολογία επεξεργασίας των εικόνων σε λέξη - συλλαβή και γράμματα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Το παιδί επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα και ακούει κάθε φορά το ανάλογο ηχογραφημένο μήνυμα. Αν επιλέξει την σωστή εικόνα θα ακουστεί η επιβράβευση και η εικόνα θα πάει στο κέντρο της διαφάνειας. Αν επιλέξει λάθος εικόνα θα ακούσει μια φράση που θα τον παροτρύνει προσπαθήσει ξανά. Το παιδί μπορεί να προσπαθήσει ως δύο φορές. Μετά εξηγούμε ξανά την άσκηση και γράφουμε σε χαρτί την λέξη, ώστε να την κατανοήσει καλύτερα. Το φώνημα - στόχος και σε αυτόν τον τομέα βρίσκεται και στα τρία περιβάλλοντα (αρχική, μέση, τελική συλλαβή).

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί όλες τις εικόνες μία - μία και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει, να αναγνωρίσει όλες τις εικόνες (πρωτεύουσας σημασίας).
- 2) Αμέσως μετά λέμε μαζί μία - μία τις λέξεις που βρήκαμε αργά - αργά, συλλαβιστά.
- 3) Μετά από αυτό το βήμα, ψάχνουμε να βρούμε το γράμμα που ακούμε στην αρχή της κάθε λέξης, στη μέση της λέξης ή στο τέλος της λέξης, ανάλογα με αυτό που μας ζητάει η άσκηση .
- 4) Αφού βρούμε το σωστό γράμμα για κάθε λέξη, ζητάμε από το παιδί να επιλέξει το γράμμα που ταιριάζει με το φώνημα - στόχο. Κάνοντας κλικ στην σωστή εικόνα, ολοκληρώνεται η άσκηση και διαβάζουμε την λέξη που εμφανίζεται ως τελικό βήμα. Η ίδια σειρά ακολουθείται για όλες τις άλλες διαφάνειες.

ΑΣΚΗΣΗ 2^Η

1^Ο ΣΤΑΔΙΟ: ΛΕΞΙΚΟ ΝΕΩΝ ΌΡΩΝ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να εντάσσει και να χρησιμοποιεί νέους όρους σε ένα σύνολο λέξεων ανάλογα με το νόημα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέξει με το ποντίκι τις λέξεις και να τις τοποθετήσει στο ανάλογο πλαίσιο. Το παιδί ακούει από τον ειδικό τις λέξεις μια μία και τις διαβάζει και ο ίδιος, αν το επιτρέπει η ηλικία του. Αμέσως μετά βάζει τις λέξεις στη σειρά με Y-P-A, κρατώντας μόνο αυτή που ταιριάζει.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια
- 2) Διαβάζουμε στο παιδί όλες τις λέξεις και του ζητάμε να μας πει τι άκουσε.
- 3) Αφού δούμε ότι το παιδί άκουσε όλες τις λέξεις του ζητάμε να διαβάσει μια - μια τις λέξεις και να βάλει πρώτα αυτές που αναφέρονται στο ποιος κάνει κάτι, το πρόσωπο δηλαδή. Αφού συμβεί αυτό συνεχίζουμε και του ζητάμε να βάλει και την τελευταία και στη συνέχεια να επιλέξει από τις λέξεις εκτός πλαισίου αυτή που ταιριάζει νοηματικά με τις υπόλοιπες.
- 4) Τέλος, διαβάζουμε όλες τις λέξεις και βλέπουμε αν βγαίνει νόημα.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει το σωστό γράφημα μελετώντας τα ιδιαίτερα διαφοροποιητικά στοιχεία του κάθε γράμματος (θέση, προσανατολισμός, εκτύλιξη καμπύλης) και να μπορεί να γενικεύσει αυτήν την μεθοδολογία επεξεργασίας των γραμμάτων.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα, αυτή που δείχνει το σωστό γράμμα. Αφού βρει το σωστό φώνημα και κάνοντας κλικ πάνω του, το φώνημα φεύγει και πηγαίνει σε ένα συγκεκριμένο σημείο, όπου θα συγκεντρωθούν όλα τα φωνήματα - στόχοι. Σε περίπτωση που ο μαθητής επιλέξει λάθος φώνημα, αυτό εξαφανίζεται από την διαφάνεια.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί όλες τις εικόνες με τα φωνήματα.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα, ζητάμε από το παιδί να θυμηθεί ποιο γράμμα ψάχνουμε ή να βρει το γράμμα που ακούει από τον ειδικό.
- 3) Αφού βρει το σωστό γράμμα κάνοντας κλικ στην σωστή εικόνα/γράμμα, ολοκληρώνεται η άσκηση.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΜΝΗΜΗ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί ο μαθητής να διακρίνει το σωστό φώνημα-ήχο μελετώντας τα ιδιαίτερα διαφοροποιητικά στοιχεία του και να μπορεί να γενικεύσει αυτήν την μεθοδολογία επεξεργασίας των ήχων ακούγοντας π.χ. ένα video, καθώς και να αναπτύξει την ακουστική του μνήμη και προσοχή.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα, αυτή από την οποία άκουσε να βγαίνει ο ήχος - φώνημα στόχος. Σε περίπτωση που το παιδί πατήσει σε άλλη εικόνα από αυτήν που έχει τον σωστό ήχο, θα ακούσει κάποιον άλλο ήχο. Πολλές φορές θα χρειαστεί να επαναληφθούν στον μαθητή τα φωνήματα, επιδεικνύοντας το ζωάκι ή την εκάστοτε πηγή, όχι όμως πάνω από 2 φορές.

Περιγραφή της διαφάνειας: Στον πίνακα που παρουσιάζεται υπάρχουν 5 εικόνες 2 εκ των οποίων αποτελούν την πηγή του φωνήματος - στόχου. Το παιδί καλείται να επιλέξει την εικόνα με το σωστό φώνημα. Στις συγκεκριμένες διαφάνειες υπάρχουν 5 εικόνες με κύκνους.

Αφού το παιδί περάσει την προηγούμενη διαφάνεια, ακολουθούν αυτές που υπάρχουν στην συνέχεια. Υπάρχουν ξανά οι ίδιες εικόνες, ακριβώς στις ίδιες θέσεις με την προηγούμενη διαφάνεια που τις είχαμε ξαναδεί και λένε ακριβώς τους ίδιους ήχους. Αυτή την φορά όμως πατώντας την εικόνα με τον ήχο - στόχο, όχι μόνο

ακούμε το σωστό φώνημα, αλλά το βλέπουμε να εμφανίζεται κίολας, μέσα σε ένα σύννεφο/ πινακίδα.



ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια ακούμε την σύντομη εντολή που μας δίνει το πρόγραμμα και βλέπουμε μαζί με το παιδί όλες τις εικόνες και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα ακούμε τις 5 πηγές ήχου που υπάρχουν και ζητάμε από το παιδί να αναγνωρίσει το φώνημα που άκουσε και να θυμηθεί την πηγή που το παρήγαγε (υπενθύμιση: το φώνημα μπορεί να το ακούσει και από τον ειδικό ως 2 φορές).
- 3) Αφού βρούμε το σωστό φώνημα, ακούμε την σύντομη εντολή της διαφάνειας που ακολουθεί και μεταφερόμαστε αμέσως στην ακριβώς επόμενη διαφάνεια, που είναι και η διαφάνεια ταυτοποίησης για να ακούσουμε πάλι τον επιθυμητό ήχο, κάνοντας κλικ στην σωστή εικόνα. Μετά από αυτή τη δραστηριότητα ολοκληρώνεται η άσκηση.

ΑΣΚΗΣΗ 3^Η

1^Ο ΣΤΑΔΙΟ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΥΡΕΣΗ ΣΥΛΛΑΒΗΣ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να κατανοήσει, πως όταν δύο φωνήματα βρίσκονται το ένα δίπλα στο άλλο, σχηματίζουν μία συλλαβή.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέγει με το ποντίκι το κάθε φώνημα ξεχωριστά και στη συνέχεια να ακούει την συλλαβή που σχηματίζεται.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Εξηγούμε στο παιδί πως το κάθε φώνημα (φωνούλα) είναι ξεχωριστό, μοναδικό και μας δίνει έναν συγκεκριμένο ήχο.
- 2) Αφού του το εξηγήσουμε, το προτρέπουμε να κάνει κλικ στο πρώτο φώνημα που βλέπει στην εικόνα και μετά στο δεύτερο φώνημα που βλέπει.
- 3) Όταν δει τα δύο φωνήματα δίπλα δίπλα του λέμε πρώτα εμείς, την συλλαβή που σχηματίζεται και έπειτα την ακούει και από το λογισμικό. Με αυτή την διαδικασία η άσκηση ολοκληρώνεται.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΔΟΜΗΣΗ-ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει ανάμεσα από άλλες λέξεις αυτή που ξεκινάει από το φώνημα – στόχο, ώστε να βγαίνει ένα ολοκληρωμένο νόημα στην πρόταση.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

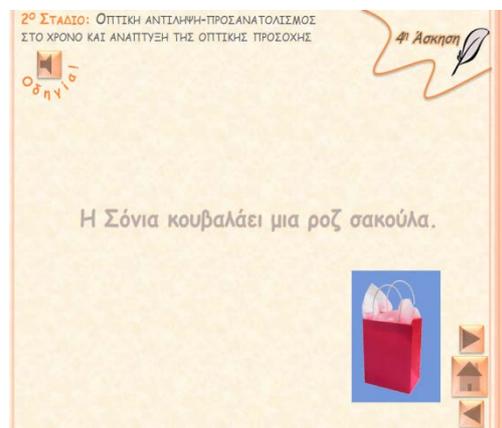
Να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή λέξη και συμπληρώνει την πρόταση.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να διαβάσει τις λέξεις. (!)Σημαντική λεπτομέρεια είναι η αναγνώριση και η ανάγνωση των ψευδολέξεων που παρουσιάζονται, στοιχείο που θα συναντήσει για πρώτη φορά το παιδί, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η συλλαβιστή ανάγνωση.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα ψάχνουμε να βρούμε τη σωστή λέξη, αυτήν που ταιριάζει με το νόημα της πρότασης.
- 3) Αφού βρούμε τη σωστή λέξη κάνοντας κλικ πάνω της, συμπληρώνεται η πρόταση και ολοκληρώνεται η άσκηση.

4^η ΑΣΚΗΣΗ

1^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί, αφού ακούσει την πρόταση της πρώτης διαφάνειας της άσκησης να μεταβεί στην δεύτερη διαφάνεια και να βρει την εικόνα που αντιστοιχεί στο νόημα της πρότασης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

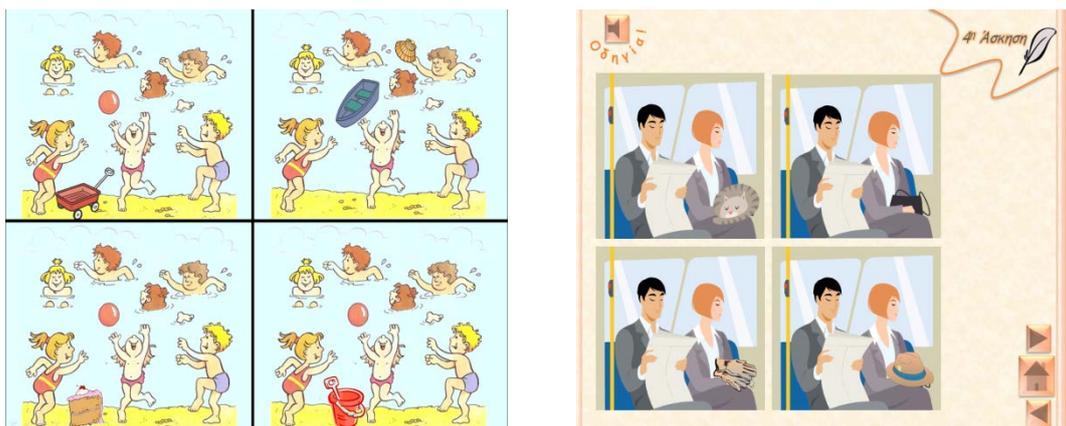
Να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα που ταιριάζει με το κείμενο που άκουσε και διάβασε. Οι εικόνες που εξετάζονται εξασφαλίζουν την μεγαλύτερη αμεσότητα, οι μορφές είναι ίδιας τεχνοτροπίας στο μεγαλύτερο βαθμό και το ζητούμενο απαλλαγμένο από πολύπλοκες μεθοδεύσεις και διαδικασίες (άμεση εστίαση στο ζητούμενο).

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά ακούμε και βλέπουμε μαζί με το παιδί την πρόταση και αν μας το επιτρέπει η ηλικία του παιδιού την διαβάζουμε κιόλας..
- 2) Μετά από αυτό το βήμα περνάμε στην δεύτερη διαφάνεια και περιγράφουμε μια μία τις εικόνες. Αμέσως μετά ζητούμε από το παιδί να μας δείξει ποια εικόνα πιστεύει ότι ταιριάζει με την πρόταση που διάβασε.
- 3) Αφού αποκλείσουμε τις λανθασμένες εικόνες δικαιολογούμε την κρίση μας για την επιλογή της σωστής εικόνας.
- 4) Τέλος κάνοντας κλικ στην σωστή εικόνα ακούμε το ηχογραφημένο μήνυμα επιβράβευσης και η εικόνα μεταφέρεται στο κέντρο της διαφάνειας.
 - ▶ Αν δούμε ότι το παιδί επιλέγει στην τύχη της εικόνες σημαίνει πως δεν έχει κατανοήσει την πρόταση που άκουσε και τότε πρέπει να μεταβούμε πάλι στην αρχική διαφάνεια, να ακούσουμε πάλι την πρόταση και να ξαναδοούμε τις εικόνες πάλι μία από την αρχή.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ





ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί αφού ακούσει την πρόταση της πρώτης διαφάνειας της άσκησης να μεταβεί στην δεύτερη διαφάνεια και να βρει την εικόνα που αντιστοιχεί στο νόημα της πρότασης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

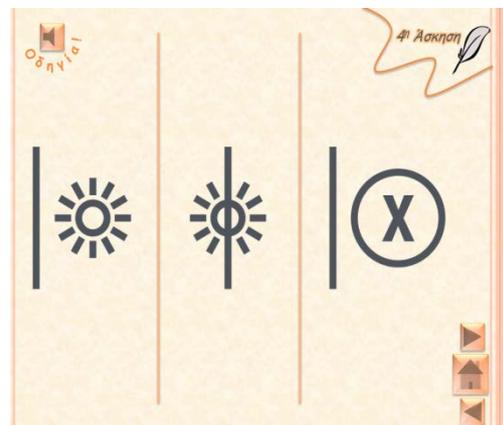
Να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα που ταιριάζει με το κείμενο που άκουσε και διάβασε. Οι εικόνες που εξετάζονται εξασφαλίζουν την μεγαλύτερη αμεσότητα, οι μορφές είναι ίδιες τεχνοτροπίας στο μεγαλύτερο βαθμό και το ζητούμενο απαλλαγμένο από πολύπλοκες μεθοδεύσεις και διαδικασίες (άμεση εστίαση στο ζητούμενο).

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά ακούμε και βλέπουμε μαζί με το παιδί την πρόταση και αν μας το επιτρέπει η ηλικία του παιδιού την διαβάζουμε κιόλας.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα περνάμε στην δεύτερη διαφάνεια και περιγράφουμε μια μία τις εικόνες. Αμέσως μετά ζητούμε από το παιδί να μας δείξει ποια εικόνα πιστεύει ότι ταιριάζει με την πρόταση που διάβασε.
- 3) Αφού αποκλείσουμε τις λανθασμένες εικόνες δικαιολογούμε την κρίση μας για την επιλογή της σωστής εικόνας.
- 4) Τέλος κάνοντας κλικ στην σωστή εικόνα ακούμε το ηχογραφημένο μήνυμα επιβράβευσης και η εικόνα μεταφέρεται στο κέντρο της διαφάνειας.
 - ▶ Αν δούμε ότι το παιδί επιλέγει στην τύχη τις εικόνες σημαίνει πως δεν έχει κατανοήσει την πρόταση που άκουσε και τότε πρέπει να μεταβούμε πάλι στην

αρχική διαφάνεια, να ακούσουμε πάλι την πρόταση και να ξαναδούμε τις εικόνες πάλι μία από την αρχή.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΟΠΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί αφού ακούσει την πρόταση της πρώτης διαφάνειας της άσκησης, να μεταβεί στην δεύτερη διαφάνεια και να βρει το σύμβολο που αντιστοιχεί χρονικά σε αυτό που διάβασε.

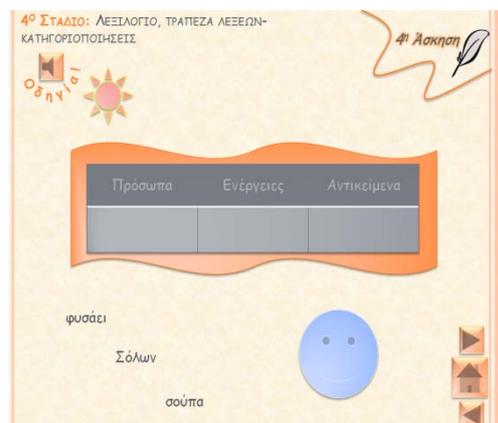
ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέγει με το ποντίκι τη σωστή εικόνα που ταιριάζει με το κείμενο που άκουσε και διάβασε. Οι εικόνες που εξετάζονται αναφέρονται σε στοιχεία του χρόνου και της ακολουθίας - σειράς πραγμάτωσης των γεγονότων. Τα στοιχεία αυτά την ιδιαίτερη εστίαση της προσοχής και όξυνση της παρατηρητικότητας του παιδιού κατά την παρουσίαση και ανάλυση του κειμένου.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά ακούμε και βλέπουμε μαζί με το παιδί την πρόταση και αν μας το επιτρέπει η ηλικία του παιδιού την διαβάζουμε κιόλας.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα περνάμε στην δεύτερη διαφάνεια και παρατηρούμε τα σύμβολα ένα - ένα. Αμέσως μετά εξηγούμε στο παιδί την ερμηνεία του κάθε συμβόλου (!) στο λογισμικό τύπου β υπάρχει διαφάνεια επεξήγησης των συμβόλων στην αρχή της άσκησης). Αφού εξηγήσουμε τα σύμβολα προσπαθούμε να αντιστοιχίσουμε την πρόταση που είχε ακούσει με το σωστό σύμβολο.
- 3) Τέλος, κάνοντας κλικ στο σωστό σύμβολο ακούμε έναν ήχο επιβράβευσης και το σύμβολο μεταφέρεται στο κέντρο της διαφάνειας, ενώ τα λάθος σύμβολα χάνονται.
 - ▶ Αν δούμε ότι το παιδί επιλέγει στην τύχη τα σύμβολα σημαίνει πως δεν έχει κατανοήσει την σημασία τους και τότε πρέπει να εξηγήσουμε πάλι την σημασία τους.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ, ΤΡΑΠΕΖΑ ΛΕΞΕΩΝ – ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει το νόημα και να κατηγοριοποιήσει - ομαδοποιήσει βασικές συνθετικές λέξεις του κάθε κειμένου σε 3 κατηγορίες με βάση το πλαίσιο:

Ποιος = Πρόσωπο, Κάνει = Ενέργεια, Τι = αντικείμενο και έννοιες.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέξει με το ποντίκι τις λέξεις και να τις τοποθετήσει στο ανάλογο κουτί. Δηλώνεται ξεκάθαρα ποια λέξη πρέπει να μετακινηθεί σε κάθε κουτί. Το παιδί ακούει από τον ειδικό τις λέξεις μια μία και τις διαβάζει και ο ίδιος, αν το επιτρέπει η ηλικία του. Αμέσως μετά κατηγοριοποιεί τις λέξεις.

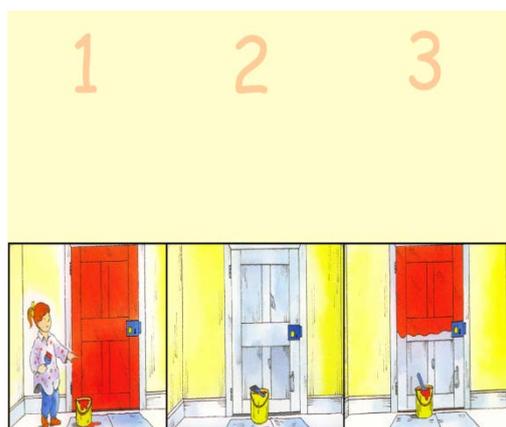
ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα διαβάζουμε στο παιδί όλες τις λέξεις και του ζητάμε να μας πει τι άκουσε.
- 3) Αφού καταλάβουμε ότι το παιδί άκουσε όλες τις λέξεις του ζητάμε να διαβάσει μια - μια τις λέξεις και να βάλει πρώτα αυτές που αναφέρονται στο **ποιος κάνει κάτι, το πρόσωπο δηλαδή**. Αφού συμβεί αυτό συνεχίζουμε με τις λέξεις που δηλώνουν **τι έκανε ο κάποιος** που βρήκαμε και στο τέλος τις λέξεις που

εκφράζουν **το τι έκανε** ή άλλα μη συνδεδεμένα πράγματα με τα υπόλοιπα δεδομένα που είναι αντικείμενα.

5^η ΑΣΚΗΣΗ

1^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να βλέπει το παιδί τις εικόνες και με την βοήθεια ή και όχι του ειδικού να βρίσκει τα βασικά χαρακτηριστικά τους (Ποιος - Κάνει - Τι), και να τις βάζει στη σωστή σειρά έτσι ώστε να είναι σε θέση περιγράφοντάς τες να σχηματίζει και στη συνέχεια να φτιάξει και να αφηγηθεί μία ιστορία. Προσπαθούμε να προτρέπουμε το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις που περιέχουν το φώνημα - στόχο και να συνθέτει ένα κείμενο με νόημα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να βλέπει τις εικόνες, να τις σειροθετεί και να τις περιγράφει. Αφού πραγματοποιήσει αυτές τις δραστηριότητες δομεί ένα μικρό κείμενο το οποίο μπορούμε να το γράψουμε.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Αρχικά βλέπουμε μαζί με το παιδί τις εικόνες και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα προσπαθούμε να τις βάλουμε στη σειρά απαντώντας στο ερώτημα τι έγινε πρώτα και στη συνέχεια τι ακολούθησε μετά.
- 3) Αφού βρούμε τα βασικά αυτά στοιχεία τα συνδυάζουμε με τις εικόνες που παρέχονται.
- 4) Σιγά σιγά αρχίζουμε να αφηγούμαστε, να περιγράφουμε ή ακόμα και να γράφουμε την ιστορία.
 - ▶ Στο τέλος της άσκησης και των 2 τύπων λογισμικών υπάρχει μια διαφάνεια με μια μικρή ιστορία για βοήθεια η ακόμα και για επαλήθευση από το ίδιο το παιδί για αυτά που είπε.

6^η ΑΣΚΗΣΗ

1^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ






Στάδιο 1ο: Γραμματική

Άσκηση 8η

- Το _____ είναι γεμάτο χιόνια.

βουν-ό

- Του βουν-ού η κορυφή είναι η πιο ψηλή.



- Εκεί στο βουν-ό υπάρχει ένα σπίτι.
- Είχες τύχη βουν-ό σήμερα.

8η Άσκηση



- ο Το σασ-ί είναι άδειο.
- ο Του _____ τα βιβλία.
- ο Το _____ είναι ξύλινο.
- ο Πρόσεξε μην μείνεις στο _____.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει και να δοκιμάσει στρατηγικές γραμματικής ανάλυσης των λέξεων (αντικείμενα και ενέργειες) και να συνδέσει την γραπτή τους αναπαράσταση με την καθημερινή τους προφορική χρήση (ουσιαστικό βίωμα των στρατηγικών ανάλυσης και επεξεργασίας - γνωριμία με κώδικες γραμματικής).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να επιλέγει με το ποντίκι τις λέξεις και να τις τοποθετεί στο ανάλογο κενό έτσι ώστε να βγαίνει νόημα καθώς το ακούει. Στην άσκηση αυτή υπάρχουν και δύο διαφάνειες στις οποίες το παιδί απλά διαβάζει την γραμματική κλίση των λέξεων, με σκοπό την εξοικείωση και την καλύτερη εφαρμογή της άσκησης με την συμπλήρωση των κενών. Ο ειδικός επιδεικνύει και εξηγεί όσες φορές χρειαστεί και με επιπλέον παραδείγματα. Η άσκηση γίνεται σε παραλληλισμό με το παράδειγμα που υπάρχει από πάνω συμπληρωμένο από τον εξεταστή.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα διαβάζουμε στο παιδί όλες τις λέξεις και του ζητάμε να μας πει τι άκουσε.
- 3) Αφού καταλάβουμε ότι το παιδί άκουσε όλες τις προτάσεις και τις λέξεις του ζητάμε να διαβάσει μια - μια τις λέξεις. Αφού συμβεί αυτό αρχίζουμε την συμπλήρωση των προτάσεων. Στη συνέχεια εξηγούμε την στρατηγική και συμπληρώνουμε βήμα-βήμα τα κενά.

- 4) Το τελικό βήμα της άσκησης είναι η ανάγνωση των προτάσεων με συμπληρωμένα τα στοιχεία και η νοηματοδότηση.

2^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί ο μαθητής να διακρίνει όλα τα στοιχεία της πρότασης και να την αναδομήσει (να δοκιμάσει στρατηγικές δόμησης και ανάλυσης των προτασιακών δεδομένων) και να συνδέσει την γραφή τους αναπαράσταση με το πλαίσιο Ποιος - Κάνει - Τι.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να επιλέγει με το ποντίκι τις λέξεις και να τις τοποθετεί σε σειρά έτσι ώστε να βγαίνει νόημα.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια διαβάζουμε στο παιδί όλες τις λέξεις και του ζητάμε να μας πει τι άκουσε.
- 2) Αφού καταλάβουμε ότι το παιδί άκουσε όλες τις λέξεις του ζητάμε να τις διαβάσει μία-μία. Αφού συμβεί αυτό αρχίζουμε την συμπλήρωση των προτάσεων ξεκινώντας από το πρόσωπο μετά το ρήμα και στο τέλος σε αυτό που απαντά τι έκανε.
- 3) Το τελικό βήμα της άσκησης είναι η ανάγνωση των προτάσεων με συμπληρωμένα τα στοιχεία και η νοηματοδότηση.

3^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΛΛΑΒΙΣΜΟΥ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί ο μαθητής να επεξεργαστεί την λέξη που του δίνεται, να μπορεί να χρησιμοποιήσει - γενικεύσει την στρατηγική της σύνθεσης και του συγκερασμού.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί το παιδί να βλέπει την εικόνα και να εκμαιεύει την λέξη. Λέει αργά - αργά την λέξη έτσι ώστε να ανακαλύψει την συνθετική της δομή και μετράει τα μέρη που την φτιάχνουν. Αμέσως μετά βλέπει και χρωματίζει τα ανάλογα κουτάκια.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα ζητάμε από το παιδί να πει αργά-αργά τη λέξη που βρήκε και αρχίζουμε να την χωρίζουμε προφορικά σε κομμάτια/ομάδες (συλλαβές).
- 3) Το τελικό βήμα της άσκησης είναι η απαρίθμηση των ομάδων και ο χρωματισμός των κουτιών υπό την αρχή του χρωμάτισε όσα – τόσα.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: Α) ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Στάδιο 4ο:Α) Ασκήσεις παραλλαγής,της γραμματικής

Ασκηση 6η

Εγώ βάφω τον πίνακα.
 Εσύ βάφεις τον πίνακα.
 Αυτός βάφει τον πίνακα.
 Εμείς βάφουμε τον πίνακα.
 Εσείς βάφετε τον πίνακα.
 Αυτοί βάφουν τον πίνακα.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: Α) ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

6η Ασκήση

Εγώ βρίσκω ένα νόμισμα.
 Εσύ βρίσκεις ένα νόμισμα.
 Αυτή βρίσκει ένα νόμισμα.
 Εμείς βρίσκουμε ένα νόμισμα.
 Εσείς βρίσκετε ένα νόμισμα.
 Αυτοί βρίσκουν ένα νόμισμα.



Στάδιο 4ο:Α) Ασκήσεις παραλλαγής,της γραμματικής

Ασκηση 6η

Εγώ βάφω τον πίνακα.
 Εσύ βάφεις τον πίνακα.
 Αυτός βάφει τον πίνακα.
 Εμείς βάφουμε τον πίνακα.
 Εσείς βάφετε τον πίνακα.
 Αυτοί τον πίνακα.

βάφουν

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: Α) ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

6η Ασκήση

Εγώ βρίσκω ένα νόμισμα.
 Εσύ βρίσκεις ένα νόμισμα.
 Αυτή βρίσκει ένα νόμισμα.
 Εμείς βρίσκουμε ένα νόμισμα.
 Εσείς βρίσκετε ένα νόμισμα.
 Αυτοί βρίσκουν ένα νόμισμα.

βρίσκετε βρίσκει βρίσκουν βρίσκες βρίσκουμε

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να επεξεργαστεί το ρήμα - την ενέργεια που του δίνεται και να μπορεί να χρησιμοποιήσει - γενικεύσει την στρατηγική της ταυτοποίησης ενέργειας - δράσης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να βλέπει την εικόνα και να εκμαιοεί την λέξη. Λέει αργά - αργά την λέξη έτσι ώστε να ανακαλύψει την συνθετική της δομή. Ζητάμε από το παιδί να την συνδυάσει με τον εαυτό του. Αμέσως μετά γράφει με το μολύβι ή συμπληρώνει με το ποντίκι το κενό που υπάρχει με την σωστή λέξη - την σωστή μορφή διάχυσης ενέργειας. Το παιδί καλείται να συνδυάσει το πρόσωπο και την ενέργεια σ' αυτήν την άσκηση επαφής με τους κανόνες της γραμματικής.

καθημερινή τους προφορική χρήση (ουσιαστικό βίωμα των στρατηγικών ανάλυσης και επεξεργασίας - γνωριμία με κώδικες γραμματικής).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να βλέπει την εικόνα και διαβάζοντας τις ερωτήσεις να μπορεί να απαντά χρησιμοποιώντας την σωστή γραμματική μορφή της λέξης.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα ζητάμε από το παιδί να διαβάσει τις προτάσεις που υπάρχουν στο πρώτο πλαίσιο. Αν το παιδί είναι προσχολικής ηλικίας διαβάζουμε εμείς τις προτάσεις αργά - αργά.
- 3) Στη συνέχεια περνάμε στο δεύτερο πλαίσιο και διαβάζουμε τις ερωτήσεις μία - μία. Κάθε φορά που διαβάζουμε μία ερώτηση προτρέπουμε το παιδί να προχωρά και στην αντίστοιχη απάντηση. Προχωράμε έτσι σε όλες τις ερωτήσεις από όλες τις διαφάνειες.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: Α) ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΟΥ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ





ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει και να δοκιμάσει στρατηγικές σύνθεσης πρότασης, χρησιμοποιώντας ένα βασικό μοντέλο ανάλυσης και δόμησης πρότασης (*Ποιος - Κάνει - Τι*). Το ιδιαίτερο στοιχείο σ' αυτήν την περίπτωση είναι ότι τα στοιχεία της πρότασης υπάρχουν και ότι δίνονται οι εναλλακτικές επιλογές στο παιδί όσον αφορά το πρόσωπο ή το ρήμα. Η στόχευση εστιάζεται στην νοηματοδότηση και χρήση περισσότερο παρά στην ίδια την διαδικασία δόμησης του μοντέλου.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να επιλέγει με το ποντίκι την σωστή λέξη έτσι ώστε να βγαίνει νόημα καθώς το ακούει και διαβάζει την πρόταση.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

- 1) Ανοίγοντας την αρχική διαφάνεια βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα διαβάζουμε τις λέξεις που είναι μέσα στο πλαίσιο και εξηγούμε την στρατηγική ανάλυσης.
- 3) Αφού δούμε ότι το παιδί διάβασε όλες τις λέξεις του ζητάμε να αφαιρέσει τις λέξεις που δεν του ταιριάζουν με το σύνολο των υπολοίπων και με την εικόνα και στη συνέχεια να τοποθετήσει τις λέξεις με την σωστή σειρά στην γραμμή που υπάρχει στο κάτω μέρος της διαφάνειας.

4^ο ΣΤΑΔΙΟ: Β) ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΟΥ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ



ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

Να μπορεί το παιδί να διακρίνει και να δοκιμάσει στρατηγικές σύνθεσης λέξης γράμμα – γράμμα, ουσιαστικά εξελίσσοντας την σύνθεση λέξης από το αρχικό βήμα του συλλαβισμού. Το ιδιαίτερο στοιχείο σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι η λέξη εκμαιεύεται φυσικά από το παιδί καθώς υπάρχει η υποστηρικτική εικόνα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ:

Να μπορεί να επιλέγει τα γράμματα ένα - ένα με τη σειρά έτσι ώστε να φτιάξει την λέξη που του δίδεται μέσω της εικόνας.

ΤΡΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ:

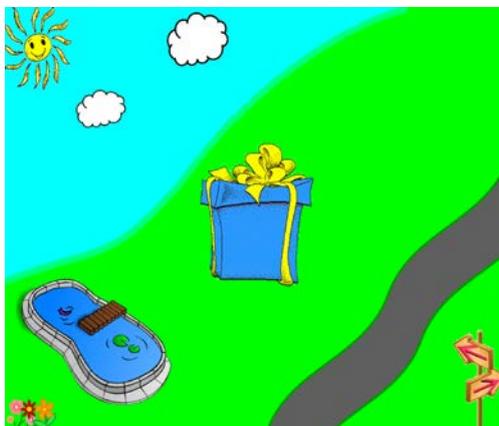
- 1) Ανοίγοντας την διαφάνεια, βλέπουμε μαζί με το παιδί την εικόνα και του ζητούμε να μας πει τι βλέπει.
- 2) Μετά από αυτό το βήμα διαβάζει ο ειδικός τα γράμματα που είναι στο κάθε πλαίσιο και ζητά από το παιδί να τα επαναλάβει.
- 3) Ο ειδικός εξηγεί την στρατηγική ανάλυσης και αφού βεβαιωθεί ότι το παιδί διάβασε όλα τα γράμματα του ζητάμε να πει ποιο γράμμα ακούει στην αρχή της λέξης που βλέπει στην εικόνα.
- 4) Αμέσως μετά, αναζητούμε με το παιδί το επόμενο και το επόμενο γράμμα έτσι ώστε να δομήσουμε όλη τη λέξη.

- 5) Το τελικό βήμα της άσκησης είναι η ανάγνωση της λέξης και η ταυτοποίηση στην τελική γραπτή αναπαράσταση με συμπληρωμένα τα στοιχεία και η νοηματοδότηση.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων στο λογισμικό τύπου α υπάρχει μια τελική διαφάνεια η οποία περιέχει όλα τα δώρα που έχει κερδίσει.



Πρέπει να σημειωθεί ότι γενικότερα το παιδί αφού ολοκλήρωνε μια άσκηση επιβραβευόταν με ένα δώρο για να φτιάξει την φάρμα του.



Β ΜΕΡΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΕΡΙΚΩΣ ΒΛΕΠΟΝΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν, αν και όχι πολλά, ειδικά σχολεία που αφορούν πληθυσμούς, όπως τα άτομα με προβλήματα όρασης. Τα άτομα αυτά βρίσκονται σε ειδικά σχολεία όχι, μόνο λόγω των προβλημάτων όρασης, αλλά και των υπολοίπων ελλείψεων που παρουσιάζουν ως απόρροια των γενικότερων διαταραχών τους μέρος των οποίων είναι και αυτά.

Στα πλαίσια, λοιπόν των κλινικών ασκήσεων της σχολής επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας του τμήματος λογοθεραπείας όπου σπουδάσαμε βρεθήκαμε σε ένα ειδικό σχολείο τυφλών.

Συγκεκριμένα, συνεργαστήκαμε με το ειδικό δημοτικό σχολείο τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης Ιωαννίνων. Εκεί, λοιπόν, κληθήκαμε να παρέμβουμε λογοθεραπευτικά στους μαθητές που φιλοξενούσε. Έπρεπε, λοιπόν, η λογοθεραπευτική παρέμβαση να προσεγγίσει τα άτομα αυτά, όχι όπως συνήθως αλλά με εναλλακτικό τρόπο, χωρίς να δίνει έμφαση στα ερεθίσματα που αφορούν την όραση, αλλά γενικότερα τις αισθήσεις.

Το περιστατικό που αναλάβαμε είναι ο Μηνάς, ένας μαθητής, ο οποίος έχει διαγνωστεί ότι έχει σοβαρού βαθμού προβλήματα όρασης, ενώ παρουσιάζει σωματική ιδιομορφία στην περιοχή του κεφαλιού-μικροκεφαλία. Παράλληλα, όπως απέδειξε η αξιολόγηση, παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες αδυναμίες στο λόγο και προβλήματα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός μπορεί να συμμετέχει κατά κάποιο τρόπο σε διάφορες δραστηριότητες κοινωνικής φύσης, έχει δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες χρειάζονται ενίσχυση και αντίκειται σε θεραπευτική παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσκολιών. Εξετάσαμε, λοιπόν, πώς θα αντιδράσει ο εν λόγω μαθητής στις διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσουμε στις συνεδρίες, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του, με σκοπό την επίτευξη των στόχων οι οποίοι απορρέουν από την κατάσταση του.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Ο σκοπός μας είναι να καταγράψουμε τις γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού με μικροκεφαλία και προβλήματα όρασης και εν συνέχεια να κωδικοποιήσουμε τα

δεδομένα που λαμβάνουμε από πολλαπλές αξιολογήσεις σε συχνά χρονικά διαστήματα.

ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ:

Η σημασία της ανίχνευσης τους προβλήματος να βρούμε την αιτία του, και να παρέμβουμε έγκαιρα όπου είναι δυνατόν βοηθώντας το παιδί, είναι πολύ μεγάλη γιατί έτσι θα αποφύγουμε άλλες διαταραχές που μπορεί να ακολουθήσουν το παιδί κατά τη πορεία του, όπως ακατάληπτη ομιλία, λαθεμένη ανάγνωση και κατανόηση αυτής-δυσαναγνωσία και γενικότερη έλλειψη στον λόγο και κατά συνέπεια στην επικοινωνία του και την έκφραση των αναγκών του.

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να σημειωθούν οι μέθοδοι και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη της ευστοχότερης ανίχνευσης και κατ' επέκταση θεραπείας του.

Αξίζει να σημειωθεί πριν υιοθετήσουμε οποιαδήποτε θεραπευτική πρακτική λάβαμε υπόψη μας: **α)** την ηλικία του μαθητή, **β)** τις μαθησιακές του ανάγκες, **γ)** το μαθησιακό του τύπο και **δ)** το τους βιολογικούς του ρυθμούς.

Αυτό θα επιτευχτεί μέσα από δραστηριότητες που απευθύνονται στον θεραπευόμενο αλλά παράλληλα απαντούν στις ανάγκες και τις δεξιότητες του. Για να προσδιοριστούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια αυτές οι ανάγκες, διερευνήθηκε το προφίλ του μαθητή.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ:

Δεν έχουμε κανένα στοιχείο από το ιστορικό του παιδιού, δεν γνωρίζουμε τίποτε σχετικά με νευρολογικές, ακοολογικές και οφθαλμολογικές εξετάσεις, πράγμα που μας καθιστά ανίσχυρους να κινηθούμε σε μια στερεή βάση, ώστε να εφαρμόσουμε τις πιο αποδοτικές δραστηριότητες με το βέλτιστο τρόπο.

Με βάση τη δική μας και μόνο αξιολόγηση θα προσπαθήσουμε να θέσουμε το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης.

Επειδή ο Μ. έχει συγκεκριμένο οπτικό πεδίο, περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό η επιλογή υλικού για παρέμβαση και κρίνεται αναγκαία η μορφοποίησή του, γεγονός που μπορεί να επηρέασε αρνητικά στη διεξαγωγή της αξιολόγησης, καθώς και των αποτελεσμάτων της, κυρίως στις πρώτες αξιολογήσεις.

Επιπλέον, επειδή οι συνεδρίες γίνονταν στα πλαίσια της κλινικής ασκήσεως και στο σχολείο ο αριθμός των συνεδριών ήταν αρκετά περιορισμένος και μειώθηκε

λόγω διαφόρων παραγόντων, επηρέασε σημαντικά τον ρυθμό βελτίωσης του Μ. σε σχέση με την πρόγνωση.

Λόγω των παραπάνω συνθηκών οι συνεδρίες γίνονταν με περισσότερα άτομα, πέραν του θεραπευτή-θεραπευόμενου, πράγμα που αρκετές φορές συνέβαλε αρνητικά στην ομαλή διεξαγωγή των συνεδριών.

ICD-10

Ο Μηνάς παρουσιάζει αντιληπτική διαταραχή του λόγου F80.2 , η οποία είναι ειδική αναπτυξιακή διαταραχή, όπου η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την γλώσσα είναι κατώτερη από την αναμενόμενη για την νοητική του ηλικία. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, η εκφραστική γλωσσική ικανότητα είναι έντονα διαταραγμένη, ενώ οι ανωμαλίες στην παραγωγή φθόγγων είναι συνηθισμένο φαινόμενο.

Η επιλογή αυτής της διαταραχής έγινε μέσω της κλινικής παρατήρησης του Μηνά.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

❖ Επικοινωνιακή στρατηγική παιδιού

Η επικοινωνιακή στρατηγική που χρησιμοποιεί ο Μηνάς είναι η εξελικτική επικοινωνιακή ανταπόκριση-αποφυγή. Αυτό το αντιλαμβανόμαστε από τη γενική συμπεριφορά του, το διάλογο και τις κατευθυνόμενες ερωτήσεις.

Ο Μηνάς με αυτόν το τρόπο προσπαθεί να αποφύγει τις ερωτήσεις που δεν θέλει να απαντήσει κάνοντας προσωπικές ερωτήσεις στο θεραπευτή.

Δεν αντιλαμβάνεται και δεν σέβεται τους ρόλους που έχουν οι παραβρισκόμενοι.

❖ Επικοινωνιακή στρατηγική θεραπευτή

Για να μπορέσουμε να είμαστε αποτελεσματικοί στη θεραπεία ενός παιδιού θα πρέπει να γνωρίζουμε την επικοινωνιακή του στρατηγική. Μετά θα επιλέξουμε την αντίστοιχη δική μας επικοινωνιακή στρατηγική, ώστε η θεραπεία μας να είναι η αποτελεσματικότερη.

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την στρατηγική του: Διδακτικού Προγράμματος με τη Μέθοδο Ανάλυσης Έργου.

Αυτή η στρατηγική θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει ένα μοτίβο οριοθεσίας της δραστηριότητας ώστε να μην ξεφεύγει από αυτή. Ακόμη μέσω της ανάλυσης της δραστηριότητας θα δώσουμε κατευθυντήριες γραμμές στο παιδί ώστε να κατανοήσει επακριβώς αυτό που του ζητείται.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ

Παρακάτω παρατίθενται οι αξιολογήσεις, η στοχοθεσία που προέκυπτε μετά από αυτές, καθώς και το περιεχόμενο των συνεδριών, βάση των στόχων.

1^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ημερομηνία εξέτασης : 15/10/2009

Όνομα : Μηνάς

Ηλικία : 11

Υπεύθυνος Λογοθεραπευτής : Καζαλάκη Μαρία / Χότζας Μάριος

Τόπος διεξαγωγής : Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών και παιδιών με προβλήματα όρασης και έγινε στο πλαίσιο της κλινικής άσκησης 3 του ΑΤΕΙ Ηπείρου Τμήμα Λογοθεραπείας Ιωαννίνων.

Κλινική Εικόνα

Καθώς εισήλθε το παιδί στην αίθουσα, φάνηκε να είναι ευδιάθετο και ιδιαίτερος χαρούμενο και πρόθυμο για συνεργασία.

Από την πρώτη στιγμή ακολούθησε όσες εντολές του θέσαμε και όταν χρειάστηκε να αλλάξει θέση το έκανε με προθυμία και χωρίς καμία αντίρρηση. Κατά την σύσταση που έγινε μεταξύ μας εμφανίστηκε κοινωνικότατος και τήρησε τους κανόνες ευγένειας (χειραψία). Του ζητήθηκε η επιλογή του πρώτου θεραπευτή και δεν είχε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση.

Το περπάτημα και η γενικότερη στάση του σώματος του ήταν καλή. Φάνηκε από τη πρώτη στιγμή ότι το νοητικό του ηλικίο ήταν αρκετά ανεπτυγμένο και πιθανότατα φυσιολογικό καθώς συμμετείχε στην κουβέντα έκανε διευκρινήσεις, είχε αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ και προσπαθούσε με εύστοχο τρόπο να ξεφεύγει από ότι τον ενοχλούσε, τον πίεζε ή δεν τον ενδιέφερε.

Το πεδίο της όρασης του φάνηκε να είναι περιορισμένο καθώς πλησίαζε κοντά σου για να έχει οπτική επαφή και σήκωνε το κεφάλι προς τα δεξιά όπου

πιθανότατα είχε καλύτερη εστίαση. Είχε πολλά ερεθίσματα στο χώρο όπου διεξάχθηκε η συνεδρία έτσι ώστε να μην είμαστε σίγουροι εάν η διάσπαση της προσοχής του προερχόταν από τον ίδιο ή από εξωγενής παράγοντες.

Καταλήγοντας η γενική του εικόνα εκτός από την έκπτωση της όρασης φάνηκε να είναι ικανοποιητική.

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΉΤΑΝ:

- Εξέταση νοητικού πηλίκου (με δραστηριότητες κατονομασίας).
- Στοματοπροσωπικός έλεγχος.
- Έλεγχος της ανακλητικής μνήμης.
- Άρθρωση λέξεων μέσω των εικόνων.
- Έλεγχος του προτύπου ομιλίας ή μοντέλου πρότασης.

Οι πίνακες αξιολόγησης και αποτελεσμάτων της 2^{ης} αξιολόγησης δίνονται αναλυτικά στο παράρτημα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Η αξιολόγηση του Μηνά πραγματοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, σε σχέση με αυτό που απαιτείται για μια εμπεριστατωμένη διάγνωση.

Μέσω αυτής της αξιολόγησης αναδύθηκαν κάποιες από τις δυσκολίες του Μηνά, οι οποίες είναι βελτιώσιμες.

Αναλύοντας έναν – έναν τους τομείς, στους οποίους εξετάστηκε παρατηρούμε τα εξής:

- ▶ **Νοητικό Πηλίκο.** Δεν υπήρξε καμία δυσκολία στην αναγνώριση των αντικειμένων. Ίσως όμως το νοητικό του πηλίκο να είναι μικρότερο από αυτό της ηλικίας του, λόγω της μικροκεφαλίας που διαπιστώσαμε.
- ▶ **Στοματοπροσωπικός Έλεγχος.** Παρατηρήθηκε κατασκευαστική ανωμαλία της υπερώας και του φατνίου (η υπερώα είναι σε υψηλότερη θέση του φυσιολογικού-βαθεία υπερώα, ενώ η βάση του στόματος είναι χαμηλότερη του φυσιολογικού). Επιπρόσθετα παρατηρήθηκαν προβλήματα στην κατασκευή των δοντιών και για αυτό το λόγο ο Μ. φοράει σιδεράκια, όπου πιθανότατα προκαλούν ελαφρά σιελόρροια. Όσον αφορά τη γλώσσα παρατηρήθηκε υποτροφία των μυών της (αδύναμη γλώσσα με μειωμένο όγκο). Επιπλέον παρατηρήθηκε μειωμένη κινητικότητα της κάτω γνάθου.

- ▶ **Μνημονική Ικανότητα.** Στο δείγμα που του παρουσιάστηκε (τρεις εικόνες) δεν υπήρξε δυσκολία.
- ▶ **Άρθρωση.** Δεν του χορηγήθηκε αρθρωτικό τεστ, αλλά από τον αυθόρμητο λόγο του παρατηρήθηκε η αντικατάσταση του φωνήματος /δ/ με το /β/ και το φώνημα /θ/ με το /φ/.
- ▶ **Έλεγχος του προτύπου ομιλίας ή μοντέλου πρότασης.** Χρησιμοποιεί απλές προτάσεις, αλλά έχουν τη σωστή δομή.

Συμπερασματικά, ο Μηνάς αντιμετωπίζει προβλήματα στην φωνολογική ενημερότητα, στην κωδικοποίηση και στη επεξεργασία γλωσσικού υλικού, που ως ένα μεγάλο βαθμό προέρχεται από την οργανική του δυσκολία στη όραση.

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Ο κύριος στόχος για τη θεραπεία του Μηνά θα είναι σε φωνολογικό επίπεδο, η ακουστική διάκριση μεταξύ των φωνημάτων /φ/, /θ/, /δ/ και /β/, καθώς και εξάσκηση για την εκμάθηση των φωνημάτων /δ/ και /θ/.

Σαν δεύτερο υποστηρικτικό στόχο, ο οποίος θα βοηθήσει καταλυτικά στην επίτευξη του κύριου στόχου θα θέσουμε, την διαφραγματική αναπνοή.

Επιπλέον σαν τρίτο υποστηρικτικό στόχο ο οποίος θα βοηθήσει και αυτός με την σειρά του τον κύριο είναι, στοματοπροσωπικές ασκήσεις, κυρίως για την ενδυνάμωση και καλύτερη λειτουργικότητα της γλώσσας.

Επιπρόσθετα εντάσσουμε δραστηριότητες με σκοπό την ακουστική διάκριση των ζητούμενων φωνημάτων.

Αρχικά το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η δραστηριότητα θα πρέπει να είναι στείρο ερεθισμάτων και να υπάρχει πλήρη ησυχία ώστε να μην αποσπάτε η προσοχή του παιδιού.

Στην αρχή δεν χρειαστήκαμε κάποιο έντυπο υλικό καθώς όλες οι εντολές και ασκήσεις έγιναν σε προφορικό επίπεδο.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε υλικό με κάρτες, οι οποίες απεικόνιζαν αντικείμενα ή ενέργειες που τα αρχικά τους φωνήματα ήταν τα φωνήματα στόχοι (οι κάρτες χρησιμοποιήθηκαν είτε για ακουστική διάκριση είτε για άρθρωση).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, οι επόμενες συνεδρίες διεξήχθησαν ως εξής:

Με την έναρξη της συνεδρίας εξηγήσαμε στο παιδί τι ακριβώς θα ακολουθήσει και ποια μορφή θα έχουν οι παραπάνω δραστηριότητες. Ξεκινήσαμε με ασκήσεις αναπνοής και φώνησης, οι οποίες θα βοηθούσαν στην απαλή εκκίνηση της ομιλίας. Στη συνέχεια λάβαμε υπόψη μας ότι ο Μ. δεν διακρίνει ακουστικά το /β/ και το /δ/. Και έτσι ακολουθήθηκαν ασκήσεις ακουστικής διάκρισης μεταξύ των φωνημάτων μέσα από κάρτες ή ελάχιστα ζεύγη λέξεων.

Στην πορεία παρατηρήθηκε και λήφθηκε υπόψη πως ο Μ., που δεν αρθρώνει το /δ/, μετά από συνεχή επανάληψη το αρθρώνει. Αυτό έγινε για να ξεκινήσουμε από μηδενικό επίπεδο, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη αποκατάσταση.

Έπειτα, εξηγήσαμε τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης του συγκεκριμένου φωνήματος και θα τον παροτρύναμε να το κάνει. Αφού επιτεύχθηκε η σωστή άρθρωση συνεχίσαμε με την παροχή ψευδολέξεων π.χ. αδα, αδε, αδι, τις οποίες επαναλάμβανε μετά από εμάς. Στη συνέχεια ακολούθησαν δραστηριότητες με επανάληψη λέξεων (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) και σε τελικό επίπεδο η επανάληψη προτάσεων.

Οι συνεδρίες που ακολουθήθηκαν και περιείχαν τα παραπάνω ήταν οχτώ και έγιναν στο χρονικό διάστημα από 22-10-2009 ως 21-01-2010.

2^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: 18/3/2010

Τόπος διεξαγωγής : Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών και παιδιών με προβλήματα όρασης και έγινε στο πλαίσιο της κλινικής άσκησης 4 του ΑΤΕΙ Ηπείρου Τμήμα Λογοθεραπείας Ιωαννίνων.

ΓΕΝΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ:

Σύμφωνα με την ηλικία του ο Μ. εξακολουθεί να μην παρουσιάζει οργανωμένη συμπεριφορά, τυπική γνωστική ανάπτυξη και τυπική συναισθηματική ανάπτυξη (γενική ανωριμότητα). Η επικοινωνιακή στρατηγική την οποία χρησιμοποιεί είναι η αποφυγή, είναι χειριστικός και για αυτό το λόγο χρήζει συνεχούς οριοθέτησης.

Όταν αποφασίζει να συνεργαστεί είναι δεκτικός, αλλά χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του. Προσπαθεί να γίνει συμπαθής ερχόμενος σε αντιπαράθεση με τον εξεταστή που χορηγεί τη δραστηριότητα και γνωρίζοντας την παρουσία του κοινού, θέλει να φέρει τον εαυτό του σε πλεονεκτική θέση απέναντι στον θεραπευτή. Κάνει κακή διαχείριση της ματαίωσης και για αυτό το λόγο αντιδράει στις διορθώσεις και εγκαταλείπει τις δραστηριότητες. Το νοητικό του δυναμικό τον καθιστά ικανό να πραγματοποιήσει το πρόγραμμα δραστηριοτήτων (εκπαιδευσιμος), αλλά λόγω της διαταραγμένης πραγματολογίας και της αποτυχίας του να λειτουργήσει στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, το πρόγραμμα αυτό δεν πραγματοποιείται.

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΉΤΑΝ:

- Στον Μ. χορηγήθηκε τεστ άρθρωσης για τον έλεγχο των αρθρωτικών του ικανοτήτων στα σύμφωνα, τα συμφωνικά συμπλέγματα και τους φθόγγους της ελληνικής αλφαβήτου.
- Στη συνέχεια χορηγήθηκε το τεστ βασικών εννοιών (netherton) για την αξιολόγηση της ικανότητας του Μ. να αναγνωρίζει ζώα, φαγητά, ρούχα, έπιπλα, χρώματα, επαγγέλματα, μέλη του σώματος, ενέργειες (ρήματα), χωροχρονικές και προμαθηματικές έννοιες. Η επίδοση του Μ. στο τεστ

βασικών εννοιών ήταν αρκετά καλή, ανταποκρινόμενος σωστά σε 30 από τις 35 ερωτήσεις.

- Εξέταση 1^{ου} άξονα υπερπρωτόκολλου:
 - 1η δραστηριότητα (αναγνώριση συνηθισμένων λέξεων)
 - 2η δραστηριότητα (διάκριση ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων)
 - 3η δραστηριότητα (ακουστική αναγνώριση γραμμάτων)
 - 4η δραστηριότητα (αναγνώριση αντικειμένων που κατονομάζονται σειριακά)
 - 5η δραστηριότητα (κατανόηση απλών ερωτήσεων)
- Εξέταση απόκρισης σε εντολές (διπλές, τριπλές κ.τ.λ.).
- Εξέταση ακουστικής απόκρισης και εξέταση ακουστικής συριακής μνήμης.

Το τεστ άρθρωσης της 2^{ης} αξιολόγησης δίνεται στο παράρτημα που ακολουθεί.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Μ. παρουσιάζει φωνολογική διαταραχή εκφραστικού τύπου με προβλήματα κινητικού προγραμματισμού. Κάνει αντικαταστάσεις φωνημάτων (φωνολογικές συγχύσεις- αντικαθιστώντας το /β/ με το φώνημα /δ/ και το /φ/ με το φώνημα /θ/ και αντίστροφα. Επιπλέον, παρουσιάζει διαταραχή στην άρθρωση του φωνήματος /σ/ (πλάγιο σιγματισμό, λόγω της χρήσης βοηθημάτων στα δόντια-σιδεράκια). Επίσης, η δραστηριότητα με την πολυαισθητηριακή εικόνα έδειξε ότι ο Μ. έχει ελλειμματική οπτική προσοχή και μνήμη (λόγω των επιπρόσθετων προβλημάτων όρασης), ενώ η δραστηριότητα της επανάληψης ψηφίων έδειξε ότι ο Μ. παρουσιάζει ελλειμματική ακουστική προσοχή και μνήμη (ακουστική μνήμη έως 3 ψηφίων).

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ:

Συνεχίζουμε την στοχοθεσία που είχαμε θέσει μετά την πρώτη αξιολόγηση, αφού βλέπουμε πως τα φωνολογικά και αρθρωτικά προβλήματα επιμένουν ακόμα. Επιπλέον, προσθέτουμε στόχους όπως, σωστότερη άρθρωση του φωνήματος /σ/, που θα πραγματοποιηθεί με στοματοπροσωπικές ασκήσεις και εξάσκηση στην σωστή άρθρωση και τη φωνολογική συνειδητοποίηση των φωνημάτων /φ/, /δ/, /θ/ και /β/.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στις επόμενες συνεδρίες ακολουθήθηκαν τα εξής:

- Στοματοπροσωπικές ασκήσεις (ειδικότερα στη γλώσσα).

- Ασκήσεις ακουστικής διάκρισης και μνήμης με καρτέλες και παρουσιάσεις κατάλληλες για το οπτικό πεδίο και στις δυνατότητες του Μ.
- Ασκήσεις ενδυνάμωσης και κατεύθυνσης της αναπνοής και μυοχαλαρωτικές ασκήσεις με έμφαση στην κάτω γνάθο.
- Αρθρωτικές ασκήσεις και εξάσκηση για τα φωνήματα στόχους.
- Ασκήσεις φωνολογικής συνειδητοποίησης και φωνοτακτικής δομής που επιτεύχθηκε μέσω καρτελών, λογισμικών προγραμμάτων και παρουσιάσεων.
- Ασκήσεις συγκερασμού και κατάτμησης λέξεων σε επίπεδο γραμμάτων και συλλαβών.
- Ασκήσεις για την δημιουργία προτάσεων.

Αρκετές από τις παραπάνω ασκήσεις έγιναν μέσα από επιλογή δραστηριοτήτων από τα λογισμικά παρέμβασης: «Multimedia Γλώσσα», «Έτσι γράφω και διαβάζω: Ο Οδυσσέας στο νησί με τις φωνές και τα γράμματα», «ΜΙ & ΜΙ» και το «Γράφω απλά - Διαβάζω εύκολα».

Οι συνεδρίες που ακολουθήθηκαν ήταν 5 και έγιναν το χρονικό διάστημα από 15-04-2010 έως 27-05-2010. Στις επόμενες κλινικές ασκήσεις που έγιναν, ακολουθήθηκαν ανάλογες στοχοθεσίες και παρόμοια δομημένες συνεδρίες με χρήση των προτεινόμενων λογισμικών. Με αποτέλεσμα ο Μ. να συνεχίζει κανονικά την πρόοδο του.

3^η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: 14/4/2011

Τόπος διεξαγωγής : Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών και παιδιών με προβλήματα όρασης και έγινε στα πλαίσια της Πτυχιακής Εργασίας του ΑΤΕΙ Ηπείρου Τμήμα Λογοθεραπείας Ιωαννίνων.

ΓΕΝΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ:

Ο Μηνάς πλέον είναι πολύ πιο προσιτός και πολύ πιο συνεργάσιμος με τα άτομα τα οποία έρχεται σε επαφή, αφού έχει καταρριφτεί η επικοινωνιακή στρατηγική που χρησιμοποιούσε στο παρελθόν, καθώς επίσης, έχει μειωθεί σημαντικά και η διάσπαση προσοχής του. Πλέον μπορεί και ολοκληρώνει, σε μικρότερο χρονικό διάστημα, δραστηριότητες που του δίνονται με απόλυτη επιτυχία. Αξίζει να σημειωθεί πως όσο περισσότερο ανταποκρίνονται οι ασκήσεις στις αντιληπτικές του δεξιότητες, τόσο μεγαλύτερη επιτυχία παρατηρείται (αντιληπτικό πεδίο, ποικίλα θέματα και μορφές ασκήσεων κ.α.). Βέβαια δεν παύουν ακόμη να υπάρχουν μικρές διακοπές κατά την διάρκεια της συνεδρίας για θέματα που δεν την αφορούν, αλλά πολύ πιο σπάνιες και με ευκολότερη την επανένταξη στην διαδικασία.

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΉΤΑΝ:

Στο Μ. χορηγήθηκαν λογισμικά που λειτουργούν ως εργαλεία φωνολογικής συνειδητοποίησης και γλωσσικής ανάπτυξης, αυτά είναι τα εξής:

- ΜΙ & ΜΙ
- Γράφω απλά διαβάζω εύκολα

Οι εφαρμογές περιλαμβάνουν μία σειρά δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- Φωνολογικής συνειδητοποίησης,
- Ανάγνωσης,
- Παραγωγής,
- Ακρόασης λόγου,
- Αναγνώριση γραμμάτων – συλλαβών,

- Εξάσκηση στη γραφή των λέξεων,
- Αναγνώριση απεικονίσεων,
- Περιγραφή εικόνων / σύνταξη προτάσεων,
- Εξάσκηση στη σειροθέτηση.

Μέσω αυτής της αξιολόγησης ο Μ. κλίθηκε να απαντήσει μόνος του με μια κάποια καθοδήγηση, τις ασκήσεις των παραπάνω λογισμικών στους περισσότερους από τους τομείς δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα:

Στο «ΜΙ & ΜΙ» αξιολογήθηκε στην φωνολογική συνειδητοποίηση των φωνημάτων /β/, /φ/, /θ/, και /δ/, μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες και στο «Γράφω απλά διαβάζω εύκολα» στην ταυτοποίηση λέξεων με εικόνες και το αντίθετο. Επίσης και στα δύο αξιολογήθηκε για το αν μπορεί να κατασκευάσει λέξεις από τα συστατικά τους (γράμματα, συλλαβές, λέξεις).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Μ. κατόρθωσε να φέρει εις πέρας τις περισσότερες από τις ασκήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και να σημειώσει σημαντική επιτυχία. Από αυτό συμπεραίνουμε πως ο Μ., πλέον έχει καταφέρει να διακρίνει ακουστικά και οπτικά τα φωνήματα /β/, /φ/, /θ/, και /δ/, καθώς και ότι είναι πλέον σε θέση να κάνει κατάτμηση και συγκερασμό λέξεων αλλά και να σχηματίζει προτάσεις.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δίνονται αναλυτικά στο παράρτημα που ακολουθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σύνολο των στοιχείων που συλλέχθηκαν στο διάστημα 18-3-2010 έως 14-4-2011 από την διεξαγωγή των αξιολογήσεων, μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα. Μια λογοθεραπευτική παρέμβαση πέραν των προβλημάτων του ασθενή πρέπει να είναι εφοδιασμένη με υλικά που αφορούν περισσότερες αισθήσεις πέραν της οράσεως π. χ. ακουστικές πληροφορίες, απτικά αντικείμενα (αφή), γευστικά ερεθίσματα κ.α. Το υλικό πρέπει να είναι ευέλικτο και να παρέχει την δυνατότητα στο θεραπευτή να μπορεί να το αλλάζει οποιαδήποτε στιγμή ανάλογα με τις ανάγκες του περιστατικού. Τα υλικά αξιολόγησης είναι σημαντικό να έχουν συγκεκριμένες στόχους έτσι ώστε να γίνονται ξεκάθαρες οι αδυναμίες έλλειψης που θεραπευόμενου.

Το παραπάνω συμπέρασμα συνδέεται άμεσα και με το έξης: οι αξιολογήσεις πρέπει να γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα (3 με 6 μήνες) για να διαπιστώνεται με ακρίβεια αν είναι σωστή η επιλογή των στόχων που έχουν τεθεί αρχικά, καθώς και η δυνατότητα αντίληψης της προόδου του περιστατικού.

Επίσης, διαπιστώθηκε το πώς λειτουργούν οι νέες τεχνολογίες αξιολογητικά και παρεμβατικά στην θεραπεία και γενικότερα η συμβολή τους στο θεραπευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι αξιολογήσεις του Μ. παρόλο που έγιναν σε σύντομο χρονικό διάστημα ήταν ολιστικές και αυτό έδωσε την δυνατότητα για μια σαφή κλινική εικόνα της κατάστασης του και των γενικότερων ελλείψεων του.

Με βάση τα παραπάνω, τέθηκε μια στοχοθεσία που είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός δικτύου οργάνωσης υποστηρικτικών δραστηριοτήτων και εφαρμογών διάφορων γλωσσικών εργαλείων, λογισμικών παρέμβασης.

Εξελικτικά λοιπόν, ο Μ. παρόλο το μειωμένο αριθμό συνεδριών έδειξε να ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα παρέμβασης και να σημειώνει πρόοδο. Ειδικότερο, ο Μ. αντέδρασε πολύ θετικά στη χρήση υπολογιστή και αυτό καθώς και η επιλογή δραστηριοτήτων από τα λογισμικά παρέμβασης συνέβαλαν καταλυτικά και ενισχυτικά στην πορεία της θεραπείας του.

Επίσης, τα λογισμικά προγράμματα (Έτσι γράφω και διαβάζω: Ο Οδυσσέας στο νησί με τις φωνές και τα γράμματα, Multimedia γλώσσα, ΜΙ & ΜΙ) που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του θεραπευτικού πλάνου και με την σωστή καθοδήγηση συμπλήρωσαν και βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό τον Μ. Το λογισμικό πρόγραμμα ΜΙ & ΜΙ λόγω προσαρμοστικότητας του, παρόλο που είχε σχεδιαστεί

αρχικά για παιδιά 4-8 ετών εξελίχτηκε με βάση της γλωσσικές ανάγκες του Μ. με αποτέλεσμα να είναι πέραν από γενικότερο γλωσσικό εργαλείο φωνολογικής συνειδητοποίησης, ένα ειδικότερα εύστοχο πρόγραμμα που συνέλαβε στην αξιολόγηση και παρέμβαση του. Καλό θα ήταν να σημειωθεί, ότι η δυνατότητα που δίνεται στον θεραπευόμενο να ακούει την ηχογραφημένη οδηγία για την κάθε άσκηση, βοήθησε πέραν του δέοντος τον Μ.

Όσον αφορά την τωρινή κατάσταση του Μ., πλέον έχει ξεπεράσει την φωνολογική του διαταραχή αλλά χρειάζεται ακόμα δουλειά για την αυτοματοποίηση των φωνημάτων στην ομιλία του. Η σταδιακή του βελτίωση, μας υπέδειξε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στον τομέα των φωνολογικών διαταραχών.

Τέλος, το λογισμικό πρόγραμμα ΜΙ & ΜΙ θα μπορούσε στο μέλλον να περιλαμβάνει ασκήσεις για όλα τα φωνήματα και στους δύο τύπους δραστηριοτήτων και να μπορεί να χορηγείται με αυτόν τον τρόπο, σε μεγαλύτερο φάσμα πληθυσμού, από πιο απλές έως πιο σοβαρές διαταραχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ▶ Αποστολάκης, Π., (2011). Μύθοι και αλήθειες για την τυφλότητα. Δημοσιευμένο το 04/2011 στο <http://www.10percent.gr/periodiko/teykos30/2083-2010-12-19-13-47-50.html>, διαδικτυακό περιοδικό 10%, τεύχος 30, ημερομηνία ανάκτησης από το διαδίκτυο 26/5/2011.
- ▶ Βάμβουκας, Μ., Σπαντιδάκης, Ι., Μουζάκη, Α., (2007). Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Από τα πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: «Η Ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης». Αθήνα: Γρηγόρη.
- ▶ Βιρβιδάκη, Ε. (2010). Αρθρωτικές και φωνολογικές διαταραχές. Δημοσιευμένο στην http://www.virvidaki.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=41, ημερομηνία ανάκτησης από διαδίκτυο 26/5/2011.
- ▶ Βούλγαρης, Δ. (2007). Ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας. (Χ. 'Ο.).
- ▶ Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1990). Αναλυτικά προγράμματα, θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα
- ▶ Βρυώνης, Γ. Ευ., (2004). Παιδιατρική. Ιωάννινα: Εφύρα.
- ▶ Γαβριηλίδου, Ζ., (2003). Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ.Δαρδανός.
- ▶ Γιαννετοπούλου, Α., (2003). Διαγνωστική προβληματική των διαταραχών λόγου, ομιλίας, επικοινωνίας, ΕΠΕΑΕΚ, έργο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα προβλήματα λόγου και ομιλίας» (ΥΛΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ).
- ▶ Γιαννετοπούλου, Α.,(2001). Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο: Έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα, Αθήνα, 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοπεδικών, πρόγραμμα Telelogos.
- ▶ Γλύκας, Μ. & Καλομοίρης, Γ., (επιμ.) (2003). Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου «πρόληψη, έρευνα, παρέμβαση και νέες τεχνολογίες στην υγεία». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▶ Δράκος, Γ., (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα: «Περιβολλάκι» & Ατραπός.

- ▶ Ζακοπούλου, Β., (2001). Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία, διδακτορική διατριβή, παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ▶ Καμπανάρου, Μ., (2007). Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- ▶ Καρυώτης, Θ., (2003). Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α στην Β τάξη του δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- ▶ Κασσωτάκης, Μ., (1997). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ▶ Κολιάδης, Ε. Α., (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α', Β' & Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ▶ Κορδάκη, Μ., (2000). Διδακτική της πληροφορικής: ο υπολογιστής ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης. Πάτρα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Τμήμα Μηχ/κών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής.
- ▶ Κοσμόπουλος, Α., (1983). Η Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ▶ Κουρουπέτογλου, Γ. & Λιάλιου, Σ., (2002). Εναλλακτική και επαυξητική διαπροσωπική επικοινωνία ατόμων με αναπηρία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών.
- ▶ Λιοδάκης, Δ., (1992). Ενσωμάτωση. Το σχολείο και το σπίτι, 2, σελ.51.
- ▶ Μανωλόπουλος, Σ., (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου στο Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ▶ Ματσαγγούρας, Η., (1997). Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- ▶ Λεβαντή, Ε., Κιρπότην, Λ., Καρδαμίτση, Ε., Καμπάρογλου, Μ., (1995). Δοκιμασία φωνητικής και φωνολογικής εξέλιξης. Αθήνα: Ομάδα έρευνας πανελλήνιος σύλλογος λογοπεδικών.
- ▶ Ορφανός, Π., (2004). Οδηγός εκπαιδευτικών σε θέματα τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Αθήνα: (Χ. 'Ο.).

- ▶ Παντελιάδου, Σ., (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ▶ Παντελιάδου, Σ. και συν., (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και την γραφή στην ελληνική γλώσσα στο: Παπούλια - Τσελέπη, Π. (επιμ.): Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτη, 66. 151-189.
- ▶ Παπαδάτου, Δ., (1985). Το παιδί στο νοσοκομείο, Παιδιατρική, 48, 6. 246.
- ▶ Παπούλια - Τσελέπη, Π., (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γλώσσα, 41, 24-42.
- ▶ Παρασκευόπουλος, Ν. Ι., (1995). Εξελικτική ψυχολογία. Τόμος 1^{ος}, 2^{ος}, 3^{ος} & 4^{ος}. Αθήνα: (Χ. 'Ο.).
- ▶ Πήτα, Ρ. Μ., (1998). Ψυχολογία της γλώσσας: Μια εισαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▶ Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2009). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- ▶ Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεωργά, Σ. (1998). Νοητική υστέρηση. Αθήνα.
- ▶ Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεωργά, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- ▶ Πόρποδας, Κ. Δ., (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- ▶ Πόρποδας, Κ. Δ., (1989). Η ορθογραφία στην Α Δημοτικού σε σχέση με την γλωσσική και μνημονική ικανότητα. Ψυχολογικά θέματα. Τόμος 2, (4), 201-214.
- ▶ Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας: Ολική προσέγγιση. Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- ▶ Σγουροπούλου, Κ. & Κουτουμάνος, Α., (2001). Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή για την υποστήριξη κοινοτήτων μάθησης. Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου στην ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Β', Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, ΕΑΠ, Πάτρα 25-27/5/2001, σελ. 705-719.
- ▶ Σολομωνίδου, Χ., (1999). Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά: διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Αθήνα: Καστανιώτη.

- ▶ Σούλης, Σ. Γ., (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Αθήνα: Τυπωθητώ - Γ.Δαρδανός.
- ▶ Σπαντιδάκης, Γ. & Αναστασιάδης, Π., (2007). Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στο Α. Λιοναράκης 4ο Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση σσ. 556-588. Αθήνα: Προπομπός.
- ▶ Σπαντιδάκης, Ι., (2007). Μαργαρίτα III και IV: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιέργειας των μεταγνωστικών συγγραφικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα, από το: Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Σύρος: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών - Νίκος Δαπόντες & Νίκος Τζιμόπουλος. σσ. 426-436.
- ▶ Τριλιανός, Θ. Α., (1993). Η αντίληψη των δασκάλων για την ενθάρρυνση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία. Αθήνα: Συμμετρία.
- ▶ Τριλιανός, Θ. Α., (2003). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Τόμος Α'. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Αθήνα: (Χ. Ο.).
- ▶ Τσιάντης, Ι., (1987). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών με χρόνιες σωματικές ασθένειες, στο Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ▶ Τσιναρέλης, Γ., (2005). Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▶ Φλουρής, Γ., (2003). Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης, Ρέθυμνο, Αθήνα: Ατραπός.
- ▶ Χαραλαμπίδης, Β. Ι., (2001). Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg.

- ▶ Χρηστάκης, Κ. Γ., (2002). Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών με Μέτριες και Σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Ατραπός.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ▶ Archageli, D. & Langendoen, D. T., ed. (1997). Optimality theory: An overview. Oxford & Massachusetts: Blackwell.
- ▶ Barraga, N., (1983). Visual handicaps and learning. Exceptional resources, Austin.
- ▶ Barraga, N., (1986). Sensory perceptual development, in Scholl, G. Foundations of education for blind and visually handicapped and youth. American Foundation for the Blind, New York.
- ▶ Batshaw, M. L. & Perret, Y. M., (1986). Children with handicaps: A medical primer. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- ▶ Becker, K. & Sovak, M., (1975). Lehrbuch der logopaedie. Berlin.
- ▶ Beukelman, D. R. & Mirenda, P., (1994). Augmentative and alternative communication, Paul H. Brookes Publishing Co.
- ▶ Bowlby, J., (1958). The nature of child's tie to the mother, Psycho-annals, 39, p. 350.
- ▶ Bradley, L. & Bryant, P. E., (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. Nature, 271,746-747.
- ▶ Bruck, M., (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. Reading and Research Quarterly. 23, 419-421.
- ▶ Bruner, J. S., (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge Mass. Harvard: University Press.
- ▶ Casalis, S. & Lecocq, P., (1992). Les dyslexies, in Fayol M, etal, Psychologie cognitive de la lecture. P. U. F, Paris. pp. 195-235.
- ▶ Chomsky, N. & Halle, M., (1968). The Sound pattern of English (SPE). New York: Harper & Row.
- ▶ Civelli, B., (1983). Verbalism in young children. Journal of visual impairment and blindness, 77(3), p. 61.
- ▶ Crystal, D., (1997). The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition, University Press, Cambridge.

- ▶ Dodd, B. & McCormack, P., (1995). A model of speech processing for differential diagnosis of phonological disorders, in, ed. B Dodd, Different diagnosis & treatment of children with speech disorders. London: Whurr Publishers. (pp. 65-89).
- ▶ Donnelan, A., Mirenda, P., Mesaros, R. & Fassbender, L., (1984). Analyzing the communicative functional of aberrant behavior. JASH, 9, 3, 210-212.
- ▶ Dunlea, A., (1989). Vision and the emergence of meaning. New York: Cambridge University Press.
- ▶ Fromkin, V. & Rodman, R., (1993). An Introduction to language 5th ed. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- ▶ Gagne, R. M., (1975). Observing the effects of learning. Educational Psychologist. 11(3) 144-157.
- ▶ Goldsmith, J., (1990). Auto segmental and metrical phonology. Oxford: Blackwell.
- ▶ Gombert, J. E., (1992). Metalinguistic development. (T. Pownall, Trans.) London: Harvester Wheatsheaf. (Original work published 1990).
- ▶ Goswami, U., Porpodas, C., & Wheelright, S., (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. European journal of psychology of education. 12(3), 273-292.
- ▶ Gough, P., Larson, K. & Yopp, H., (1996). The structure of phonemic awareness, in ERIC database, Internet Explorer (<http://ericyr.syr.edu>).
- ▶ Grohnfeldt, M., (1989-1995). Grundlagen der sprachtherapie. Handbuch der sprachtherapie. 8 Bände, Berlin.
- ▶ Grunwell, P. & Russell, J., (1990). A phonological disorder in an English-speaking child: a case study. Clinical linguistics and phonetics, 2, pp. 29-38.
- ▶ Hallahan, P. D. & Kauffmann, M. J., (1982). Exceptional children. Virginia: Prentice Hall.
- ▶ Halle, M. & J. R. Vergnaud., (1987). An Essay on Stress. Cambridge, Mass: The MIT Press & London.
- ▶ Hayes, S., (1941). Contributions to a psychology of blindness. American Foundation for the Blind, New York.

- ▶ International Phonetic Association (1999). Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge University Press.
- ▶ Jakobson, R., (1939). Observations sur le classement phonologique des consonnes. Proceedings of the 3rd International Congress of Phonetic Sciences. 34-41.
- ▶ Jakobson, R., (1962), Selected Writings I: Phonological Studies. The Hague: Mouton.
- ▶ Kager, R., (1999). Optimality Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Kiparsky, P., (1982). From cyclic to lexical phonology. The structure of Phonological Representations. ed., H. van der Hulst & N. Smith, part 1st, 131-175. Dordrecht: Foris.
- ▶ Knura, G., (1980). Grundfragen der sprachbehinderten padagogik. In Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der sonderpadagogik, Band 7, Padagogik der sprachbehinderten (1-64). Berlin: Marhold.
- ▶ Lundberg, I., (1985). Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. In G. E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds), Reading Research: Advances in Theory and Practice, Vol. 4. New York: Academic Press.
- ▶ Martinet, A., (1955). Economie des changements phonetiques. Berne: A. Francke.
- ▶ Matsuda, M., (1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. Journal of visual impairment and blindness. 78(1), p. 1.
- ▶ Mattingly, I. G. & Kennedy - Studert, M., (1991). Modularity and the Motor Theory of Speech Perception, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ▶ McCormick, L., (1984). Intervention planning. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- ▶ Nespor, M., (1999). Phonology. Athens: Patakis. pp. 312.
- ▶ Nespor, M. & Vogel, I., (1986). Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris.
- ▶ Penim, E. C. & Gerrity, P. S., (1984). Development of children with chronic illness. Pediatric Clin. North America, 31, p. 19.

- ▶ Pless, I., (1984). Clinical assessment: Physical and Psychological functioning, *Pediatric Clin. North America*, 31, p.33.
- ▶ Prince, A. & Smolensky, P., (1993). Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar. Rutgers University Center for Cognitive Science Technical Report 2.
- ▶ Roth, G., (1971). The historical relationship to Marxista. pp. 227-52 in R. Bendix and G. Roth (eds.), *Scholarship and Partisanship*. Berkeley: University of California Press.
- ▶ Rutter, M., (1979). Invulnerability or why some children are not damaged by stress in Shamsil. S. I. (Ed): *New disorders in children's mental health*, Spectrum, New York.
- ▶ Sharan, S., (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. London: Westport, Connecticut
- ▶ Skinner, B. F., (1968). *The technology of Teaching*. New York: Appleton Century Crofts.
- ▶ Snowling, M. J., (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of research in reading*, 18, 132-138.
- ▶ Sprenger - Charolles, L., (1991). L' acquisition de la lecture: conscience phonologique et mecanismes d' identification des mots (perspective cognitive), in *Les Entretiens Nathan: Lecture (Actes 1)*, Paris, Nathan, pp.111-133.
- ▶ Trubetzkoy, N. S., (1939). *Grundzuge der phonologie*. Travaux du circle linguistique de Prague VII.
- ▶ Trubetzkoy, N. S., (1969). *Principles of phonology*, University of California Press.
- ▶ Tunmer, W., (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue ecrite, in: Riben C. - Perfetti, CH.: *L' apprenti lecteur*, Delachaux and Niestle, Neuchatel, pp. 197-220.
- ▶ Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Published originally in Russian in 1930.
- ▶ Warren, D., (1984). *Blindness and early childhood development*. American Foundation for the Blind, New York.

- ▶ Wasserman, A. L., (1990). Principles of Psychiatric care in children and adolescents with medical illness, in Saunders. W. B(Ed): Psychiatric disorders in children and adolescents, Saunders Co, USA.
- ▶ Weitzman, M., (1984). School and per relations, Pediatric. Clin. North America, 31, p. 59.
- ▶ Welsh, R. L., (1980). Psychosocial Dimensions, in Foundation of orientation and mobility, America Foundation of the Blind, New York.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 1^{ΗΣ} ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΟΥ ΝΟΗΤΙΚΟΥ ΠΗΛΙΚΟΥ

Περιγραφή της δραστηριότητας

Από το Μηνά ως πρώτη δραστηριότητα ζητήθηκε να κατονομάσει 3 κάρτες οι οποίες είχαν ως στόχο την εξέταση του νοητικού πηλίκου και της μνήμης στη συνέχεια. Αρχικά δόθηκε η πρώτη κάρτα που του εξηγήθηκε πως πρέπει να λειτουργήσει στις μετέπειτα (ως παράδειγμα), αλλά δεν χρειάστηκε καθώς κατάλαβε την εργασία και δεν παρουσίασε κάποιο πρόβλημα στην αναγνώριση τους. Άκουγε τις υποδείξεις και τις εντολές που του δίνονταν αλλά τις περισσότερες φορές «ξεγλιστρούσε» και άλλαζε την κουβέντα. Οι σωστές του απαντήσεις ήταν 3/3, αυτό μπορεί να μας οδηγήσει στο ότι το νοητικό του πηλίκου σαφώς είναι καλό αλλά το δείγμα που εξετάστηκε δεν είναι ικανοποιητικό ώστε να μας δώσει ακριβείς πληροφορίες για τη νοητική του κατάσταση.

Οι κάρτες είχαν προσαρμοστεί σε μέγεθος που ήταν κατάλληλο για τις οπτικές ικανότητες του παιδιού.

ΚΑΡΤΕΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΝΟΗΤΙΚΟΥ ΠΗΛΙΚΟΥ

| <u>Λέξη</u> | <u>Ναι</u> | <u>Όχι</u> |
|------------------|------------|-----------------|
| <u>Πιρούνι</u> | ✓ | |
| <u>Παντελόνι</u> | ✓ | |
| <u>Τραπεζί</u> | ✓ | |
| | | <u>Σκορ 3/3</u> |

Παράγοντες επικινδυνότητας: Περιβάλλον που προσέφερε πολλά ερεθίσματα και δεν άφηγε το παιδί να συγκεντρωθεί. Την ώρα της εξέτασης παραβρισκόταν πολλά άτομα επομένως δεν υπήρχε απόλυτη ησυχία στην αίθουσα.

Άλλες παρατηρήσεις: Η βλεμματική του επαφή με τις κάρτες ήταν εφικτή. Η εναλλαγή σειράς θεραπευτή - θεραπευμένου γινόταν με δυσκολία, καθώς δεν είχε αντιληφθεί την οριοθέτηση των ρόλων.

ΣΤΟΜΑΤΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Περιγραφή της δραστηριότητας

Ο στοματοπροσωπικός έλεγχος που έγινε στο Μηνά ήταν σύντομος. Πραγματοποιήθηκαν λίγες ασκήσεις με βάση αυτές που απατούνται ώστε να θεωρείτε ένας στοματοπροσωπικός έλεγχος ολοκληρωμένος.

Με μια πρώτη ματιά το πρόσωπο του είχε μια φυσιολογική συμμετρία χωρίς κλίση δεξιά ή αριστερά, χωρίς σπασμούς ή κάποιο είδος μορφασμών (τικ). Η αναπνοή του ήταν στοματική και με φυσιολογικό ρυθμό. Η ομιλία του χαρακτηρίζεται από ασυγχρόνιστο συνδυασμό φώνησης και αναπνοής.

Όσον αφορά το σαγόκι ακλουθούσε την κίνηση του στόματος χωρίς να δείχνει παθολογικό. Στα δόντια υπάρχουν πρόσθετα εξαρτήματα (σιδεράκια), τα οποία δυσκόλευαν τον Μηνά στην άρθρωση κάποιων φωνημάτων.

Στην αξιολόγηση των χειλιών έδειξε να τα καταφέρνει καλά καθώς είχε σωστό εύρος κινήσεων, συμμετρία και δύναμη.

Ακόμη, στην αξιολόγηση της γλώσσας δεν είχαμε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Το χρώμα της ήταν φυσιολογικό καθώς και το μέγεθος της. Σε θέση ηρεμίας δεν διαπιστώθηκε κάποιο πρόβλημα αλλά όταν του ζητήθηκε να κινήσει τη γλώσσα του δεξιά, αριστερά και γύρω από τα χείλη του το έκανε με δυσκολία. Φυσικά δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν αυτό είναι παθολογικό ή οφείλατε στα σιδεράκια από τη στιγμή που δεν έχουμε το ιστορικό του. Δεν εξέτασα τη σκληρή και μαλακή υπερώα ούτε το φάρυγγα ώστε να μπορώ να έχω ευρήματα να παραθέσω. Καταλήγοντας η ομιλία του δεν ήταν ρινική, αλλά στοματική με χαρακτηριστικό στοιχείο την απαλοιφή του πρώτου φωνήματος της λέξης και το τονισμό του τελικού κατά την εκπνοή.

ΚΑΡΤΕΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟΜΑΤΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

| Αξιολόγηση προσώπου | | | |
|---------------------------------|----------------|-------------|----------------|
| Συμμετρία | ✓ Φυσιολογική | Κλίση δεξιά | Κλίση αριστερά |
| Μη φυσιολογικές κινήσεις | ✓ Καμιά | Μορφασμοί | Σπασμοί |
| Στοματική αναπνοή | ✓ Ναι | Όχι | |
| Μυϊκός τόνος | ✓ Φυσιολογικός | Παθολογικός | |

| Αξιολόγηση σαγονιού και δοντιών | | | |
|---|-----------------------|-------------------------|----------------------------|
| Εύρος κινήσεων στο άνοιγμα - κλείσιμο του στόματος | ✓ φυσιολογικό | μειωμένο | |
| Συμμετρία στο άνοιγμα - κλείσιμο του στόματος | ✓ Φυσιολογική | Αποκλίνει προς τα δεξιά | Αποκλίνει προς τα αριστερά |
| Δόντια | ✓ Όλα | Μασέλα | Λείπουν |
| Σύγκλιση | Ικανοποιητική | Μη ικανοποιητική | |
| Προσθετικές συσκευές | Τεχνίτη οδοντοστοιχία | ✓ Σιδεράκια | Μασέλα |
| Μπροστινό άνοιγμα | ✓ ναι | Όχι | |
| Υγιεινή | Κακή | Μέτρια | ✓ Καλή |

Αξιολόγηση χειλιών

Δομή

| | | | |
|-------------------|---------------|----------------|----------------|
| Συμμετρία | ✓ Φυσιολογική | Κλίση δεξιά | Κλίση αριστερά |
| Περίγραμμα | ✓ Φυσιολογικό | Μη φυσιολογικό | |
| Σχιστία | Ναι | ✓ Όχι | |

Θέση χειλιών χαμόγελο

| | | |
|------------------|---------------|----------------|
| Κίνηση | ✓ Φυσιολογική | Μειωμένη |
| Συμμετρία | ✓ Φυσιολογική | Μη φυσιολογική |

Θέση μάγουλων φουσκωμένα κράτημα του αέρα

| | | |
|-----------------------|---------------|----------|
| Δύναμη χείλους | ✓ Φυσιολογική | Μειωμένη |
| Ρινική εκπομπή | ✓ Απών | Πάρων |

Αξιολόγηση γλώσσας

| | | | |
|---------------------------------|---------------|----------------|----------|
| Χρώμα επιφάνειας | ✓ Φυσιολογικό | Μη φυσιολογικό | |
| Μη φυσιολογικές κινήσεις | ✓ Απών | Απότομες | Τρέμουλο |
| Μέγεθος | ✓ Φυσιολογικό | Μικρό | |

| | | |
|--|---------------|----------|
| Εύρος κινήσεων σε γλωσσά με πορεία μέσα – έξω | ✓ Φυσιολογική | Μειωμένη |
| Ταχύτητα της κίνησης | ✓ Φυσιολογική | Μειωμένη |

Μετακίνηση της άκρης της γλώσσας προς τα δεξιά και αριστερά

| | | | |
|---------------|-------------|-------------------|---------|
| Κίνηση | Φυσιολογική | ✓ Μη ολοκληρωμένη | Κρεμάτε |
| Εύρος | Φυσιολογική | ✓ Μειωμένη | |

Αξιολόγηση φωνής

| | | | |
|--------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Τρόπος εκκίνησης | ✓ Κοπιαστικός | Θορυβώδης | Φυσιολογικός |
| Ένταση ήχου | ✓ Φυσιολογική | Πολύ απαλή | Πολύ έντονη |
| Τόνος φωνής | ✓ Φυσιολογικός | πολύ χαμηλός | Πολύ υψηλός |
| Βραχνή | ✓ Φυσιολογική | Μη φυσιολογική | |
| Τρέμουλο στη φωνή | ✓ Ανύπαρκτο | Υπαρκτό | |
| Ένρινη φωνή | Ναι | ✓ Όχι | |
| Εμφανής ένταση στο σώμα | ✓ Ανύπαρκτη | Υπαρκτή | |

Αναπνοή: στοματική, χωρίς περεταιίρω ευρήματα

Ομιλία: κανονική με ανεπτυγμένο λόγο και αρκετά συγκροτημένο

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΚΛΗΤΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ

Περιγραφή της δραστηριότητας

Ο Μηνάς μετά το τέλος της δραστηριότητας όπου του χορήγησα τις 3 κάρτες ερωτήθηκε ποιά κάρτα είδε πρώτη, ποιά δεύτερη και ποιά τρίτη.

| Επιτυχής ανάκληση στη σωστή σειρά | | |
|-----------------------------------|-------|-----|
| Πιρούνι | ✓ Ναι | Όχι |
| Παντελόνι | ✓ Ναι | Όχι |
| Τραπέζι | ✓ Ναι | Όχι |

Τα κατάφερε πολύ καλά χωρίς καμία βοήθεια. Η ανάκληση έγινε χωρίς κάποιο πρόβλημα ή κάποια καθυστέρηση. Φυσικά από αυτή τη μια και μόνο δραστηριότητα δεν μπορούμε να κατανοήσουμε ότι δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα μνήμης.

Παρακολουθώντας τη μετέπειτα αξιολόγηση του Μηνά διαπίστωσα αδυναμία συγκράτησης πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη.

ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΝΔΥΛΛΑΣΣΟΜΕΝΟΥ

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|---|------------|------------|
| Σχέση παιδιού – θεραπευτή | ✓ | |
| Ανταποκρίνεται όταν του απευθύνουν το λόγο; | ✓ | |
| Ακλουθεί εντολές; | ✓ | |
| Δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του ; | ✓ | |
| Ανταποκρίνεται θετικά στο άγγιγμα ; | ✓ | |
| Κατανοεί τη δραστηριότητα; | ✓ | |
| Ακούει με προσοχή το θεραπευτή | ✓ | |
| Καταλαβαίνει τις εντολές που του δίνουμε ; | ✓ | |
| Θέτει παλιούς στόχους ; | ✓ | |
| Δυσκολεύετε να βάλει όρια; | ✓ | |
| Έχει ορθή σκέψη στη ροή της άσκησης; | ✓ | |
| Χρησιμοποιεί επικοινωνιακή στρατηγική; | ✓ | |
| Μας ζητάει να επαναλάβουμε τη δραστηριότητα ; | ✓ | |
| Διαθέτει τη κατάλληλη πειθαρχία ; | | ✓ |
| Διατηρεί το θέμα; | | ✓ |
| Συζητάει για τον εαυτό του; | ✓ | |
| Ακολουθεί εναλλαγή σειράς ; | ✓ | |
| Αρνείται να εκτελέσει μια οδηγία ; | | ✓ |
| Χαιρετά όταν μπαίνει και όταν φεύγει από ένα χώρο ; | ✓ | |
| Ανταποκρίνεται στη συζήτηση | ✓ | |

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΩΙΜΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|---|-----|-----|
| Βλεμματική επαφή για κοινωνική αλληλεπίδραση; | ✓ | |
| Βλεμματική επαφή ως έκφραση απορίας; | | ✓ |
| Ακατάλληλη βλεμματική επαφή ; | ✓ | |
| Βλεμματική επαφή χωρίς συγχρονισμό; | | ✓ |
| Παίρνει πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση; | ✓ | |
| Η πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη; | | ✓ |
| Γενικεύει τη δεξιότητα και σε άλλους στον ίδιο χώρο; | ✓ | |
| Επικοινωνεί κινητικά; | ✓ | |
| Επικοινωνεί λεκτικά; | ✓ | |
| Αρνείται; | ✓ | |
| Αναζητά τους γονείς του ή στρέφεται σε αυτούς; | | ✓ |
| Ζητά παρηγοριά ή προστασία; | | ✓ |
| Αναζητά το άτομο-εργαλείο στο χώρο; | ✓ | |
| Τραβά την προσοχή του; | ✓ | |
| Αντιδρά στο όνομα του; | ✓ | |
| Χειρίζεται σωστά τα αντικείμενα; | ✓ | |
| Χαμογελά στον άλλο όταν του αρέσει; | ✓ | |
| Χαμογελά έχοντας πρόθεση; | ✓ | |
| Εκτελεί απλές εντολές; | ✓ | |
| Αναγνωρίζει αντικείμενα; | ✓ | |
| Ονομάζει αντικείμενα; | ✓ | |
| Μιμείται; | | ✓ |
| Αντιδρά σε εκφράσεις προσώπου και διαφορετικό τόνο φωνής; | ✓ | |
| Ζητά αντικείμενο; | ✓ | |
| Ζητά ενέργεια; | | |
| Ζητά βοήθεια; | ✓ | |
| Επεξεργάζεται το περιβάλλον του; | ✓ | |
| Συνεργάζεται με κίνητρο; | ✓ | |

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|--|-----|-----|
| Ανταποκρίθηκε στο χαιρετισμό; | ✓ | |
| Ήταν ευδιάθετος ; | ✓ | |
| Ακλουθούσε εντολές ; | ✓ | |
| Ανταποκρίνονταν στο διάλογο; | ✓ | |
| Ανταποκρινόταν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος; | ✓ | |
| Βλεμματική επαφή; | ✓ | |
| Συμμετρία σώματος; | | ✓ |
| Συμμετρία προσώπου; | ✓ | |
| Βλεμματική επαφή με αντικείμενο | ✓ | |
| Ευχέρεια λόγου | ✓ | |
| Αλλαγή του θέματος συζήτησης | ✓ | |

ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ 2^{ΗΣ} ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ: Μηνάς

ΦΩΝΗΜΑ ΣΤΟΧΟΣ ΣΤΗ ΑΡΧΙΚΗ ΘΕΣΗ

| ΦΩΝΗΜΑ Η ΣΥΜΦΩΝΙΚΟ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑ | ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ | ΛΕΞΗ | ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ |
|---|------------------------------|-------------|-----------------------------|
| /v/ | 2,6-3,0 | velos | ðelos |
| /vr/ | 4,6-5,0 | vrisi | vrisi |
| /γ/ | 2,6-3,0 | γata | γata |
| /γl/ | 5,0-5,6 | γlastres | γlastres |
| /γr/ | 5,0-5,6 | γravata | γraðata |
| /ð/ | 3,0-3,6 | ðoro | voro |
| /ðr/ | 5,6-6,0 | ðrakos | ðrakos |
| /ðj/ | 4,0-4,6 | ðjamadi | vjamadi |
| /z/ | 3,0-3,6 | zari | zari |
| /zv/ | 3,0-3,6 | zvura | zðura |
| /θ/ | 3,0-3,6 | θalasa | θalasa |
| /θr/ | 5,6-6,0 | θranio | franio |
| /k/ | 2,6-3,0 | kota | kota |
| /kl/ | 3,6-4,0 | kliðja | klivja |
| /kr/ | 4,0-4,6 | krevati | krevati |
| /ks/ | 4,0-4,6 | ksilo | ksilo |

| | | | |
|-------|---------|-----------|-----------|
| /g/ | 2,6-3,0 | garsoni | garsoni |
| /gr/ | 4,6-5,0 | gri | gri |
| /l/ | 2,6-3,0 | laba | laba |
| /m/ | 2,6-3,0 | milo | milo |
| /n/ | 2,6-3,0 | nanos | nanos |
| /p/ | 3,0-3,6 | papça | papça |
| /pl/ | 3,6-4,0 | plio | plio |
| /pr/ | 4,6-5,0 | provato | provato |
| /ps/ | 3,0-3,6 | psari | psari |
| /pç/ | 2,6-3,0 | pçano | pçano |
| /r/ | 4,6-5,0 | roði | rovi |
| /s/ | 3,0-3,6 | simea | simea |
| /sk/ | 4,6-5,0 | skupa | skupa |
| /sc/ | 4,0-4,6 | scilos | scilos |
| /sp/ | 3,6-4,0 | spiti | spiti |
| /st/ | 4,0-4,6 | stafili | staθili |
| /str/ | 5,0-5,6 | strumfaci | strumfaci |
| /sf/ | 4,6-5,0 | sfiri | sfiri |
| /sfr/ | 4,6-5,0 | sfrayiða | sfrayiða |
| /sç/ | 3,0-3,6 | sçinaci | sçinaci |
| /t/ | 2,6-3,0 | turta | turta |
| /tr/ | 4,6-5,0 | treno | treno |
| /f/ | 2,6-3,0 | faros | θaros |

| | | | |
|-------|---------|----------|----------|
| /fl/ | 4,0-4,6 | flidzani | flidzani |
| /fr/ | 4,6-5,0 | fraula | fraula |
| /ftç/ | 3,0-3,6 | ftçari | θtçari |
| /x/ | 2,6-3,0 | xoni | xoni |
| /xt/ | 4,6-5,0 | xtena | xtena |
| /xr/ | 4,0-4,6 | xrimata | xrimata |
| /b/ | 2,6-3,0 | bala | bala |
| /bl/ | 2,6-3,0 | bluza | bluza |
| /br/ | 4,6-5,0 | brizola | brizola |
| /d/ | 3,0-3,6 | dulapi | dulapi |
| /j/ | 3,0-3,6 | jatros | jatros |
| /ʎ/ | 4,0-4,6 | ʎodari | ʎodari |
| /dz/ | 4,6-5,0 | dzaci | dzaci |
| /ts/ | 4,6-5,0 | tsada | tsada |
| c | 2,6-3,0 | ceri | ceri |
| /ç/ | 3,0-3,6 | çelona | çelona |

ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΛΟΣΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Ελληνικό Φωνητικό Αλφάβητο

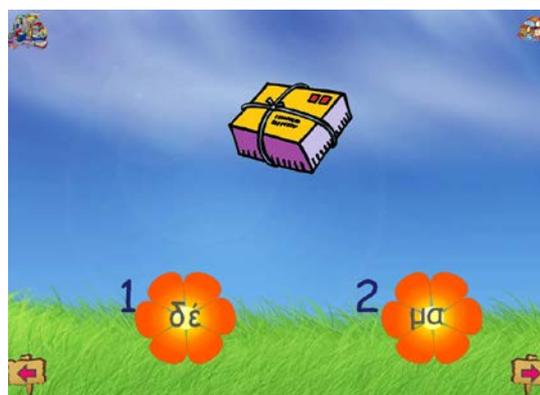
Σύμφωνα

| | Bilabial | Labiodental | Dental | Alveolar | Post alveolar | Retroflex | Palatal | Velar | Uvular | Pharyngeal | Glottal |
|---------------------|----------|-------------|--------|----------|---------------|-----------|---------|-------|--------|------------|---------|
| Plosive | p b | | | t d | | ʈ ɖ | c ɟ | k ɡ | q ɢ | | ʔ |
| Nasal | m | ɱ | | n | | ɳ | ɲ | ŋ | ɴ | | |
| Trill | | | | ɾ | | | | | ʀ | | |
| Tap or Flap | | | | ɽ | | ɽ | | | | | |
| Fricative | ɸ β | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | ʂ ʐ | ç ʝ | x ɣ | χ ʁ | ħ ʕ | h ɦ |
| Lateral fricative | | | | ɬ ɮ | | | | | | | |
| Approximant | | ʋ | | ɹ | | ɻ | j | ɰ | | | |
| Lateral approximant | | | | l | | ɭ | ʎ | ʟ | | | |

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ 3ΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΜΙ & ΜΙ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΔΟΣΕΩΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΙ & ΜΙ ΓΙΑ ΤΑ ΦΩΝΗΜΑΤΑ /β/, /δ/ ΚΑΙ /θ/.



1^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/

1^ο Στάδιο: Διαχωρισμός Συλλαβών

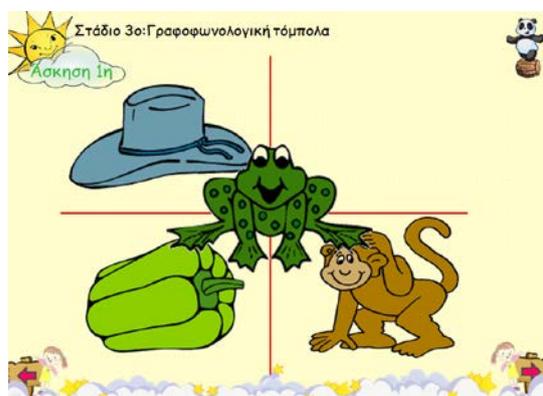
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
|---------------------------|------------|----------|
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από την απόδοση του μηνά στη συγκεκριμένη άσκηση συμπεραίνουμε πως πλέον έχει κατάκτηση την δυνατότητα συγκερασμού και διάκρισης σε επίπεδο συλλαβής που συνεπάγει στην βελτίωση της φωνοτακτικής του δομής.



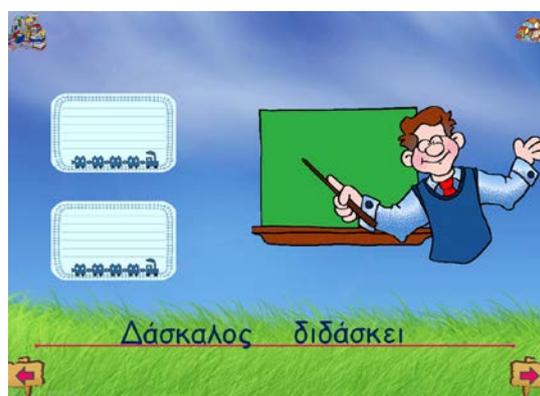
| 1 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|--|------------|----------|
| 2 ^ο Στάδιο: Σύνθεση λέξης - Φωνολογική αντιστοίχιση | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από την απόδοση του Μηνά στη συγκεκριμένη άσκηση συμπεραίνουμε πως πλέον έχει κατακτήσει την δυνατότητα αντίληψης ακουστικά και οπτικά του πρώτου φωνήματος της συλλαβής.



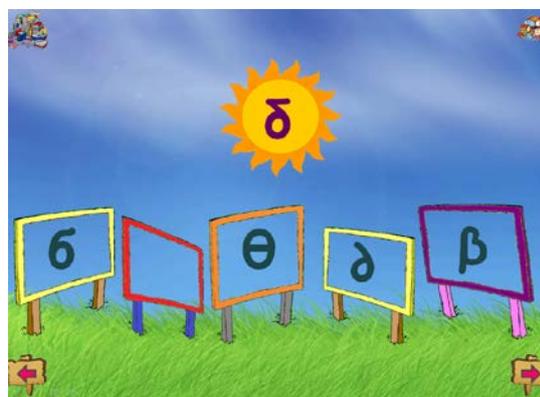
| 1 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|--|------------|----------|
| 3 ^ο Στάδιο: Γραφοφωλογική Τόμπολα | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από την απόδοση του Μηνά στη συγκεκριμένη άσκηση συμπεραίνουμε πως πλέον έχει κατακτήσει φωνολογικά τα φωνήματα στόχους.



| 2 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|---|------------|----------|
| 1 ^ο Στάδιο: Λεξικό Νέων Όρων | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Ο Μήνας μπορεί πλέον να συνδυάζει λέξεις με τα συμφραζόμενα και να τις επιλέγει.



2^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/

2ο Στάδιο: Οπτική Διάκριση και Διαφοροποίηση Γραμμάτων

Προσπάθειες

Αποκρίσεις

Επιτυχία

Αποτυχία

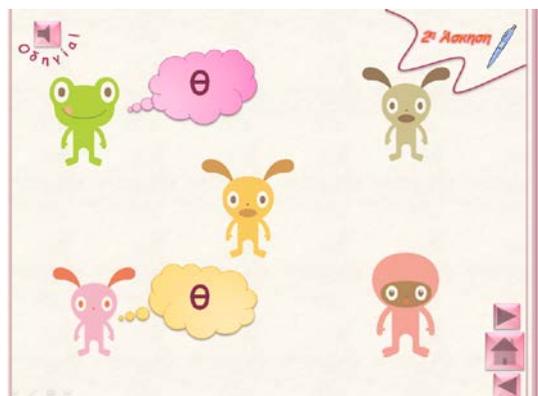
1^η Προσπάθεια

✓

2^η Προσπάθεια

✓

Ο Μηνάς έχει καταφέρει πλέον να ξεχωρίζει το φώνημα στόχο οπτικά ανάμεσα σε παρόμοια σύμβολα με αυτό.



| 2 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|---|------------|-----------------|
| 3 ^ο Στάδιο: Ακουστική Διάκριση και Μνήμη | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | X (μόνο το /β/) |

Ο Μηνάς έχει ξεπεράσει την φωνολογική του διαταραχή για τι πλέον, λόγω της απόδοσής του στην συγκεκριμένη άσκηση, καταλαβαίνει ότι ακούει διαφορετικά φωνήματα τα επιλέγει και δεν τα συγχέει. Υπάρχει, ακόμα, βέβαια, όπως βλέπουμε και στον παρακάτω πίνακα μία ακόμα δυσκολία στην ακουστική διάκριση του φωνήματος /β/.



| 3 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|---|------------|----------|
| 1ο Στάδιο: Δημιουργία και Εύρεση συλλαβής | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι ο Μηνάς πλέον μπορεί να ενώσει δύο φωνήματα και να φτιάξει μια συλλαβή, για την οποία γνωρίζει πως δημιουργήθηκε.



4^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/

1ο Στάδιο: Νοηματοδότηση του κειμένου και επεξεργασία παράλληλων παραγόντων

| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
|---------------------------|------------|----------|
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η κατανόηση κείμενου από τον Μηνά έχει βελτιωθεί κι αυτή σημαντικά.



4^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/

2^ο Στάδιο: Οπτική αντίληψη-προσανατολισμός στο χώρο και ανάπτυξη της οπτικής προσοχής

| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
|---------------------------|------------|----------|
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Ο Μηνάς έχει βελτιώσει την ικανότητα προσανατολισμό του στο χώρο και επίσης διακρίνει άνετα το δεξί με το αριστερό.



Η Βίκη βάφει την πόρτα με την μπογιά που είναι μέσα στον κουβά.

Η Δέσποινα παίζει ποδόσφαιρο. Κλωτσάει την μπάλα με το πόδι της αλλά δεν την ρίχνει στα δίκτυα.

1^ο ΣΤΑΔΙΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

5^η Άσκηση

| 5 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|--|------------|----------|
| 1ο Στάδιο: Περιγραφική ανάλυση εικόνας και σύνθεσης κειμένου | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ 50% | |

Τα συμπεράσματα μας από την απόδοση στην παραπάνω άσκηση είναι πως ο μηνάς ενώ μπορεί να σεροθετήσει δεν έχει την ευχέρεια να περιγράψει μια εικόνα η μια ακολουθία γεγονόσ που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο λόγος παραμένει φτωχός και υπάρχει ακόμα η αδυναμία του να συνθέσει λόγο που να αφορά συγκεκριμένο θέμα και πλαίσιο.



| 6 ^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/ | | |
|-----------------------------------|------------|----------|
| 3ο Στάδιο: Ασκήσεις Συλλαβισμού | | |
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Καταφέροντας με επιτυχία την επίλυση της παραπάνω άσκησης εξάγεται το συμπέρασμα πως ο Μηνάς έχει πλέον την δυνατότητα κατάτμησης των λέξεων σε συλλαβές γεγονός πολύ σημαντικό γιατί έτσι συνεπάγεται το συμπέρασμα ότι βελτιώθηκε η ανάγνωση και την γραφή του.



6^η Άσκηση /β/ /δ/ /θ/

4ο Στάδιο: Β) Ασκήσεις παραλλαγής, του συντακτικού

Προσπάθειες

Αποκρίσεις

Επιτυχία

Αποτυχία

1^η Προσπάθεια

✓

2^η Προσπάθεια

✓

Από την απόδοση του Μηνά στη συγκεκριμένη άσκηση συμπεραίνουμε πως πλέον έχει κατακτήσει την δυνατότητα αντίληψης των φωνημάτων ως συστατικά των λέξεων, γεγονός που αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την βελτίωση ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

ΓΡΑΦΩ ΑΠΛΑ - ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΥΚΟΛΑ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΦΤΙΑΧΝΩ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΛΛΑΒΕΣ



Φτιάχνω τις Λέξεις από τις Συλλαβές

| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
|---------------------------|------------|----------|
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Από την παραπάνω απόδοση συμπεραίνουμε πως η φωνοτακτική δομή και η φωνολογική συνείδηση του Μηνά έχουν βελτιωθεί αρκετά. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως τα γράμματα ήταν πολύ μικρά για το Μηνά με αποτέλεσμα να κουραστεί κατά την διεξαγωγή της συγκεκριμένης άσκησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΤΑΙΡΙΑΖΩ ΛΕΞΕΙΣ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ



| Ταιριάζω Λέξεις με Εικόνες | | |
|----------------------------|------------|----------|
| Προσπάθειες | Αποκρίσεις | |
| | Επιτυχία | Αποτυχία |
| 1 ^η Προσπάθεια | ✓ | |
| 2 ^η Προσπάθεια | ✓ | |

Ο Μηνάς αντεπεξήλθε με επιτυχία στην παραπάνω άσκηση που σημαίνει πως έχει την ικανότητα να ταυτίζει λέξεις με εικόνες και το αντίθετο.