

Η εφαρμογή μεθόδων παιδαγωγικής γυμναστικής στην λογοθεραπευτική παρέμβαση

«Υποδειγματικό πρωτόκολλο εφαρμογής μεθόδων
παιδαγωγικής γυμναστικής στο πεδίο της λογοθεραπείας»



Ευχαριστίες

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω για την υποστήριξη και την δύναμη που μου έδωσαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου την οικογένειά μου καθώς και τους καθηγητές του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριές μου Ελεάννα Βιρβιδάκη και Λαμπρινή Μάγκου για την απλόχερη μεταλαμπάδευση γνώσεων, το ενδιαφέρον που έδειξαν για την πρόοδό μου καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου και την θετική επίδραση που μου άσκησαν ώστε να με κάνουν να αγαπήσω ακόμα περισσότερο τον κλάδο της Λογοθεραπείας.»

Στόχοι και προβληματισμοί στην επιλογή του θέματος

«Ο λόγος που αποφάσισα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα στην πτυχιακή μου εργασία είναι το μεγάλο μου ενδιαφέρον για δημιουργία υλικού λογοθεραπευτικής παρέμβασης-αποκατάστασης. Μέσα από το συγκεκριμένο πρωτόκολλο, προσπάθησα να συνδυάσω δύο διαφορετικές επιστήμες που ωστόσο έχουν κοινούς στόχους. Θέλοντας να ακολουθήσω νέα μονοπάτια στο πεδίο της λογοθεραπείας μέσα από μια πολυαισθητηριακή μέθοδο, επιδιώκω να αναπτύξω τον τρόπο που μπορεί να οργανώσει μια συνεδρία ένας λογοθεραπευτής αλλά και να αναδείξω την σημαντικότητα του προληπτικού του ρόλου. Η λογοθεραπεία και η παιδαγωγική γυμναστική είναι δύο επιστήμες που έχουν στόχο την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων σε παιδιά και το παιχνίδι είναι το εργαλείο που μας επιτρέπει να συνδυάσουμε τις δύο επιστήμες χωρίς να μπερδέψουμε τους ρόλους τους. Την ιδέα μου αυτή φρόντισα να υποστηρίξω με μια νευρολογική θεωρία, την θεωρία της ωκυτοκίνης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν ο κατάλληλος πληθυσμός για την ενασχόλησή μου με αυτό το θέμα, μιας που με την είσοδο στο νηπιαγωγείο ξεκινούν την διαδρομή τους σε έναν κόσμο γνώσης γεμάτο με εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Τα παιδιά αυτά αποτελούν μια ωρολογιακή βόμβα δυνατοτήτων, γεγονός που τα καθιστά τόσο γοητευτικά όσο και ικανά να απορροφήσουν με μεγάλη ευκολία τις γνώσεις που παρέχει το πρωτόκολλο παρέμβασης. Κύρια επιδίωξη δεν ήταν να παρουσιάσω κάτι απόλυτα ολοκληρωμένο που δεν δέχεται αμφισβήτηση αλλά να ακουστεί μια νέα ιδέα για την επιστήμη της λογοθεραπείας που θα βελτιωθεί με την συλλογή εμπειριών και γνώσεων από επαγγελματίες του χώρου βελτιώνοντας ταυτόχρονα την δική μου απόδοση και κρίση».

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1. Φωνολογικές και Αρθρωτικές Διαταραχέςσελ 5

1.1 Η πορεία διαχωρισμού φωνολογικών-αρθρωτικών διαταραχών	σελ 5
1.2 Φωνολογική διαταραχή	σελ 10
1.3 Άρθρωση και αρθρωτικές διαταραχές	σελ 15
1.4 Αναπτυξιακή Λεκτική Απραξία	σελ 19
1.5 Αναπτυξιακή Λεκτική Δυσαρθρία	σελ 23
1.6 Η αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης- Επιπτώσεις	σελ 25
1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του λόγου	σελ 31
1.8 Ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων	σελ 32
1.9 Λογοθεραπευτική αξιολόγηση των διαταραχών άρθρωσης-φωνολογίας	σελ 38

Κεφάλαιο 2. Παιδαγωγική Γυμναστικήσελ 44

2.1 Εισαγωγή στην βασική έννοια της παιδαγωγικής γυμναστικής	σελ 44
2.2 Φυσικές ικανότητες και κινητικές επιδεξιότητες	σελ 48
2.3 Η παιδαγωγική γυμναστική στην προσχολική ηλικία	σελ 51
2.4 Η σημασία του παιχνιδιού για την απόκτηση γνώσης	σελ 54
2.5 Κοινωνική αλληλεπίδραση και παιδαγωγική γυμναστική	σελ 59
2.6 Τομείς ανάπτυξης των νηπίων	σελ 64
2.7 Το παιχνίδι ρόλων/προσποίησης	σελ 66
2.8 Παιδαγωγική γυμναστική και κάλυψη φυσικών αναγκών	σελ 74

Κεφάλαιο 3. Υποδειγματικό πρωτόκολλο παρέμβασης εφαρμογής μεθόδων παιδαγωγικής γυμναστικής στον τομέα της λογοθεραπείαςσελ 78

3.1 Πρωτόκολλο παρέμβασης, θεωρητική προσέγγιση	σελ 78
3.2 Ατομικές δραστηριότητες	σελ 84
3.3 Ομαδικές δραστηριότητες	σελ 123
3.4 Δραστηριότητες με την συμμετοχή των γονέων	σελ 153
Βιβλιογραφία	σελ 161
Παράρτημα	σελ 164

1. Φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές

1.1 Η πορεία του διαχωρισμού φωνολογικών-αρθρωτικών διαταραχών

Τα κυκλώματα του εγκεφάλου που ερμηνεύουν μουσική συμπίπτουν με εκείνα που ερμηνεύουν την ομιλία. Τα μουσικά χαρακτηριστικά της ομιλίας είναι κρίσιμης σημασίας για την πρόωμη ανάπτυξη γλωσσικών Christie Nicholson, Scientific American Mind.

Αν και ο όρος φωνολογία αποτελεί μια εννοιολογική οντότητα για τους γλωσσολόγους από τις αρχές του εικοστού αιώνα, οι λογοθεραπευτές άρχισαν να χρησιμοποιούν τον όρο αυτόν τις τελευταίες δεκαετίες.

Για παράδειγμα, για να περιγράψουν την φωνολογική ανάλυση, όταν ένα παιδί κάνει λάθη στην ομιλία του ή έχει διαγνωστεί με φωνολογικές διαταραχές έχουν ως θεωρητική βάση τους την φωνολογία. Επιπλέον, η μετατόπιση από την ευρεία χρήση του όρου “αρθρωτικές διαταραχές” έγινε κατά την δεκαετία του 1970-

1980, όταν και θεωρήθηκε απαραίτητο να διαχωριστούν αυτά τα δύο είδη διαταραχών της ομιλίας. Για πολλούς ερευνητές αυτός ο διαχωρισμός, άρα και η αλλαγή στην ορολογία, θεωρήθηκε απαραίτητος μιας και οι φωνολογικές έννοιες παρέχουν πολύ πλουσιότερο πλαίσιο για την περιγραφή της φυσιολογικής και μη ανάπτυξης του λόγου (Bauman-Waengler J. (2008) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*. Boston: Allyn and Bacon).

Ωστόσο, θεωρήθηκε από πολλούς πως αυτή η αλλαγή στην ορολογία προκαλεί σύγχυση. Μια αιτία για την «σύγχυση» αυτή, ήταν οι διαφορετικοί όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την απόδοση της έννοιας των φωνολογικών διαταραχών. Ακόμα μια ασάφεια που προέκυψε σχετικά με αυτές τις νέες θεωρητικές έννοιες ήταν η διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθούν οι θεραπευτές για την διαχείριση των παιδιών με δυσκολίες στην ομιλία/φωνήματα. Με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που αναφέρθηκε παραπάνω, οι αρθρωτικές διαταραχές ορίστηκαν ως διαταραχές που σχετίζονται με τις περιφερικές κινητικές διαδικασίες της ομιλίας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι ήχοι της ομιλίας να έχουν σημαντική διαφορά από τις αρθρωτικές παραγωγές που ορίζει ο κανόνας. Κατά την σύγκριση αυτών των χαρακτηριστικών με αυτά που δόθηκαν προηγουμένως γίνεται σαφές ότι οι διαταραχές άρθρωσης έχουν φωνητική βάση.

Από την άλλη μεριά, οι φωνολογικές διαταραχές χαρακτηρίζουν τις διαταραχές στην κατανόηση και οργάνωση των φωνημάτων μέσα στο σύστημα της γλώσσας. Έτσι, οφείλονται σε ανεπάρκειες στο φωνημικό σύστημα ή στα φωνημικά πρότυπα τα

οποία είναι διαφορετικά από αυτά που ορίζουν οι κανόνες ως «φυσιολογικά». Οι φωνολογικές διαταραχές θεωρούνται ελλείψεις στο φωνημικό σύστημα. Παρότι δεν φαίνεται δύσκολο να διαχωριστεί μια διαταραχή άρθρωσης από μια φωνολογική διαταραχή, οι απόψεις διαφέρουν ως προς τη σχέση και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο.

Η σημασία στη διάκριση μεταξύ των δύο όρων στο πλαίσιο της εκτίμησης και αποκατάστασης προκαλεί αμφισβήτηση καθώς και προτίμηση μεταξύ των επαγγελματιών για την επιλογή ενός όρου. Για συγκεκριμένα προβλήματα ομιλίας, πολλοί πιστεύουν ότι ο όρος φωνολογική διαταραχή αποτελεί μια καλύτερη «ετικέτα». Αρχικά τοποθετεί τις διαταραχές στην ομιλία στο πλαίσιο της γλώσσας. Εντός του ευρύτερου πλαισίου, η προσοχή εστιάζεται σε ολόκληρο το σύστημα μάλλον, παρά μόνον σε ένα τμήμα του συστήματος. Αυτή η άποψη φαίνεται να συμφωνεί περισσότερο με τα ευρήματα που δείχνουν ότι η φωνολογική απόδοση επηρεάζεται από την πραγματολογία, την μορφοσύνταξη και τα σημασιολογικά επίπεδα της οργάνωσης. Η φωνολογική ανάπτυξη θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της γνωσιακής ικανότητας του παιδιού και των γλωσσικών συστημάτων. Επιπλέον, είναι σαφές ότι ορισμένα από τα λάθη στον ήχο που έγιναν από τα παιδιά δεν μπορεί να οφείλονται σε ελαττωματικό έλεγχο των αρθρωτών. Δηλαδή, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως διαταραχές άρθρωσης.

Σε μια προσπάθεια να επιλύσουν (*δύο οι αναφερόμενοι συγγραφείς*) αυτό το ζήτημα επισήμανσης, ο Shriberg και ο Kwiattkowski (1982) πρότειναν ότι ο όρος φωνολογική διαταραχή πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως όρος για την κάλυψη κάθε προβλήματος που αφορά στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Έτσι, και οι δύο ομάδες παιδιών, τόσο τα άτομα με ελαττωματικό έλεγχο των αρθρωτών όσο και τα άτομα με ελαττωματική φωνολογική οργάνωση του συστήματος, θα πρέπει να θεωρούνται ότι έχουν μια φωνολογική διαταραχή.

Σε αντίθεση με άλλους ερευνητές, όπως ο Grunwell (1981) και η Stackhouse θεωρούν ότι ο όρος «αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή» πρέπει να χρησιμοποιείται γενικά για να καλύψει όλες τις περιπτώσεις της παραγωγής του λόγου που χαρακτηρίζονται από ουδετεροποίηση ή έλλειψη κατάλληλων φωνητικών αντιθέσεων, ανεξάρτητα από την αιτία. Η θεώρηση αυτή είναι περισσότερο ορθολογιστική, εφόσον οι διαταραχές καλύπτουν πράγματι ένα μεγάλο φάσμα αρθρωτικών/φωνολογικών προβλημάτων και

εφόσον οι αιτίες τους δεν είναι πάντοτε προσδιορισμένες. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι δύσκολο να διακριθεί αν η λάθος παραγωγή ενός φθόγγου οφείλεται σε αρθρωτική, φωνολογική διαταραχή ή ένα συνδυασμό και των δύο.

Χρησιμοποιώντας τον όρο φωνολογική διαταραχή με ένα τόσο ευρύ τρόπο δημιουργούνται πολλά θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα. Εξ' ορισμού μια φωνολογική διαταραχή αντιπροσωπεύει δυσκολίες με την οργάνωση και λειτουργία του φωνητικού συστήματος. Μήπως αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που έχουν προβλήματα λόγου ακόμη και εκείνοι με τα λεγόμενα απλά προβλήματα για παράδειγμα, μια διαταραχή στο [s] ή στο [r], τώρα έχουν προβλήματα, με την οργάνωση και τη λειτουργία των φωνημικών συστημάτων; Σίγουρα όχι. Και τι γίνεται με αυτές τις διαταραχές που ιστορικά θεωρούνται ως προβλήματα άρθρωσης όπως η δυσαρθρία ή η εγκεφαλική παράλυση; Αυτά πρέπει πλέον να θεωρούνται φωνολογικές διαταραχές; Με την επισήμανση σε όλα τα παιδιά με προβλήματα στην παραγωγή του λόγου ως φωνολογική διαταραχή περισσότερο σύγχυση παρά συνοχή επιτυγχάνεται.

Η διάκριση μεταξύ των αρθρωτικών και φωνολογικών διαταραχών παραμένει αποφασιστικά σημαντική. Αυτή κρατά τους ορισμούς σαφείς και πρακτικά εφαρμόζεται σε διαγνωστικές διαδικασίες και διαδικασίες παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στο φωνητικά λάθη, αυτά στα οποία οι περιφερικές κινητικές διαδικασίες είναι διαταραγμένες και στα φωνημικά λάθη αυτά στα οποία η οργάνωση και η λειτουργία του φωνημικού συστήματος είναι εξασθενημένες. Επομένως τα φωνητικά λάθη οδηγούν σε διαταραχές της άρθρωσης, ενώ τα φωνολογικά λάθη αντιπροσωπεύουν φωνολογικές διαταραχές.

Συχνά, ένα παιδί θα εμφανίσει τα χαρακτηριστικά και των δύο, τόσο των φωνητικών όσο και των φωνολογικών λαθών. Παρ' ότι η διαίρεση μεταξύ φωνητικής και φωνολογικής δυσκολίας μπορεί να παραμείνει μερικές φορές ασαφής, μια συστηματική προσπάθεια να γίνει διάκριση μεταξύ τους είναι μια σημαντική πτυχή των κλινικών αποφάσεων. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η εφαρμογή των φωνολογικών αρχών έχει συνεισφέρει σημαντικά για την κατανόηση των λαθών ομιλίας στα παιδιά. Ωστόσο, πολλοί θεραπευτές ενθουσιασμένοι από τις νέες αυτές ιδέες, έχουν αρχίσει να αγνοούν τη φωνητική, λόγω της 'ευθυγράμμισης' με την παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται στην κινητική.

Το εννοιολογικό πλαίσιο που προσφέρεται από τη φωνητική εξακολουθεί να αποτελεί κεντρικό τμήμα στη διαδικασία αξιολόγησης και θεραπείας. Είναι σαφές ότι δεν μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει φωνολογικές έννοιες χωρίς φωνητική γνώση, η οποία δίνει πληροφορίες για κλινική αξιολόγησης και θεραπεία. Ως εκ τούτου, μετά από ανάλυση των διαφόρων προοπτικών θεραπείας, ο Shelton (1993) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τόσο οι αρθρωτικές όσο και οι και φωνολογικές έννοιες, συμβάλλουν στην κατανόηση του συστήματος λόγου των παιδιών και διαταραχών που σχετίζονται με τη γλώσσα, αλλά καμία δεν είναι τόσο επαρκής από μόνη της. Για δεκαετίες, οι φωνητικές αρχές ήταν ο πυρήνας της αξιολόγησης και θεραπείας των διαταραχών ομιλίας σε παιδιά και ενήλικες. Παρ' ότι φωνολογικές αρχές συνεισφέρουν στην κατανόηση, δεν αντικαθιστούν την πολύτιμη γνώση που έχει να προσφέρει η φωνητική (Bauman-Waengler J. (2007) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*).

Αρχικά, όλες οι διαταραχές στην ηχητική εκφορά του λόγου περιγράφονταν ως δυσκολίες στην άρθρωση των φθόγγων και αποδόθηκαν στην αδυναμία τοποθέτησης των αρθρωτών στην θέση παραγωγής. Κατ' επέκταση, όλα τα προβλήματα του λόγου οφείλονταν αποκλειστικά σε φωνημικές διαταραχές, ενώ οι φωνολογικές διαταραχές δεν υπολογίζονταν καθόλου.

Αυτή η άποψη για τα προβλήματα στην παραγωγή του λόγου παρουσίασε ορισμένες αδυναμίες. Πρώτον, πολλές φορές είχαν παρατηρηθεί περιπτώσεις όπου οι φθόγγοι τους οποίους δεν πρόφερε το παιδί ομαδοποιούνταν σε μια ή περισσότερες κατηγορίες (π.χ. κατηγορία των τριβόμενων συμφώνων), χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην κοινή φύση των μη παραγόμενων ήχων. Δεύτερον, δεν μπορούσαν να εξηγηθούν οι περιπτώσεις των παιδιών με ακατάληπτο λόγο που διακρίνονταν για την φωνημική τους αστάθεια. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι λέξεις πότε προφέρονταν με τον ένα και πότε με τον άλλο τρόπο, η παραγωγή ήταν άλλοτε ορθή και άλλοτε λανθασμένη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια συστηματική παραγωγή ή ακόμη να μην υπάρχουν συστηματικά φθογγικά λάθη.

Όλες οι παραπάνω επισημάνσεις, καθώς και περαιτέρω έρευνες στον τομέα της αναπτυσσόμενης φωνολογίας οδήγησαν σε μια αναθεωρημένη άποψη, σύμφωνα με την οποία οι αποκλίσεις στον εκφωνούμενο λόγο δεν οφείλονταν αποκλειστικά σε διαταραχές της άρθρωσης των φθόγγων. Σύμφωνα με αυτή τη νέα θεώρηση, μια

ετερογενή ομάδα γλωσσικών διαταραχών μπορούν να επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να αναπτύξει καταληπτό λόγο. Ο όρος που χρησιμοποιείται για την ομάδα αυτών των διαταραχών είναι οι «αναπτυξιακές φωνολογικές διαταραχές» και μπορεί να οφείλονται σε ή να προκαλούνται από τα εξής :

- Άλλες αναπτυξιακές και νευρολογικές διαταραχές, όπως και νοητικές διαταραχές της ομιλίας, ή νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ανάπτυξη των ήχων της ομιλίας.
- Μπορεί να έχουν προκληθεί από λειτουργικές διαταραχές της άρθρωσης, οι οποίες εμφανίζονται ως αδυναμία παραγωγής συγκεκριμένων φθόγγων παρά την έλλειψη οργανικής ανωμαλίας.
- Μπορεί να έχουν προκληθεί από δυσπλασίες του συστήματος ομιλίας.
- Μπορεί να έχουν προκληθεί από δυσκολίες γνωστικού τύπου που αφορούν στη γλωσσική γνώση και οργάνωση των ήχων στον εγκέφαλο.

Παρόλα αυτά η λογοθεραπεία έχει σαν βασικό στόχο την πρακτική παρέμβαση άρα κάθε θεραπευτής είναι απαραίτητο να μπορεί να ταξινομήσει τα χαρακτηριστικά της κάθε διαταραχής με σκοπό να ακολουθήσει τις κατάλληλες μεθόδους παρέμβασης για το αρθρωτικό/φωνολογικό πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Beveridge και Conti Ramsen (1978), οι αρθρωτικές/φωνολογικές διαταραχές ταξινομούνται ακολούθως:

Ταξινόμηση φωνολογικών/αρθρωτικών διαταραχών

Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή

Ελλιπής ή λανθασμένη παραγωγή φωνημάτων της γλώσσας του παιδιού, τα οποία έχουν κατακτήσει παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα φωνολογικά προβλήματα παρατηρούνται παρά την επιδειχθείσα αρτιότητα της δομής και λειτουργίας του μηχανισμού της ομιλίας.

Αρθρωτική Διαταραχή

Προκαλείται είτε από ανατομικές ανωμαλίες στην διάπλαση των δομών και των οργάνων του μηχανισμού της ομιλίας είτε από την ανώμαλη νευρομυϊκή λειτουργία του.

Κινητικές Διαταραχές Ομιλίας

Απορρέει από κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος που αφορά στην επεξεργασία, στον προγραμματισμό και στον αλληλοδιαδοχικό συντονισμό των κινήσεων της ομιλίας.

1.2 Φωνολογική Διαταραχή

Με βάση τον ορισμό του DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) η αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή αποτελεί μία αδυναμία στην χρήση των αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας για την ηλικία και τη διάλεκτο, και περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή των ήχων, τη χρήση των ήχων, αλλά και την οργάνωση και τον συμβολισμό τους, τα οποία δεν περιορίζονται σε λάθη παράλειψης ήχων ή αντικαταστάσεις ενός ήχου από έναν άλλο. Η φωνολογική διαταραχή δεν συνοδεύεται από προβλήματα ακοής ή άλλα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή συμπεριφορικά προβλήματα.

Ο όρος «φωνολογία» αποτελεί την βάση για να καταλάβουμε τι ακριβώς είναι οι φωνολογικές διαταραχές. Η φωνολογία, αποτελεί έναν κλάδο της γλωσσολογίας, που αφορά στην περιγραφή των συστημάτων και των προτύπων στα φωνήματα που συμβαίνουν στην γλώσσα. Συμπεριλαμβάνει τα συγκεκριμένα γλωσσικά διακριτά φωνήματα και τους βασικούς κανόνες που διέπουν την φύση αυτών των συστημάτων. Με λίγα λόγια η φωνολογία είναι η γνώση του πως τα φωνήματα οργανώνονται και λειτουργούν στην επικοινωνία. Ακόμα, η φωνολογία περιλαμβάνει την καταγραφή των φωνημάτων της γλώσσας στον λόγο, έτσι ώστε να έχουν διαφοροποιητική σημασία. Ωστόσο, μεγάλη σημασία έχει και το πώς τα φωνήματα αυτά οργανώνονται για την απόδοση τους στην γλώσσα. Μια τέτοια περιγραφή μπορεί να φανερώσει πως τα φωνήματα μπορούν αλλά και όχι, να οργανωθούν για να σχηματίσουν λέξεις με νόημα. Η φωνοτακτική δομή αναφέρεται στην περιγραφή των επιτρεπόμενων συνδυασμών των φωνημάτων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα.

Όταν υπάρχει μια απόκλιση ενός ατόμου από τον κανόνα, τότε αυτό μπορεί να οδηγήσει σε φωνολογικές διαταραχές. Οι φωνολογικές διαταραχές αναφέρονται σε μια διαταραχή του συστήματος των φωνημάτων ή των φωνολογικών προτύπων στο πλαίσιο της προφορικής γλώσσας. Ο όρος αυτός αφορά μια προσωπική διαταραχή στην κατανόηση και την οργάνωση των φωνημάτων στο γλωσσικό σύστημα. Υποτίθεται πως η φωνολογικές διαταραχές αντικατοπτρίζουν μια γλωσσική έλλειψη, συγκεκριμένα μια νεύρο-γλωσσική δυσλειτουργία στο φωνολογικό επίπεδο (Bauman-Waengler J. (2007) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*).

Επιδημιολογία

Η φωνολογική διαταραχή με άγνωστη αιτιολογία παρουσιάζεται πιο συχνά από την φωνολογική διαταραχή που προκαλείται από νευρολογικές ή δομικές ανωμαλίες. Έχει υπολογιστεί ότι περίπου το 7-8 % των παιδιών που είναι πέντε ετών έχουν φωνολογική διαταραχή (αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή). Περίπου το 7,5 % των παιδιών ηλικίας μεταξύ 3-11 παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή, ενώ στα αγόρια εμφανίζεται πιο συχνά από ότι στα κορίτσια. Τα παιδιά που έχουν φωνολογική διαταραχή είναι πιο πιθανόν να έχουν και άλλα γλωσσικά προβλήματα. Επίσης τα παιδιά με ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένεια που έχουν αυτή ή παρόμοιες διαταραχές λόγου, είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν φωνολογικές διαταραχές. Το 80% των παιδιών με φωνολογικών διαταραχές, οι διαταραχές είναι αρκετά σοβαρές ώστε να απαιτούν κλινική θεραπεία. Υπάρχει μια σχέση μεταξύ των φωνολογικών διαταραχών και της μετέπειτα ικανότητας στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, και μαθηματικές ικανότητες. Το 50% έως 70% των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές παρουσιάζουν γενική ακαδημαϊκή δυσκολία. Το 2006, σχεδόν το 91% των λογοθεραπευτών στα σχολεία δήλωσαν ότι εξυπηρετούν τα άτομα με φωνολογική / αρθρωτική διαταραχή (ASHA).

Διαγνωστικά κριτήρια

Τα διαγνωστικά κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία ένα παιδί εμφανίζει φωνολογική διαταραχή είναι τα εξής (*American Psychiatric Association 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed. Washington, DC: APA*):

Αποτυχία στην χρήση αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας, οι οποίοι είναι ανάλογοι της ηλικίας της διαλέκτου (λάθη στην παραγωγή,τη χρήση, την έκφραση ή την οργάνωση ενός ήχου, αλλά χωρίς να περιορίζεται σε υποκαταστάσεις ενός ήχου με άλλο ή παραλείψεις ήχων).

Οι δυσκολίες στην παραγωγή του ήχου της ομιλίας παρεμποδίζουν τη σχολική ή επαγγελματική απόδοση, ή την κοινωνική επικοινωνία.

Αν υπάρχει Νοητική Καθυστέρηση, κινητικό ελάττωμα του λόγου ή αισθητηριακό ελάττωμα, περιβαλλοντική αποστέρηση, οι δυσκολίες της ομιλίας είναι μεγαλύτερες απο αυτές που συνήθως συνοδεύουν αυτά τα παιδιά.

*Σε περίπτωση που το πρόβλημα εντοπίζεται στον κινητικό μηχανισμό της ομιλίας τότε τα παραπάνω κριτήρια θεωρούνται κριτήρια για την αρθρωτική διαταραχή.

Κλινικά χαρακτηριστικά αναπτυξιακής φωνολογικής διαταραχής

Μειωμένη καταληπτότητα της ομιλίας του παιδιού απο μη οικεία ενήλικα πρόσωπα.

Περισσότερες αντικαταστάσεις απο αποκοπές φωνημάτων με την πάροδο του χρόνου.

Μείωση της αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους.

Το φωνολογικό σύστημα δεν είναι ανάλογο με αυτό που επιτάσσουν τα φυσιολογικά πρότυπα για τη δεδομένη χρονολογική ηλικία.

Συστηματική δυσκολία στην παραγωγή φωνημάτων σε διάφορες θέσεις μέσα στις λέξεις.

Γνωστικό έλλειμμα στην επίγνωση επίγνωση των φωνολογικών χαρακτηριστικών που επηρεάζει την ακριβή παραγωγή των φωνημάτων.

Φωνολογική επίγνωση

Ένας τομέας που αφορά αποκλειστικά τον παιδικό πληθυσμό είναι αυτός της φωνολογικής επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση και χρήση των ήχων της ομιλίας. Αυτή η ικανότητα συχνά αξιολογείται από το κατά πόσο το παιδί μπορεί να χωρίσει την ομιλία σε λέξεις, συλλαβές, και ήχους, τόσο καλά όσο μπορεί να κάνει κατάτμηση των τμημάτων των συλλαβών. Ένας πολύ σημαντικός λόγος που κάνει τους λογοθεραπευτές να ασχολούνται με τα παιδιά, είναι το ότι οι ικανότητες αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Έρευνες σε παιδιά σχολικής ηλικίας φανερώνουν ότι προβλήματα στην φωνολογική επίγνωση σχετίζονται με μεταγενέστερη εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ειδικά στον τομέα της γραφής-δυσγραφία) Δράκο, Γ, Μπάμπαλη, Π 2005). Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας».

Ακόμα, άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι μέχρι σήμερα οι λογοθεραπευτές δεν είχαν λόγο να πιστεύουν ότι η κακή απόδοση στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την βελτίωση της φωνολογίας με ή χωρίς την παρέμβαση. Μάλλον αυτό το είδος της αξιολόγησης υποδεικνύει πιθανές περιοχές των μελλοντικών δυσκολιών στην ακαδημαϊκή πορεία.

Προκειμένου να μειωθεί αυτός ο κίνδυνος, οι λογοθεραπευτές μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης που περιέχουν τα τεστ. Επιπλέον παρατηρείται πως πολύ θεραπευτές δημιουργούν εργαλεία για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης (Bauman-Waengler J. (2007) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*).

1.3 Άρθρωση και Αρθρωτικές Διαταραχές

Σύμφωνα με τον MacKay (1987), οι αρθρωτικές δομές της ομιλίας βρίσκονται στην υπεργλωττιδική περιοχή και είναι τα χείλη, η φατνιακή περιοχή η οποία βρίσκεται στα όρια της υπερώας και των κοπτήρων της άνω γνάθου, η σκληρή υπερώα, η μαλθακή υπερώα, η στοματική κοιλότητα, η ρινική κοιλότητα, η φαρυγγική κοιλότητα και η τραχεία. Η άρθρωση των διαφόρων φθόγγων γίνεται με τους αρθρωτές, τα αρθρωτικά όργανα του συστήματος ομιλίας, τα οποία, καθώς κινούνται, αλλάζουν το σχήμα της στοματοφαρυγγικής κοιλότητας καθώς και τη φορά διέλευσης του αέρα προς τη στοματική κοιλότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αντηχήσεις που αντιστοιχούν στους διάφορους φθόγγους. Οι αρθρωτές μπορεί να έρθουν σε επαφή είτε μεταξύ τους, όπως για την παραγωγή διχειλικών φθόγγων, με μία από τις δομές της άρθρωσης όπως όταν η άκρη της γλώσσας έρχεται σε επαφή με την φατνιακή περιοχή. Η περιγραφή του συστήματος των αρθρωτών στην στοματοφαρυγγική κοιλότητα διαφέρει ανάλογα με την βιβλιογραφική πηγή. Σύμφωνα με τους Browman και Goldstein (1990), οι κύριοι αρθρωτές είναι :

- ο Το άνω χείλος
- ο Το κάτω χείλος
- ο Η κάτω γνάθος
- ο Η άκρη της γλώσσας
- ο Η προράχη της γλώσσας
- ο Η ράχη της γλώσσας
- ο Και η μαλθακή υπερώα

Ο όρος άρθρωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ομιλία του ατόμου. Ίσως μπορεί να εμφανιστεί σε μια παραπεμπτική δήλωση που αποτελεί διαγνωστική αναφορά. Για τον σκοπό αυτό, η άρθρωση αναφέρεται στο σύνολο των κινητικών διεργασιών που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας σειράς από συνεχείς εκφράσεις που έχουν σαν αποτέλεσμα την παραγωγή της ομιλίας (Fey, 1992). Ο ορισμός της άρθρωσης συνεπάγεται από το ότι αρχικά η εκμάθηση των δεξιοτήτων της άρθρωσης είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την σταδιακή απόκτηση της ικανότητας κίνησης των αρθρωτών με ακριβή και ταχύ τρόπο στις αρθρωτικές θέσεις που πρέπει. Έτσι, η εκμάθηση της άρθρωσης αποτελεί ένα συγκεκριμένο είδος κινητικής εκμάθησης. Μόλις τα παιδιά γίνονται πιο έμπειρα σε

ορισμένες κινητικές ικανότητες, όσο μεγαλώνουν, οι ικανότητες άρθρωσης αναπτύσσονται καλύτερα. Για παράδειγμα, δεν πρέπει να αναμένουμε ένα παιδί δύο ετών να έχει αναπτύξει στον ίδιο βαθμό της ικανότητες άρθρωσης με ένα παιδί έξι ετών. Επίσης ο ορισμός φανερώνει ότι τα λάθη στην άρθρωση είναι αποτέλεσμα από τις σχετικές διαδικασίες. Έτσι, οι περιφερικές κινητικές διεργασίες του ατόμου, που εμπλέκονται στην διαδικασία εκτέλεσης της άρθρωσης, οι κεντρικές γλωσσικές ικανότητες του ατόμου παραμένουν άθικτες. Συνολικά η άρθρωση είναι μια ειδική, σταδιακά αναπτυσσόμενη κινητική ικανότητα, που περιλαμβάνει κυρίως τις περιφερικές κινητικές διαδικασίες.

Αν η άρθρωση ενός ατόμου αποκλίνει σημαντικά από τον κανόνα, τότε μπορεί να διαγνωστεί ως «αρθρωτική διαταραχή». Η διαταραχή αυτή αναφέρεται στις δυσκολίες των κινητικών πτυχών που σχετίζονται με την παραγωγή του λόγου. Τα αρθρωτικά λάθη συνήθως ταξινομούνται με βάση την χρονολογική ηλικία του παιδιού, τα οποία μεταφράζονται σε στάδια, μέσα από την διαδικασία ανάπτυξης. Τα

μικρότερα παιδιά είναι σε πρώιμο στάδιο στην εξέλιξη αυτή, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε ένα μεταγενέστερο στάδιο ή να έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, ορισμένα σφάλματα άρθρωσης μπορεί να θεωρηθούν τυπικά ή μη τυπικά.

Η άρθρωση και οι διαταραχές της, σχετίζονται με προβλήματα με την παραγωγή των ήχων της ομιλίας. Ακόμα ένας βασικός όρος σχετικός με αυτό το θέμα είναι η φωνητική που είναι η γνώση της ομιλίας και των ήχων της. Η φωνητική παρέχει την εννοιολογική βάση για την ανάλυση της άρθρωσης, καθώς και το κλινικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών (Bauman-Waengler J. (2007) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*).

Τα αίτια των διαταραχών άρθρωσης

Με δεδομένη την πολυπλοκότητα των νευρολογικών και μυϊκών δραστηριοτήτων στην παραγωγή του λόγου, δεν είναι έκπληξη το γεγονός ότι πολλές ανθρώπινες ασθένειες μπορούν να προκαλέσουν διαταραχές άρθρωσης.

Η πλειονότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας διασκεδάζει με ασκήσεις άρθρωσης μέσω υπολογιστή.

Eugenia I. Toki, Jenny Pange, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010).

Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε την αιτιολογία, ή την αιτία μιας διαταραχής άρθρωσης για την αποτελεσματική θεραπεία. Για παράδειγμα αν οι αδύναμοι μύες είναι αιτία που προκαλεί αρθρωτικές διαταραχές, τότε η θεραπεία θα είναι διαφορετική από το αν το πρόβλημα οφείλονταν σε καθυστέρηση της ομιλίας. Κυριολεκτικά εκατοντάδες από τις ασθένειες, τους τραυματισμούς, τις γενετικές ανωμαλίες και τα σύνδρομα μπορούν να προκαλέσουν διαταραχές άρθρωσης. Ωστόσο, οι συχνότερες αιτιολογίες ταξινομούν τις διαταραχές αυτές ως αποτέλεσμα:

- κώφωσης ή απώλειας της ακοής,
- κινητικής διαταραχής της ομιλίας
- συναισθηματικής διαταραχής
- προβλήματος στην δομή/κατασκευή των οργάνων της άρθρωσης
- καθυστερημένης ανάπτυξης
- ακουστικής έλλειψης και αισθητικοκινητικών ελλειμμάτων

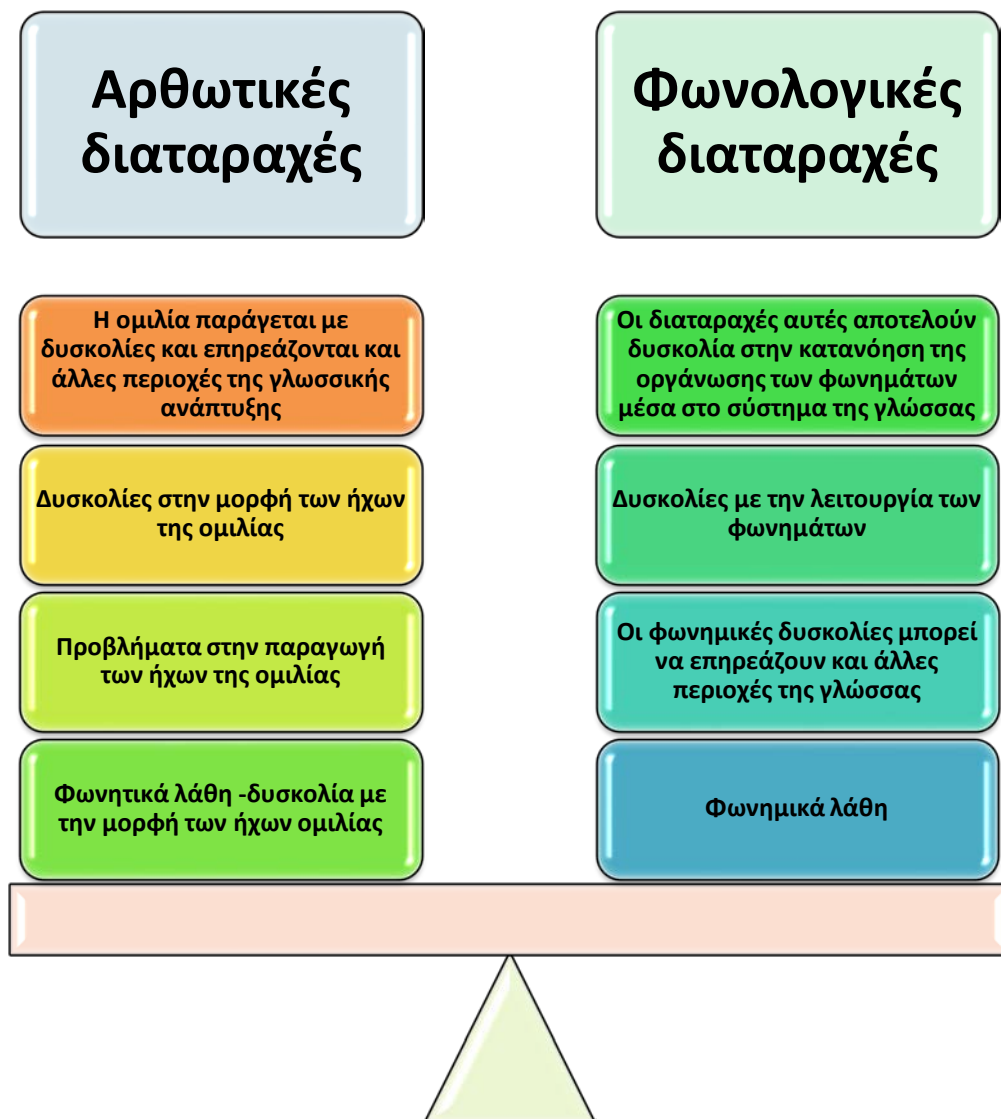
(Tanner, Dennis C. (2003) *Exploring communication disorders: a 21st century introduction literature and media*. Boston: Allyn and Bacon).

Κριτήρια για την σοβαρότητα του προβλήματος άρθρωσης

(0) φυσιολογική	(1) ήπια	(2) μέτρια	(3) σοβαρή	(4) πολύ σοβαρή
	Ασυνέπειες στα λάθη Λανθασμένη παραγωγή σε 1-3 ήχους της ομιλίας	Μπορεί να επηρεαστεί η κατανόηση 4-8 φωνήματα λανθασμένα	Περισσότερα από 8 φωνήματα λανθασμένα Δυσκολεύει την επικοινωνία Δεν είναι όλα τα φωνήματα διαταραγμένα	Απογοήτευση/άρνηση η ομιλίας Ακατάληπτη ομιλία

San Diego City Schools Office of Instructional Support San Diego. (2004-2005). Articulation Differences and Disorders Manual. California.

Αρθρωτικές Διαταραχές VS Φωνολογικές διαταραχές



Bauman-Waengler J. (2007) *Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus*.

1.4 Αναπτυξιακή λεκτική απραξία

Σύμφωνα με την Dewey (1995), η αναπτυξιακή απραξία αναφέρεται σε μια ομοιογενή ομάδα διαταραχών που διαταράσσουν συνολικά ή επιλεκτικά τη λειτουργία των εκούσιων μοντέλων κίνησης, των άνω άκρων, του στοματικού μηχανισμού και της λεκτικής παραγωγής. Η αναπτυξιακή λεκτική απραξία είναι μια μορφή της και αποτελεί διαταραχή λόγου. Τα παιδιά με αναπτυξιακή λεκτική απραξία παρουσιάζουν αδυναμίες κινητικού ελέγχου στον στοματικό μηχανισμό, δηλαδή στην επιτέλεση των κινήσεων για λεκτική παραγωγή, που συνοδεύονται συνήθως και από αδυναμίες κινητικού ελέγχου στον στοματικό μηχανισμό, δηλαδή στην επιτέλεση μη λεκτικών κινήσεων των οργάνων της στοματικής κοιλότητας (Aram & Hogwitz, 1983). Μεταγενέστερες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή λεκτική απραξία παρουσιάζουν σε κάποιο βαθμό και απραξία των άκρων, γεγονός που υπαγορεύει τη θεώρηση των λεκτικών και μη λεκτικών μορφών της αναπτυξιακής απραξίας ως υποσύνολων μιας ενιαίας διαταραχής (Dewey, 1995).

Αρχικά, η λεκτική απραξία εντοπίστηκε σε ενήλικους που είχαν κάποια επίκτητη εγκεφαλική βλάβη και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον προγραμματισμό των κινήσεων των αρθρωτών. Η αναπτυξιακή μορφή της απραξίας αναφέρεται στην εγγενή μορφή της. Και στις δύο περιπτώσεις τα συμπτώματα που αφορούν στο κινητικό σκέλος της είναι παρόμοια, αλλά στην περίπτωση της αναπτυξιακής μορφής της απραξίας παρατηρούνται:

- Δυσκολίες αντιληπτικό-κινητικού τύπου
- Καθυστέρηση στον εκφραστικό λόγο

Η αναπτυξιακή της μορφή μπορεί εκτός από τις αδυναμίες προγραμματισμού και επιτέλεσης των κινήσεων που υπάρχουν στην επίκτητη μορφή των ενηλίκων, να συμπεριλάβει επιπλέον αντιληπτικό-γνωστικά ελλείμματα στην αναγνώριση των κινήσεων ως συγκροτημένων συνόλων. Αναλυτικά, οι δυσχέρειες που προκαλούνται αφορούν:

1. Στην αναπαράσταση κινητικών σχημάτων που έχουν κάποιο νόημα, όπως η χειρονομία του αποχαιρετισμού
2. Στη μίμηση τυχαίων κινητικών σχημάτων
3. Στην αλληλοδιαδοχή των κινητικών σχημάτων

Η παθογένεια στην αναπτυξιακή απραξία είναι νευρολογικής φύσης, χωρίς να έχει εντοπιστεί εστιασμένη εγκεφαλική βλάβη (Gubbay, 1975). Ενώ τα επίπεδα νοημοσύνης των παιδιών είναι καλά, έχουν διαπιστωθεί κάποιες γνωστικές δυσλειτουργίες, όπως φτωχή ακουστική μνήμη, δυσκολία στις αλληλουχίες, δυσκολία μετάβασης σε διαφορετικού είδους ερεθίσματα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αυτών, αφού σχετικές μελέτες κατέληξαν στη διαπίστωση ότι οι νευροκινητικές δυσχέρειες της αναπτυξιακής απραξίας έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979). Στα συμπτώματα αυτής της γλωσσικής καθυστέρησης περιλαμβάνονται ιστορικό καθυστέρησης της γλωσσικής ανάπτυξης, καθυστέρηση στον δεκτικό και εκφραστικό λόγο, καλύτερη λεκτική κατανόηση σε σχέση με τη λεκτική έκφραση, έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, περιορισμένη χρήση σύνταξης και διαταραγμένη λεκτική ανάπτυξη (Ekelman & Aram, 1983, Starckhouse, 1992). Σύμφωνα με μία πρόσφατη έρευνα μελετητών (Centilucci, 2003), η παρακολούθηση της κινηματικής των άνω άκρων επηρεάζει τις αρθρωτικές παραμέτρους του εκφερόμενου λόγου σε ενήλικους, ιδιαίτερα όμως σε παιδιά. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τόσο η αντίληψη των κινήσεων όσο και η επιτέλεση τους επηρεάζουν πολλές πτυχές του αναπτυσσόμενου λόγου και όχι μόνο την ομιλία.

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Dewey & Kaplan, 1994 καθώς και Cermak, 1985), οι μορφές της αναπτυξιακής απραξίας είναι ποικίλες. Ανάμεσά τους διακρίνονται ιδιαίτερα δύο τύποι:

- ❖ Δυσκολίες στην οργάνωση και στον προγραμματισμό
- ❖ Δυσκολίες στην επιτέλεση των κινητικών πράξεων

Στην ίδια θεώρηση συγκλίνουν και οι μακροχρόνιες μελέτες περιπτώσεων παιδιών με αναπτυξιακή λεκτική απραξία των Stackhouse και Snowling (1992). Και οι δύο περιπτώσεις παιδιών που μελέτησα οι εν λόγω ερευνητές παρουσίασαν μη τυπικές αρθρωτικές/φωνολογικές δυσκολίες στον συγχρονισμό των αρθρωτικών κινήσεων

και την οργάνωση σχεδίων παραγωγής νέων λέξεων (Stackhouse & Snowling, 1992). Η πρώτη περίπτωση όμως, ο Michael, παρουσίασε πρόσθετα προβλήματα στην αντίληψη της φωνολογίας και στην λεκτική αναπαράσταση, ενώ η δεύτερη περίπτωση, η Caroline, είχε περισσότερες εμφανείς δυσκολίες στην επιτέλεση των κινήσεων και στην παραγωγή λόγου παρά τη μυϊκή αρτιότητα. Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μακροχρόνιας έρευνας (Jacks, Marquand, & Davis, 2006), στην οποία παρακολούθησαν τρία παιδιά με αναπτυξιακή απραξία επί τρία συναπτά έτη, οδήγησαν στη διαπίστωση ότι τα λάθη στην παραγωγή των συμφώνων σχετίζονται με την αδυναμία δόμησης των συλλαβικών πλαισίων για την παραγωγή τους, γεγονός που δείχνει την κυριαρχία ελλειμμάτων στο επίπεδο των συλλαβών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής απραξίας αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

Δυσκολία στην εκούσια επιτέλεση της ομιλίας παρά την καλή μυϊκή λειτουργία (π.χ. το παιδί αδυνατεί να μιμηθεί, ενώ αυθόρμητα έχει κατονομάσει μια συγκεκριμένη λέξη).
Δυσκολία στον προγραμματισμό και στην επιτέλεση αλληλοδιαδοχικών κινήσεων της ομιλίας. Ιδιοσυγκρασιακή συνάρθρωση.
Αδυναμία στον συγχρονισμό της λαρυγγικής καθώς και της υπερωο-φαρυγγικής βαλβίδας.
Ασυνέπεια στην παραγωγή του λόγου-απουσία των στοιχείων εκείνων που θα έκανα τα λάθη προβλέψιμα.
Ελλιπής επίγνωση των φωνολογικών χαρακτηριστικών των ήχων της ομιλίας, η οποία δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην παραγωγή του λόγου.
Διαταραχές της προσωδίας στον λόγο.
Ιστορικό καθυστέρησης στην ανάπτυξη του λόγου, αδυναμίες σίτισης και αδεξιότητα στην αδρή και τη λεπτή κινητικότητα.

Δεκτική και εκφραστική γλωσσική καθυστέρηση.

Αντίσταση στη θεραπεία-οι δυσκολίες στην παραγωγή λόγου επιδρούν αρνητικά στην ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με το οικείο περιβάλλον του στο σπίτι, στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια της καθημερινής του διαβίωσης.

Τα επιμέρους συμπτώματα της αναπτυξιακής απραξίας επηρεάζουν όλους τους τομείς της ομιλίας. Στην φωνολογία/άρθρωση, τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν εκφορές λέξεων με ασυνεπή παραγωγή φωνημάτων, δυσκολίες έναρξης λέξεων, μειωμένη φωνολογική επίγνωση, μειωμένη ικανότητα παραγωγής ψευδολέξεων, αντίσταση στη διόρθωση φωνολογικών λαθών, μεταθέσεις φωνημάτων και άλλες φωνολογικές διεργασίες, όπως επενθέσεις φωνημάτων και αποκοπές συλλαβών και φωνημάτων. Η προσωδία χαρακτηρίζεται από ακατάλληλο επιτονισμό και πιθανή ταχεία ομιλία. Παρατηρούνται διαταραχές της αντήχησης και διαταραχές φώνησης (Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος).

1.5 Αναπτυξιακή λεκτική δυσαρθρία

Η αναπτυξιακή λεκτική δυσαρθρία εντάσσεται στην κατηγορία των οργανικών αρθρωτικών/φωνολογικών διαταραχών και αναφέρεται σε ένα φάσμα διαταραχών του κινητικού ελέγχου της ομιλίας που απορρέουν είτε από δομικές ανωμαλίες στην ανατομική κατασκευή του μηχανισμού της ομιλίας είτε από κάποια νευρομυϊκή δυσλειτουργία του περιφερειακού ή κεντρικού νευρικού συστήματος.

Τα χαρακτηριστικά στην αναπτυξιακή λεκτική δυσαρθρία εκτείνονται σε όλο το φάσμα της ομιλίας, δηλαδή στο αναπνευστικό, το αρθρωτικό και το φωνητικό σύστημα. Υπάρχουν πολλοί τύποι δυσαρθρίας και ανάλογα με τον τύπο διαπιστώνονται τα εξής:

- Διαταραχές φώνησης: αδύναμη αχνή φωνή ή βράγχος
- Διαταραχές αντήχησης: ρινολαλία ή μικρή ρινικότητα
- Διαταραχές ροής της ομιλίας: απότομα σταματήματα και μεγάλες παύσεις
- Διαταραχές άρθρωσης: κοπιώδης άρθρωση, αδυναμία τοποθέτησης/σταθεροποίησης των αρθρωτών στην σωστή θέση.

Κλινικά Χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής δυσαρθρίας

1. Κοπιώδης άρθρωση
2. Οι αρθρωτικές κινήσεις δεν εκτελούνται με ακρίβεια, προσεγγίζουν απλώς τους στόχους άρθρωσης διότι το εύρος των κινήσεων είναι περιορισμένο
3. Έλλειψη συντονισμού των αρθρωτικών κινήσεων και δυσκολία έναρξης και παύσης των κινήσεων
4. Πιθανή ύπαρξη μυϊκής δυστονίας (ατονία, σπαστικότητα, μική)
5. Περισσότερες αποκοπές και αλλοιώσεις από αντικαταστάσεις και συστηματικά λάθη
6. Αργή ταχύτητα λόγου, σύντομες φράσεις, παρατεταμένες παύσεις
7. Διαταραχές φώνησης (αχνή ή πεπιεσμένη φωνή ή τρόμος, ηχηρή εισπνοή, μονοτονικότητα, ανωμαλίες στην φωνητική ένταση και στο φωνητικό ύψος)

8. Μειωμένη αναπνευστική υποστήριξη της ομιλίας λόγω της μυϊκής αδυναμίας των μυών του αναπνευστικού συστήματος
9. Διαταραχές ρινικότητας- ρινολαλία και ρινική διαφυγή.

Επίσης στα συμπτώματα της αναπτυξιακής δυσαρθρίας, θα πρέπει να τονιστούν τα προβλήματα της αναπνευστικής υποστήριξης της ομιλίας καθώς και οι δυσκολίες φώνησης, ηχηρότητας, αντήχησης και προσωδίας. Το μικρό μήκος των φράσεων και οι παύσεις σε ακατάλληλα γλωσσολογικά σημεία στον ρέοντα λόγο προκύπτουν από τη μειωμένη αναπνευστική υποστήριξη. Από την άλλη, η δυστονία της υπερώο-φαρυγγικής βαλβίδας επιφέρει ανωμαλίες στην ρινική αντήχηση, προκαλώντας ρινολαλία, υπορινολαλία ή μικτή ρινολαλία.

Επίσης σε ιστορικό παιδιών με αναπτυξιακή δυσαρθρία έχουν καταγραφεί δυσκολίες σίτισης κατά την βρεφική ηλικία, δυσκολίες στον θηλασμό, στην κατάποση και στην μάσηση, καθώς οι ίδιοι μύες και δομές της στοματο-ρινο-φαρυγγικής κοιλότητας που μετέχουν στην ομιλία μετέχουν και στη σίτιση. Οι διαταραχές του μυϊκού ελέγχου αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία νευρολογικής πάθησης, όπως η εγκεφαλική παράλυση. Τα αρθρωτικά λάθη είναι μόνιμα και προβλεπόμενα λόγω της βλάβης συγκεκριμένων δομών ή μυών. Σε αντίθεση με την περίπτωση της αναπτυξιακής φωνολογικής διαταραχής, παρατηρούνται περισσότερες αποκοπές φωνημάτων και αλλοιώσεις ενώ τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσαρθρία έχουν επίγνωση των λαθών τους κατά την ομιλία (Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος).

1.6 Η αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης-επιπτώσεις

Παρότι το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης δεν πρέπει να επικρατεί η άποψη ότι είναι ανώριμο και μικρό και μεγαλώνοντας θα μιλήσει και θα τα πει σωστά. Αν υπάρχει η υποψία για κάποια απόκλιση ή διαταραχή στην ομιλία του, η έγκαιρη διάγνωση είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Αντίθετα μπορεί η απώλεια πολύτιμου χρόνου να οδηγήσει σε δευτερογενή προβλήματα όπως:

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Προβλήματα συμπεριφοράς
- Μειωμένη κοινωνικότητα και φόβο για έκφραση και επικοινωνία
- Μαθησιακές δυσκολίες

Επιπτώσεις προβλημάτων λόγου

Τα προβλήματα λόγου-ομιλίας μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την ικανότητα του παιδιού για λεκτική επικοινωνία αλλά και τη συμπεριφορά και κοινωνικοποίηση του, τη ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία και την προσπάθειά του για μάθηση (Κουμπιάς Ε.Λ., Φουστάνα Α., 2003). Όπως είναι πλέον γνωστό η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού συντελείται ταυτόχρονα σε όλους τους επιμέρους αναπτυξιακούς τομείς (αδρά και λεπτή κίνηση, αντίληψη, κοινωνικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, συναίσθημα). Όλες οι περιοχές της ανάπτυξης είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους με αποτέλεσμα οποιαδήποτε καθυστέρηση ή διαταραχή της μιας να μπορεί να επηρεάσει και άλλους τομείς (Νικολάου-Παπαναγιώτου Α., 1995).

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο πλαίσιο της οικογένειας από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού αποτελεί αποδεδειγμένα αποτελεσματική παρέμβαση για την προώθηση της γλωσσικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Στην Ιταλία και στις Η.Π.Α πραγματοποιούνται ειδικά προγράμματα βασισμένα σε αυτή την θεωρία, (Nati per Leggere-Reach out and Read αντίστοιχα) (Πρακτικά 51^ο Παιδιατρικού Συνεδρίου (2003) Αλεξανδρούπολη).

Η σχέση του λόγου με το συναίσθημα

Προβλήματα στο λόγο-ομιλία μπορεί να προκαλέσουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που και οι δυο αποτελούν τις δυο βασικές συνιστώσες της έννοιας του «εαυτού» (Κουμπιάς Ε.Λ., Φουστάνα Α., 2003). Η

αυτοαντίληψη είναι η ικανότητά μας να σχηματίζουμε μια εικόνα, μια πεποίθηση για τον εαυτό μας. Είναι η «γνώση» που έχουμε για τον εαυτό μας. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει την «αίσθηση» που έχουμε για τον εαυτό μας και τι αξία του αποδίδουμε. Και οι δύο αυτές ιδιότητες συνεισφέρουν στη δημιουργία της προσωπικής μας ταυτότητας που είναι μάλιστα ένα από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά της εφηβικής ανάπτυξης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Erikson ο έφηβος καλείται να διαπραγματευτεί τους ποικίλους διαφορετικούς του ρόλους, να καταλήξει σε μια πιο ξεκάθαρη διάκριση του εαυτού και να απαντήσει στο ερώτημα «Ποιος είμαι», «Πού πεγαίνω» (Erikson, 1951). Τα προβλήματα λόγου-ομιλίας μπορεί να επηρεάσουν λοιπόν ψυχοσυναισθηματικά παιδιά κάθε ηλικίας αλλά ιδιαίτερα το νέο στην εφηβική ηλικία.

Άγχος, ανησυχία, απογοήτευση, φοβίες, ενοχές, είναι επίσης κάποια από τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τα προβλήματα λόγου-ομιλίας (Van Riper, Emerick, 1985). Ο θυμός όταν εκφράζεται λεκτικά μας ηρεμεί, η λύπη όταν μοιράζεται με άλλους μειώνεται, ο φόβος που εκφράζεται με λέξεις, το ίδιο. Η ενοχή που εξομολογείται, συγχωρείται και μας γαληνεύει. Πέρα όμως από τη δυσκολία του να εκφράσει τα προσωπικά του συναισθήματα, ιδέες ή απόψεις, το πιο απογοητευτικό ίσως είναι η ανικανότητα του ατόμου να εκφραστεί για τον ίδιο του τον εαυτό. Οι περισσότεροι από εμάς μιλάμε συχνά για τον εαυτό μας. Έτσι οι άλλοι μας προσέχουν και νοιώθουμε σημαντικοί. Μάλιστα ο Piaget πιστεύει πως ο «εγωκεντρικός» λόγος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας και μέχρι να μπορούμε να τον χρησιμοποιούμε δεν έχουμε ολοκληρωμένη αντίληψη του εαυτού μας.

- Το μέγεθος της «τιμωρίας» που επιδέχεται το άτομο ψυχοσυναισθηματικά, έχει να κάνει: α) με τη σοβαρότητα της δυσκολίας, β) με την προσωπική του στάση απέναντι στην ιδιαιτερότητά του, γ) με τη στάση των άλλων στον κοινωνικό του περίγυρο και δ) με την ύπαρξη άλλων δεξιοτήτων ή μειονεκτημάτων που ανάλογα μπορούν να βοηθήσουν ή να δυσχεραίνουν περισσότερο το ήδη υπάρχον πρόβλημα (Παπαδημητρίου Μ, Βλασσοπούλου Κλεονίκη (2006). Τα προβλήματα του λόγου και οι επιπτώσεις τους. Special Education).

Προβλήματα συμπεριφοράς επίσης συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως αποτέλεσμα των προβλημάτων λόγου-ομιλίας. Ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του το παιδί μπορεί να παρουσιάσει βίαιη συμπεριφορά, επιθετικότητα, ή αναστολές (Rutter & Giller, 1983). Είναι μάλιστα συχνές οι αναφορές που έχουμε από μητέρες ή εκπαιδευτικούς ότι το παιδί που δεν μπορεί να εκφραστεί ή να εκφραστεί σωστά είναι επιθετικό προς τους συνομήλικους του. Στην προσπάθειά του να μειώσει τα δυσάρεστα συναισθήματα που πηγάζουν από την οποιαδήποτε μειονεξία του, το παιδί ή ο έφηβος υιοθετεί διάφορες τακτικές ή στρατηγικές που τον βοηθούν να μειώσει τα άγχη του και να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή εικόνα για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Οι τακτικές και στρατηγικές αυτές είναι μηχανισμοί αυτοάμυνας που χρησιμοποιεί ασυνείδητα. Είναι μηχανισμοί που όλοι μας χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας για να μειώνουμε τα άγχη μας και τη δυσφορία μας, στο παιδί όμως με λεκτικές δυσκολίες συχνά αυτό γίνεται με υπερβολή.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παιδιά προτού καταφέρουν να ελέγξουν την συμπεριφορά τους πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον περίγυρο τους μέσω του λόγου

Κάποιοι από τους γνωστούς μηχανισμούς άμυνας και αυτοπροστασίας που συχνά χρησιμοποιεί το παιδί με προβλήματα λόγου-ομιλίας είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Η «υπεραντιστάθμιση» κατά την οποία το παιδί υπερβάλλει κάποιες ενέργειες ή πράξεις του στην προσπάθειά του να επιδειχτεί και να απομακρύνει την προσοχή από τη δυσκολία του. Έτσι μπορεί να λέει ψέματα, να κάνει τον παλικαρά ή να είναι πρώτος στις αταξίες.
- 2) Η «προβολή» κατά την οποία το παιδί κατηγορεί άλλους για τη μειονεξία του, και θεωρεί εκείνους υπεύθυνους για την αρνητική εικόνα που έχει σχηματιστεί γύρω από το άτομό του. «Εμένα δε με νοιάζει που δε μιλάω καλά, εκείνοι με κοροϊδεύουν, εκείνοι έχουν το πρόβλημα», φαίνεται να σκέφτεται. Συχνά μάλιστα δείχνει προς τους άλλους την ίδια έλλειψη ανεκτικότητας που ο ίδιος έχει βιώσει. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο αποστρέφει την προσοχή από τη δική του δυσκολία, αλλά και επικεντρώνει την προσοχή στις μειονεξίες των άλλων.
- 3) Η «φυγή», η «απομόνωση» και η «απόσυρση» είναι επίσης μηχανισμοί αυτοάμυνας που συχνά χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με προβλήματα λόγου-ομιλίας. Αποφυγή συγκεκριμένων

λέξεων ή και καταστάσεων που θα εκθέσουν ανοιχτά το πρόβλημα συχνά παρατηρούνται για παράδειγμα στον τραυλισμό. Το παιδί που τραυλίζει συχνά αποφεύγει δραστηριότητες στις οποίες θα πρέπει να μιλήσει μπροστά σε ακροατήριο κι έτσι μπορεί να μη σηκώνει το χέρι του για μάθημα, να αποφεύγει συζητήσεις ή ακόμα και να προφασίζεται ότι δεν ξέρει το μάθημα για να μην αναγκαστεί έτσι να εκτεθεί. Συχνά παρουσιάζεται ως απαθής, αμέτοχος, απόμακρος και αδρανής (Bloodstein, O., 1987). Κάτι παρόμοιο, σε μεγαλύτερο όμως βαθμό παρατηρείται στην εκλεκτική αλαλία στην οποία το άτομο κάνει συνειδητά την επιλογή του να μη μιλάει στην προσπάθειά του έτσι να αυτοπροστατευτεί αποκρύβοντας τη δυσκολία του.

- 4) Η «μετατόπιση» κατά την οποία το παιδί μεταφέρει τις ανησυχίες του για το συγκεκριμένο πρόβλημα σε κάτι διαφορετικό. Έτσι μπορεί για παράδειγμα να επιδεικνύει υπερβολική ενασχόληση σε θέματα υγείας και να υπερβάλει μικροαδιαθεσίες, πονοκεφάλους κλπ

Παπαδημητρίου Μ, Βλασσοπούλου Κλεονίκη (2006). Τα προβλήματα του λόγου και οι επιπτώσεις τους. SpecialEducation.

Η σχέση του λόγου με την μάθηση

Η σχέση του λόγου με τη μάθηση και γενικά τη μετέπειτα απόδοση του παιδιού στο σχολείο, γίνεται σήμερα ολοένα και πιο κατανοητή. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που ξεκινούν το σχολείο με προβλήματα στον προφορικό λόγο, σύντομο παρουσιάζουν δυσκολία και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δηλαδή τη γραφή και την ανάγνωση. Και αυτό είναι λογικό αν σκεφτεί κανείς πως για την ανάγνωση και τη γραφή απαιτούνται επιπρόσθετες κι επίσης πολύπλοκες εγκεφαλικές διεργασίες που το παιδί πρέπει να συνδυάσει με τις ήδη υπάρχουσες διεργασίες

παραγωγής λόγου. Για παράδειγμα για να μπορέσει ένα παιδί να αρχίσει να διαβάζει απαιτείται η ανάπτυξη 3 διαδικασιών:

1. Οπτικές διαδικασίες οι οποίες αφορούν τη διαφοροποίηση των σχημάτων, τον προσανατολισμό τους στο χώρο, την αλληλουχία τους, όπως επίσης και τη δυνατότητα να διατηρηθούν στη μνήμη του παιδιού αυτά τα χαρακτηριστικά των οπτικών ερεθισμάτων.

Τα παιδιά με διαταραχές άρθρωσης παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στην μνήμη, την σκέψη και την επεξεργασία των πληροφοριών από συνομήλικους τους χωρίς αρθρωτικά προβλήματα
Esra Özcebe, Erol Belgin
International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology (2005).

2. Ακουστικές διαδικασίες και ειδικότερα η ικανότητα να αναλυθεί ο ήχος μιας λέξης σε επιμέρους ήχους και η ικανότητα να επανασυνδεθούν αυτοί οι επιμέρους ήχοι για να αποτελέσουν τη λέξη.

3. Συνειρμικές διαδικασίες που αφορούν στην ικανότητα να συσχετισθούν οι ομιλούμενες λέξεις με την αλληλουχία των σχημάτων που συμβολίζουν τα γράμματα και να συσχετίσουν τους ήχους των γραμμάτων με τα σχήματα (Νικολάου, Παπαβασιλείου, 1995).

Για τη γραφή, η οποία θεωρείται μια από τις πιο σύνθετες μορφές της γλωσσικής δραστηριότητας, απαιτείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακουστικό-λεκτικής και οπτικής μνήμης, βάσει των οποίων διεξάγονται οι διαδικασίες «αποκωδικοποίησης». Σύμφωνα με τον A. R. Luria (όπως αναφέρεται στην Ανδρεοπούλου, Α., Μπουγιτοπούλου, Β, 2003) η διαδικασία της γραφής ξεκινά και ολοκληρώνεται διερχόμενη από τρία επίπεδα:

- 1) Την ηχητικό-ακουστική φωνολογική ανάλυση
- 2) Την αποκωδικοποίηση και αντιστοιχία του διαχωριζόμενου φωνήματος με την οπτική μορφή του γραφήματος
- 3) Την αποκωδικοποίηση της οπτικής μορφής του γραφήματος σε κινητικό σχήμα διαδοχικών κινήσεων.

Για τη μετάβαση λοιπόν από τον προφορικό στο γραπτό λόγο απαιτείται περαιτέρω ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος και των εγκεφαλικών δομών που βρίσκονται σε συνάρτηση με τα γλωσσικά κέντρα του εγκεφάλου καθώς και περαιτέρω ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση του παιδιού (Σακελλαρίου, Γ., 1999).

Στοιχεία από έρευνες μας πληροφορούν πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με προβλήματα ομιλίας-λόγου κατά την προσχολική ηλικία (60%) παρουσιάζουν αργότερα μαθησιακά προβλήματα ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Aram & Nation, 1980), (Weiner,1985). Παιδιά με προβλήματα στο λόγο που αντιμετωπίζονται πριν την έναρξη του σχολείου με λογοθεραπευτική παρέμβαση έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολείο τους σε σχέση με παιδιά στα οποία τα προβλήματα αυτά δεν αποκαταστάθηκαν (Βλασσοπούλου, Μ., Λεγάκη, Α., Ρότσικα, Β., Τσίπρα, Ι., 1998).

1.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του λόγου

Η κατανάλωση αλκοόλ, η κακή διατροφή και ο διαβήτης κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης καθώς και η πρόωρη γέννηση μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξη της ομιλίας του παιδιού. Η συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού, η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη που του παρέχει το περιβάλλον του, καθώς και η έκθεσή του σε ποικίλα ερεθίσματα (έλλειψη διέγερσης) μπορεί να μοιάζουν απρόβλεπτοι παράγοντες ωστόσο επηρεάζουν την ανάπτυξη της ομιλίας.

Η κληρονομικότητα, η σειρά γέννησης (τα πρωτότοκα συνήθως μιλάνε νωρίτερα), καθώς και το φύλο (τα κορίτσια αναπτύσσουν πιο γρήγορα την ομιλία από τα αγόρια) αποτελούν ενοχοποιητικούς παράγοντες για τις διαταραχές ομιλίας και λόγου. Η διγλωσσία επίσης μπορεί επίσης να επιβραδύνει την ανάπτυξη της ομιλίας. Το παιδί δέχεται ερεθίσματα ταυτόχρονα από διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και προσπαθεί να εδραιώσει τα φωνολογικά πρότυπα δύο συστημάτων. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ομιλία μέσω της μίμησης. Οι συχνές ωτίτιδες κατά την διάρκεια της ακουστικής διάκρισης των φωνημάτων δημιουργούν προβλήματα κατά την πρόσληψη άρα και κατά την παραγωγή των φωνημάτων. Φωνήματα με κοινά χαρακτηριστικά όπως ο τόπος και τρόπος άρθρωσής τους συγχέονται και αντικαθιστώνται. Η γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να επηρεαστεί και από διαταραχές στην όραση. Πολύ συχνά τα δίδυμα παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές. Λόγω του ότι αναπτύσσονται μαζί δεν βοηθάει το ένα το άλλο κατά την εξέλιξη της ομιλίας τους. Η ανάπτυξή τους είναι πιο αργή και υιοθετούν ένα ιδιότυπο κώδικα επικοινωνίας που συχνά δεν είναι αντιληπτός ούτε από τους γονείς (Ετμεκτσόγλου Σεβαστή, (2010). *Η ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά*, Αθήνα).

1.8 Ηλικίες κατάκτησης των φωνημάτων

Η παραγωγή των φωνηέντων λαμβάνει χώρα από το πρώτος έτος της ζωής και συγκεκριμένα από τον 10 μήνα, και ολοκληρώνεται περίπου στο τρίτο έτος της ηλικίας (Lieberman, 1980). Σε αγγλόφωνα βρέφη, ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα χαλαρά φωνήεντα παράγονται πρώτα (/ε/, /ι/, /θ/) ενώ σπανιότερα παράγονται τα /ο/ και /υ/. Σε μία διαγλωσσική μελέτη που έγινε σε τέσσερις γλώσσες (αραβικά, κινέζικα, αγγλικά, γαλλικά), βρέθηκε ότι τα βρέφη ηλικίας 10μηνών παράγουν περισσότερα τα πρόσθια χαμηλά και τα μέσα-κεντρικά φωνήεντα (de Boysson- Bardies και συν., 1989).

Η σειρά εμφάνισης των συμφώνων χαρακτηρίζεται από παγκόσμια ομοιομορφία, καθώς τα στιγμικά, τα ρινικά και τα υγρά σύμφωνα παράγονται προγενέστερα από τα τριβόμενα, τα προστριβόμενα σύμφωνα και τα συμφωνικά συμπλέγματα. Η κατάκτηση των φωνημάτων και των συμφώνων συμπλεγμάτων, όπως μελετήθηκε σε διάφορες γλώσσες, ολοκληρώνεται στην ηλικία των 7-8 ετών.

Η ανάπτυξη των φωνημάτων στην ελληνική γλώσσα έχει ερευνηθεί στα αρχικά στάδια της προσχολικής ηλικίας από τις Κάππα (1999) και Μαγούλα (1995) ενώ μία ευρύτερη μελέτη διεξήγαγε η ερευνητική ομάδα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), για την ανάπτυξη της δοκιμασίας Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης, η οποία σταθμίστηκε σε δείγμα 300 παιδιών ηλικίας 2;6-6;0 ετών από την περιοχή της Αττικής.

Η Κάππα (1999) πραγματοποίησε μια μελέτη περίπτωσης, η οποία εστιάστηκε στην ανάπτυξη της συλλαβικής δομής ενός παιδιού στην ηλικία από 1;10 έως 2;10 ετών. Οι πρώτες συλλαβικές δομές του ήταν ανοιχτού τύπου και απαρτίζονταν από στιγμικά, έρρινα και πλευρικά σύμφωνα. Τα τριβόμενα σύμφωνα προσκτήθηκαν πρώτα σε τελική θέση των λέξεων και κατόπιν σε αρχική, ενώ δεν παρήχθησαν συμφωνικά συμπλέγματα.

Η Μαγούλα (2000) εξέτασε τέσσερα παιδιά από την περιοχή της Αττικής, ηλικίας από 17 μέχρι 30 μηνών. Το φωνητικό ρεπερτόριο των ελληνόφωνων παιδιών των παραπάνω ηλικιών περιέχει στιγμικά, έρρινα, και ημίφωνα σε διχειλικές και φαντιανκές θέσεις άρθρωσης. Κατόπιν, εμφανίζονταν τα υπερωικά σύμφωνα, τα

ουρανικά τους αλλόφωνα και τα χειλεοδοντικά τριβόμενα σύμφωνα. Τέλος εμφανίζονταν τα οδοντικά και τα παλλόμενα.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ουρανικά αλλόφωνα, αρχίζουν να παράγονται στην σωστή θέση μόνο μετά την κατάκτηση των φατνιακών συμφώνων /l/ και /n/, παρόλο που συναντώνται στο φωνητικό ρεπερτόριο του παιδιού και αντικαθιστούν άλλα φωνήματα πολύ πιο νωρίς (Μαγούλα, 2000). Επίσης, οι αντιθέσεις ηχηρότητας κατακτώνται μέχρι την ηλικία των 2;6-3;0 ετών (Μαγούλα, 2000, Okalidou, Petinou, Theodorou & Karasimou, 2002), (Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος).

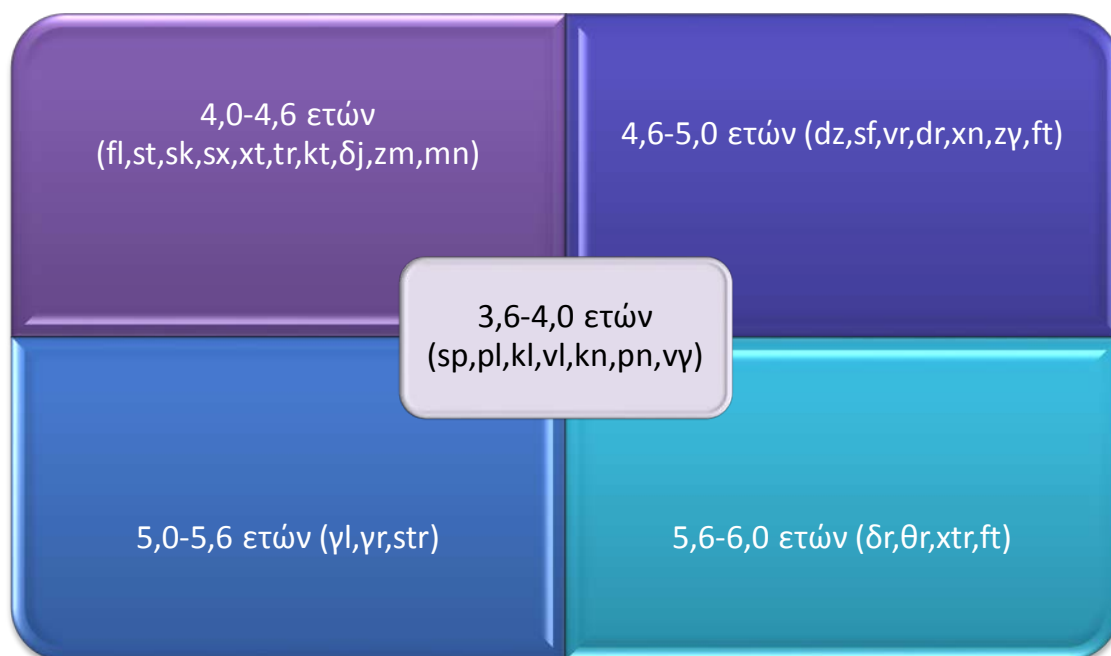
Ο παρακάτω πίνακας δείχνει την ηλικία κατάκτησης των συμφώνων της Νέας Ελληνικής σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995):

Φώνημα	Ηλικία κατάκτησης
/v/	3,0-3,6
/ɣ/	2,6-3,0
/g/	2,6-3,0
	4,0-4,6
/θ/	4,0-4,6
/z/	3,6-4,0
/k/ /c/	2,6-3,0
/l/	3,6-4,0
m/	2,6-3,0
/n/	3,0-3,6
/p/	2,6-3,0
/b/	2,6-3,0
/s/	3,6-4,0
/t/	2,6-3,0
/f/	3,6-4,0
/d/	3,0-3,6

/X/	3,0-3,6
/r/	5,6-6,0
/j/	3,0-3,6
/ts/	4,6-5,0
/k/	4,0-4,6
/ks/	4,0-4,6
/ps/	4,0-4,6

	Πρόσθια	Κεντρική	Οπίσθια
Κλειστά	i		u
Μεσαία	e		o
Ανοιχτά		a	

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις ηλικίες κατάκτησης των διφθόγγων:



Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει τον τρόπο και τρόπο παραγωγής των φωνημάτων:

ΦΩΝΗ		α	η	α	η	α	η	α	η	α	η	α	η
ΘΕΣΗ		χειλικά		χειλοδοντικά		οδοντικά		φατνιακά		ουρανικά		υπερωικά	
Τ Ρ Ο Π Ο Σ	έρρινα		m					n		ɲ*		ŋ	
	στιγμαία	p	b			l	d			c*	ʃ*	k	g
	εξακολουθητικά			f	v	θ	ð	s	z	ç*	ʝ*	x	ɣ
	προστριβόμενα							ts	dz				
	υγρά	πλάγια							l		ʎ*		
		παλλόμενα							ɾ*				

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Προσθιοποίηση	Αντικατάσταση των οπίσθιων φωνημάτων με πρόσθια παραγόμενα φωνήματα.	/tadu'lo/ αντί /kagu'ro/
Οπισθοποίηση	Αντικατάσταση των πρόσθιων φωνημάτων με οπίσθια.	/'kako/ αντί /'kato/
Φατνιοποίηση	Αντικατάσταση ενός φωνήματος από ένα φατνιακό	/'nota/ αντί /'bota/
Χειλιοποίηση	Αντικατάσταση ενός οδοντικού φωνήματος με ένα χειλοδοντικό	/'fanos/ αντί /'θanos/
Στιγμικοποίηση	Αντικατάσταση ενός φωνήματος με ένα έκκροτο.	/ti'mea/ αντί /si'mea/

Ηχηροποίηση	Αντικατάσταση ενός άηχου φωνήματος με ένα ηχηρό.	/ʹvados/ αντί /ʹvathos/
Αηχοποίηση	Αντικατάσταση ενός ηχηρού φωνήματος με ένα άηχο.	/ʹpota/ αντί /ʹbota
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Απαλοιφή μη τονισμένης συλλαβής	Παράλειψη μη τονισμένης συλλαβής σε λέξεις με >2 συλλαβές.	/ʹloni/ αντί /baʹloni/
Απλοποίηση σε μονοσύλλαβες λέξεις	Απλοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων σε μία συλλαβή.	/ʹba/ αντί /baʹnana/
Αναδιπλασιασμός	Επανάληψη μιας συλλαβής ή ενός ήχου στη θέση των υπολοίπων συλλαβών στη λέξη.	/tiʹti/ αντί /kuʹti/
Απλοποίηση συμπλέγματος	Πτώση ενός συμφώνου από συμφωνικό σύμπλεγμα.	/ʹpiti/ αντί /ʹspiti/
Απαλοιφή συμπλέγματος	Πτώση ολόκληρου του συμπλέγματος.	/ʹiti/ αντί /ʹspiti/

Απαλοιφή τελικού συμφώνου	Πτώση τελικού συμφώνου στις λέξεις.	/pa'ru/ αντί /pa'rus/
Απαλοιφή τελικού συμφώνου σε κλειστή συλλαβή	Πτώση καταληκτικού συμφώνου σε κλειστή συλλαβή.	/ˈpota/ αντί /ˈporta/ /pa'to/ αντί /pal'to/
Αρμονία	Αλλαγή ενός φωνήματος ώστε να εναρμονιστεί με ένα χαρακτηριστικό άλλου φωνήματος (μπορεί να προηγείται ή να έπεται) ως προς τη θέση άρθρωσης ή τον τρόπο άρθρωσης ή την ηχηρότητα.	

Βιρβιδάκη, Ε. 2011. Σημειώσεις Κλινικής 3, ΤΕΙ Ηπείρου.

1.9 Λογοθεραπευτική αξιολόγηση των διαταραχών στην άρθρωση/φωνολογία

Η διαφορετικότητα της αιτιολογίας που μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την πρόκληση φωνολογικών-αρθρωτικών διαταραχών, καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη πρωτοκόλλων εξέτασης τα οποία θα επιτρέπουν τον προσδιορισμό όλων των παραγόντων που σχετίζονται μην την ύπαρξη μιας διαταραχής. Οι βασικοί στόχοι για την αξιολόγηση της άρθρωσης ή/ και των φωνολογικών διαδικασιών είναι οι παρακάτω:

Ο έλεγχος (π.χ. εάν υπάρχει διαταραχή άρθρωσης/φωνολογίας)

- Ο προσδιορισμός της διάγνωσης (π.χ. ο τύπος διαταραχής)
- Η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος (π.χ. από απραξία)
- Ο καθορισμός της κατεύθυνσης της λογοθεραπείας
- Η ανάπτυξη της παρέμβασης (π.χ. σε ποιές αρθρωτικές λειτουργίες)
- Ερμηνεία του αντίκτυπου της διαταραχής άρθρωσης/φωνολογίας στο περιβάλλον του παιδιού
- Να καθοριστεί μέτρο σύγκρισης που θα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς κατά την έναρξη της θεραπείας ή και για τη καταγραφή της προόδου ή της αποτελεσματικότητας της λογοθεραπείας

Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά τα στάδια μιας λογοθεραπευτικής αξιολόγησης που αναφέρονται στον έλεγχο της φωνολογίας και την άρθρωσης. Φυσικά πολλά από αυτά τα στάδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εκτίμηση άλλων διαταραχών της ομιλίας.

Στοματο-κινητικό έλεγχος

- Περιλαμβάνει τον έλεγχο των στατικών και κινητικών δομών του μηχανισμού της ομιλίας (υπερώα, δόντια, γλώσσα, χείλη, γλώσσα). Δηλαδή, πέραν της ανατομικής κατασκευής ελέγχονται η μυοκινητική αρτιότητα των αρθρωτών και η διαδοχοκίνηση τους σε δοκιμασίες ομιλίας.

Εξέταση φωνής και αντήχησης

- Ελέγχονται το φωνητικό ύψος, η ένταση, και η διάρκεια φωνήσης, καθώς και η προσωδιακή της διακύμανση στον ρέοντα λόγο. Η εξέταση της αντήχησης γίνεται μέσω ακρόασης του αυθόρμητου ρέοντος λόγου καθώς και με δοκιμασίες που περιλαμβάνουν ηχητικές έρρινες-στοματικής παραγωγής.

Εξέταση της ταχύτητας της ομιλίας

- Υπολογίζεται ο αριθμός των λέξεων που εκφέρονται ανά λεπτό σε δείγμα αυθόρμητου λόγου

Χορήγηση ψυχομετρικών δοκιμασιών φωνολογίας/άρθρωσης

- Χορηγούνται σταθμισμένες δοκιμασίες άρθρωσης και φωνολογίας που με βάση τις νόρμες εκτιμούν κατά πόσο η επίδοση του παιδιού είναι ανάλογη με αυτήν που αντιστοιχεί στην χρονολογική του ηλικία.

Λήψη αυθόρμητου γλωσσικού δείγματος και φωνολογική ανάλυση

- Αναλύονται και καταγράφονται τα παρακάτω: φωνητικό ρεπερτόριο, φωνοτακτικές δομές, φωνημική καταγραφή και ανάλυση αρθρωτών, φωνολογικές διεργασίες

Εκτίμηση καταληπτότητας της ομιλίας

- Εκτιμάται ο αριθμός των λέξεων ή προτάσεων που έχουν γίνει αντιληπτές από ακροατές σε σύγκριση με το συνολικό μέγεθος των εκφορών

Εξέταση ετοιμότητας για την παραγωγή νέων ήχων ομιλίας

- Η ετοιμότητα της ομιλίας αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διορθώνει ή να βελτιώνει μια δεδομένη φωνηματική παραγωγή μετά από μίμηση μοντέλου ή απτική προτροπή ή οδηγίες άρθρωσης που δίνονται εκείνη την ώρα από τον θεραπευτή.

Διαγνωστικά συμπεράσματα

- Προσδιορίζεται η διαταραχή της ομιλίας και δίνονται περαιτέρω συστάσεις, για την εξέταση από άλλους ειδικούς, για στοχοθεσία.

Γραπτή έκθεση αξιολόγησης

- Γίνεται συγγραφή όλης της αξιολόγησης, από την λήψη του ιστορικού έως και τα συμπεράσματα.

Καμπανάρου, Μ. (2007), Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Εκδόσεις Ελλην.

Τεστ για την αξιολόγηση Άρθρωσης/Φωνολογίας

Υπάρχουν πολλά σταθμισμένα τεστ στην Αγγλική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι αγγλόφωνοι λογοθεραπευτές, για να διακρίνουν τα αρθρωτικά λάθη. Οι δοκιμασίες της άρθρωσης είναι σχετικά σύντομες και χρησιμοποιούνται για τον συστηματικό προσδιορισμό των αρθρωτικών λαθών, μια και ελέγχουν την παραγωγή του συνόλου των φωνημάτων σε αρχική, μεσαία και τελική θέση επιλεγμένων λέξεων της εξεταζόμενης γλώσσας (Καμπανάρου, Μ. (2007), Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Εκδόσεις Ελλην).

Μερικές διεθνώς γνωστές δοκιμασίες άρθρωσης που χορηγούνται σε αγγλόφωνο πληθυσμό είναι το *Goldman-Fristoe Test of Articulation* (Goldman & Fristoe, 1986), τα *Templin-Darley Test of Articulation* (Templin & Darley, 1969), το *photo Articulation Test* (Pendergast, Dickey, Selmar, & Sudar, 1984), το *Fisher-Logemann Test of articulation* (Fisher & Logemann, 1971) και το *Arizona Articulation Proficiency Scale* (Fudala & Reynolds, 1986). Πέραν των παραδοσιακών δοκιμασιών άρθρωσης, χορηγούνται συγχρόνως δοκιμασίες φωνολογίας οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή αξιολόγηση της πολλαπλής φωνολογικής διαταραχής. Οι δοκιμασίες αυτές εντοπίζουν τις φωνολογικές διεργασίες και τη συχνότητα τους. Γνωστές δοκιμασίες φωνολογίας για τον αγγλόφωνο πληθυσμό είναι ενδεικτικά το *Khan-Lewis Phonological Analysis- Second Edition* (Khan & Lewis, 2000), το *Phonological Assessment of Child Speech* (PACS) (Grunwell, 1985), το *Assessment of Phonological Processes* (Hodson, 1986) κ.ά (Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος).

Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται για να αποκτήσουν οι θεραπευτές μια συστηματική και ολοκληρωμένη καταγραφή των λαθών άρθρωσης και φωνολογίας, αλλά οι δοκιμασίες αυτές υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς.

1. Αυτά τα τεστ συνήθως αποσπούν ως απάντηση φωνήματα σε ένα μόνο φωνητικό περιβάλλον μιας προεπιλεγμένης λέξης. Ακόμα, και αν ο πελάτης παράγει τον ήχο ορθά, πιθανόν άλλα περιβάλλοντα και λέξεις μέσα στα οποία ο πελάτης αδυνατεί να παράγει τον επιδιωκόμενο ήχο σωστά. Ή μπορεί να δοθεί ως απάντηση ένα λάθος χωρίς να αντανακλά το γενικό πρότυπο που εφαρμόζεται και σε άλλα φωνηματικά περιβάλλοντα.
2. Τα περισσότερα τεστ άρθρωσης εκμαιεύουν φωνήματα σε επίπεδο λέξης για την εκτίμηση της αρχικής, μέσης και τελικής θέσης παραγωγής. Ωστόσο, η άρθρωση δομείται από περίπλοκες συναρθρωτικές κινήσεις στις οποίες πιθανόν να μην υπάρχουν ευδιάκριτοι αρχικοί, μέσοι και τελικοί ήχοι. Έτσι, οι παραγωγές ήχων σε μεμονωμένες λέξεις μπορεί να διαφέρουν από εκείνες στον αυθόρμητο λόγο.
3. Μερικά τεστ εξετάζουν μόνο τα σύμφωνα και όχι τα φωνήεντα, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά για τον καλά αναπτυγμένο λόγο.

4. Αυτά τα τεστ παρέχουν μόνο μια καταγραφή των δοκιμαζόμενων ήχων. Δεν αποδίδουν πληροφορίες που να βοηθούν στην πρόγνωση, όπως για παράδειγμα, αν ένα συγκεκριμένο ηχητικό λάθος μπορεί να χειροτερέψει.
5. Η αξιοπιστία των ευρημάτων μπορεί να είναι αμφισβητήσιμη για διαταραχές που έχουν ως σύμπτωμα μη συνεπείς ηχητικές παραγωγές. Για παράδειγμα, ένα κυρίαρχο γνώρισμα της απραξίας είναι οι αντιφατικά παραγόμενοι ήχοι. Πολλοί ασθενείς με απραξία παράγουν έναν ήχο ή λέξη ορθά μια στιγμή και λανθασμένα την επόμενη. Σε μια ασυνεπή διαταραχή ο κλινικός που παίρνει ως δείγμα μια δοσμένη λέξη για μία φορά ή για λίγα λεπτά, μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα που δεν είναι ακριβή

(Καμπανάρου, Μ. (2007), *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Εκδόσεις Ελλήν).

Προκειμένου να αρθούν κάποιοι περιορισμοί, σήμερα συνηθίζεται η συμπληρωματική χορήγηση ειδικών δοκιμασιών, όπως είναι το Deep Test of Articulation (McDonald, 1976), που ελέγχει τη σταθερότητα της παραγωγής ενός φωνήματος σε ποικίλα φωνητικά περιβάλλοντα, το Test of Articulation in Context (Lanphere, 2000), που εξετάζει τις φωνολογικές ικανότητες στα πλαίσια του αυθόρμητου λόγου.

Όσο αναφορά την αξιολόγηση του φωνολογικού συστήματος των Ελληνόφωνων παιδιών, οι θεραπευτές χρησιμοποιούν την Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), καθώς είναι το μοναδικό εργαλείο στο τομέα της ανάλυσης της άρθρωσης και της ομιλίας, που έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την άρθρωση και την φωνολογία και απευθύνεται σε παιδιά από 2;06 έως και 12 ετών.

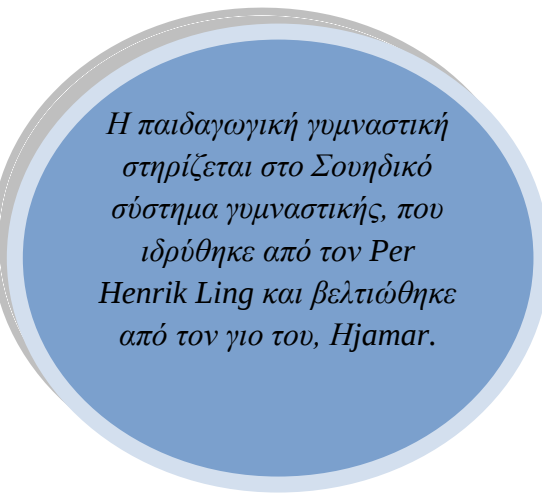
Ακόμη, κάποιες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αναπτυξιακής δυσarthρίας και της αναπτυξιακής απραξίας, σε αγγλόφωνους πληθυσμούς είναι το *Verbal Motor Production Assessment for Children (VMPAC)* (Hayden & Square, 1999) για παιδιά ηλικίας 3-12 ετών, το *Kaufman Speech Test for Children (KSPT)* (Kaufman, 1995), το *Frenchay Dysarthria Assessment* (Enderby, 1983) για ηλικίες από 12 ετών και πάνω, και το *Apraxia Profile* (Hickman, 1997) για ηλικίες 3-13 ετών. Επιπλέον έχουν κατασκευαστεί λογισμικά για ορισμένες δοκιμασίες όπως το *Computerized*

Assessment of Intelligibility of Dysarthric Speech (CAIDS) (Yorkston, Beukelman, Traynor, 1984), (Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος).

2. Παιδαγωγική γυμναστική

2.1 Εισαγωγή στην βασική έννοια της παιδαγωγικής γυμναστικής

Παιδαγωγική γυμναστική ονομάζεται η μορφή γυμναστικής που υπάρχει σε κάθε φυσικοκινητική δραστηριότητα οργανωμένη εκπαιδευτικά και χρησιμοποιεί σαν μέσο διδασκαλίας τα παιχνίδια και τις ασκήσεις. Η παιδαγωγική γυμναστική δέχτηκε πολλούς επηρεασμούς που ανάλογα τις καθόριζαν την μορφή. Έτσι χρονολογικά ακολούθησε τις παρεμβάσεις του Σουηδικού, Αγγλικού και Γερμανικού συστήματος, αλλά τελευταία απεγκλωβισμένα και στηριζόμενα στις δικές μας εμπειρίες και ανάγκες δημιούργησε την βάση ενός συστήματος γυμναστικής προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των Ελληνικών πραγμάτων.



Η παιδαγωγική γυμναστική στηρίζεται στο Σουηδικό σύστημα γυμναστικής, που ιδρύθηκε από τον Per Henrik Ling και βελτιώθηκε από τον γιο του, Hjalmar.

Δεν νοείται σήμερα αθλητική δραστηριότητα σχολική και μη, όπου δεν θα συμπεριλαμβάνεται γυμναστική. Η παιδαγωγική γυμναστική έχει σαν σκοπό τη διατήρηση-βελτίωση της ψυχοσωματικής υγείας των ανθρώπων σε κάθε ηλικίας. Η αλλαγή στην εξέλιξη της κοινωνίας με την αντικατάσταση μηχανικά των κινητικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου, καθιστά σήμερα περισσότερο αναγκαία και συγκεκριμένα τον ρόλο της γυμναστικής.

Η παιδαγωγική γυμναστική ανάλογα τον χώρο, συνθήκες, ηλικία, ειδικό σκοπό, παρεμβαίνει με διάφορους τρόπους, χρησιμοποιώντας ή όχι διάφορα τεχνικά ή φυσικά όργανα για την επιτυχία του σκοπού. Στο μάθημα της παιδαγωγικής γυμναστικής γίνεται αναφορά θεωρητικά για την κίνηση, τις ασκήσεις, την επίδραση της άσκησης στα διάφορα όργανα και συστήματα, καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Ειδικοί σκοποί της παιδαγωγικής γυμναστικής είναι η σωστή εκμάθηση και χρήση της κίνησης, η ανάπτυξη των φυσικών ιδιοτήτων καθώς και αισθητική και μορφολειτουργική ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Οι τομείς που ασχολείται η Παιδαγωγική Γυμναστική είναι οι εξής:

- Βασικές μορφές μετακίνησης Αντίληψη της κίνησης στο χώρο

- Αντίληψη στο χρόνο
- Αντίληψη της κίνησης ως προς τη δυναμική
- Αντίληψη των κινητικών και εκφραστικών ικανοτήτων του σώματος
- Κίνηση και χειρισμός αντικειμένων
- Αναπνευστική αγωγή

Κίνηση-Άσκηση

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά στη ζωή του ανθρώπου είναι η κίνηση. Η κίνηση είναι η μεταβολή της θέσης ενός μέλους ή μέρους ή όλου του σώματος στο χώρο. Διακρίνεται:

Συνηθισμένη κίνηση: Διαφέρει σαφέστατα από την γυμναστική κίνηση ως προς τη μορφή, την ένταση, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα. Υπάρχει για να εξυπηρετεί βασικές ανάγκες της ζωής. Ανταποκρίνεται στις καθημερινές απαιτήσεις της ανθρώπινης σχολικής-επαγγελματικής δραστηριότητας. Μπορεί να είναι κινητική απάντηση σε ξαφνικές επιδράσεις του περιβάλλοντος ή ψυχολογικές καταστάσεις του ατόμου.

Γυμναστική άσκηση: Είναι η επιλεγμένη, πολύμορφη και μεθοδική κίνηση που χρησιμοποιείται από την φυσική Αγωγή, προκειμένου τους σκοπούς της. Τις γυμναστικές ασκήσεις τις διακρίνουμε ανάλογα με την θέση του σώματος και των κινήσεων που καλείται να εκτελέσει, έχουμε την

- ✓ Απλή κίνηση, σύνθετη κίνηση, συνδυασμένη ή πολυσύνθετη κίνηση.
- ✓ Ανάλογα με την σχέση που έχει η κίνηση με την βούληση έχουμε:
- ✓ Ενεργητικές, παθητικές, ενεργοπαθητικές.

Η γυμναστική άσκηση στην παιδαγωγική γυμναστική

Η γυμναστική άσκηση είναι το σύνολο δύο ή περισσότερων κινήσεων, που καθορίζονται από το Γυμναστή-προπονητή με συγκεκριμένο σκοπό και στόχο. Όπως και η γυμναστική κίνηση έτσι και η γυμναστική άσκηση διακρίνεται σε απλή,

σύνθετη, συνδυασμένη. Κάθε γυμναστική άσκηση μπορεί να περιγραφεί με ακρίβεια, και πρέπει να προσδιοριστούν τα παρακάτω:

Οι διαταραχές ομιλίας μπορούν να βοηθηθούν με την χρήση του ρυθμού. Σε πολλές περιπτώσεις η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιείται για την βελτίωση της ομιλίας

Christie Nicholson, (2009)
Scientific American Min.

- 1) Η αφετηρία
- 2) Το είδος της κίνησης
- 3) Το μέρος ή το μέλος του σώματος που θα εκτελέσει την άσκηση
- 4) Η τροχιά της κίνησης
- 5) Η κατεύθυνση
- 6) Η τελική στάση ή θέση

Απαραίτητα στοιχεία για την εκτέλεση της άσκησης είναι ο χρόνος και ο ρυθμός.

Ταξινόμηση Ασκήσεων

Οι γυμναστικές ασκήσεις ανάλογα με το μέρος ή το μέλος του σώματος που γυμνάζουν διαιρούνται σε:

- 1) Ασκήσεις χεριών και ώμων
- 2) Ασκήσεις σκελών και ισχίων
- 3) Ασκήσεις κορμού

Με τις παραπάνω κατηγορίες ασκήσεων μπορούμε να πετύχουμε τα εξής:

- Την προαγωγή της κινητικότητας
- Την προαγωγή της δύναμης και της ελαστικότητας
- Τη βελτίωση της συναρμοστικής ικανότητας
- Την καλλιέργεια του ρυθμού
- Την καλύτερη λειτουργία του αναπνευστικού και κυκλοφοριακού συστήματος

- Την μείωση της νευρομυϊκής έντασης.

2.2 Φυσικές ικανότητες και κινητικές επιδεξιότητες

Η ανάπτυξη των Φυσικών Ικανοτήτων και Κινητικών Επιδεξιοτήτων είναι ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Παιδαγωγικής Γυμναστικής στο σχολείο, αλλά και σε διαφορετικά πλαίσια. Όταν λέμε φυσικές ικανότητες μιλάμε για την δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία και ευκινησία.

Αντίθετα με τις φυσικές ικανότητες, οι κινητικές επιδεξιότητες περιλαμβάνουν:

- αίσθηση του χώρου-χρόνου,
- ισορροπία,
- συγχρονισμός συντονισμός
- ρυθμός
- αμφίπλευρη κίνηση.

Είναι επίκτητες και όχι κληρονομικές και αναπτύσσονται σε μικρότερη ηλικία, ξεκινώντας από τα 4-5 χρόνια και ολοκληρώνοντας γύρω στα 10 χρόνια (Αναστασιάδης Αντώνης, Γιδάρης Δημήτρης (1993). *Η Γυμναστική στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις Μαϊάνδρος*).

Αναπνοή

Ο ρόλος των πνευμόνων είναι να ξεχωρίζουν το οξυγόνο από τον αέρα και να το διοχετεύουν στην κυκλοφορία του αίματος, καθώς και να αποβάλλουν το διοξείδιο του άνθρακα από τον οργανισμό. Με αυτή την διαδικασία καθαρίζεται το αίμα από τις τοξίνες και τα κύτταρα ανανεώνονται και ενεργοποιούνται. Οπότε είναι σημαντικό να γίνεται σωστή αναπνοή σε κάθε άσκηση. Εκπνέετε δηλαδή όταν βάζετε μεγαλύτερη δύναμη και εισπνέεται όταν χαλαρώνετε.

Η σωστή εισπνοή βοηθάει και στην χαλάρωση του νευρικού συστήματος. Η βαθιά ελεγχόμενη ρυθμική εισπνοή και εκπνοή είναι η πρώτη άσκηση. Αυτό δεν το είχε συνειδητοποιήσει κανένας περισσότερο από τους Γιόλη της Ινδίας. Η σωστή αναπνοή χαλαρώνει την ένταση, βελτιώνει τη λειτουργία του πεπτικού συστήματος καθώς και βοηθάει την ομιλία του ανθρώπου.

Ασκήσεις αναπνοής

- 1) Όσο και αν φαίνεται περίεργο ακόμη και η αναπνοή ξεκινάει με χαλάρωση. Σε θέση σταυροπόδι (λωτός) βάζουμε το παιδί να ενώσει τον δείκτη και τον αντίχειρα, να ακουμπάει το πιγούνι στο στήθος και έπειτα να πάρει αργά εισπνοή και εκπνοή.
- 2) Ζητάμε από το παιδί να πάρει μια βαθιά εισπνοή και να βάλει τις παλάμες του στην κοιλιά. Οι άκρες το δαχτύλων κατά την εισπνοή θα αγγίζουν το παιδί ενώ κατά την εκπνοή θα ξεχωρίσουν (Σημειωτέον πως η ίδια άσκηση μπορεί να γίνει και με τα χέρια στο στήθος).
- 3) Με τους αγκώνες λυγισμένους και τις άκρες των δαχτύλων να αγγίζουν μπροστά από το στήθος, ζητήστε από το παιδί ότι εισπνεύσει να τεντώσει τα χέρια όσο γίνεται πιο πίσω.

Στις ασκήσεις που έχουν ως σκοπό την χαλάρωση περιλαμβάνονται και ασκήσεις για χαλάρωση του προσώπου καθώς και ασκήσεις χαλάρωσης με δακτυλική πίεση. Ακόμα ένας βασικός τομέας για τα παιδιά που προσπαθεί με ασκήσεις να βελτιώσει η παιδαγωγική γυμναστική είναι η σωστή χρήση των χεριών. Με ασκήσεις πίεσης των δαχτύλων και της παλάμης πετυχαίνουμε την σωστή θέση και ενδυνάμωση του χεριού.

Ασκήσεις χαλάρωσης γίνεται ακόμα και στους μύες των γοφών, της κοιλιάς, των μηρών, για ελάττωση των σφυγμών, της οσφυϊκής μοίρας που έχουν σαν αποτέλεσμα την καλύτερη κίνηση, στάση και έλεγχο του σώματος.

Γενικά στην ασκησιολογία της παιδαγωγικής υπάρχουν ασκήσεις με φορητά όργανα, όπως ιατρικές μπάλες, στεφάνια, σκοινάκι κτλ. Ο ειδικός είναι αυτό που θα καθορίσει την ποσότητα και την διαφορετικότητα των ερεθισμάτων. Πέρα από την διδασκαλία και την άσκηση πάνω σε τομείς, υπάρχει και η προληπτική-διορθωτική παιδαγωγική γυμναστική. Σε αυτόν το τομέα γίνεται διόρθωση και πρόληψη παραμορφικών λειτουργιών, όπως η κακή στάση του σώματος, η σκολίωση, κύφωση κλπ. Ακόμα υπάρχουν και καθορισμένα τεστ που ελέγχουν τις ικανότητες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στις δεξιότητες που διδάσκει η παιδαγωγική γυμναστική (Καθηγητές ΤΕΦΑΑ (1999), *Παιδαγωγική γυμναστική*, εκδόσεις University Press).

Ο ρυθμός στην γυμναστική

Ο ρυθμός σαν έννοια είναι η ίδια η ζωή, η ισορροπία, η αρμονία. Είναι μια κατάσταση φυσιολογική και έμφυτη, που βρίσκεται στον κάθε άνθρωπο. Στην παιδική ηλικία παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά με την αύξηση της ηλικίας χάνεται σιγά σιγά, γιατί αντικαθιστώνται οι έμφυτοι προσωπικοί ρυθμοί από άλλους ρυθμούς τους οποίους μας επιβάλλουν οι ανάγκες της καθημερινής ζωής. Με την σκέψη ότι ο ρυθμός είναι η ζωή και η ζωή είναι η ίδια η κίνηση αντιλαμβανόμαστε την στενή σχέση του ρυθμού με την κίνηση.

Η κίνηση όπως αναφέραμε χωρίζεται σε γυμναστική και σε συνηθισμένη. Η γυμναστική κίνηση θεωρείται πιο έγκυρη όσο πιο καλά είναι συνυφασμένη με τον ρυθμό. Η κίνηση στο ρυθμό βοηθάει πολύ στο να εκφραζόμαστε με μεγαλύτερη ελευθερία, φυσικότητα και αυθορμητισμό. Υπάρχει δηλαδή, μεγάλη επίδραση του ρυθμού επάνω στον ψυχοκινητικό τομέα. Όταν γίνεται μια γυμναστική κίνηση με

κάποιο ρυθμό έχουμε ένα σύνολο ενεργειών συντονισμένων. Αυτό σημαίνει ότι μια κίνηση που έχει ρυθμό βάζει σε λειτουργία όχι μόνο τη μορφολογική όψη του ατόμου, αλλά κυρίως το νευρομυϊκό σύστημα με την βοήθεια του αισθητικού συστήματος.

Ο ρυθμός στην κίνηση δίνει σε κάθε άτομο την ικανότητα να αντιδρά στη στιγμή και στο επιθυμητό μέτρο και να απολαμβάνει όλες τις περιττές κινήσεις. Με άλλα λόγια τελειοποιεί στο μεγαλύτερο δυνατό σημείο τον συγχρονισμό, αριστερή πλευρά του εγκεφάλου (Αναστασιάδης

Αντώνης, Γιδάρης Δημήτρης (1993). *Η γυμναστική στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Μαίανδρος).

Παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής (όταν το πρόβλημα βρίσκεται στον λαβύρινθο) παρουσιάζουν και προβλήματα ισορροπίας τα οποία επηρεάζουν την κινητική τους δεξιότητα (Φωτιάδου Γ. Ελένη, (2007) σημειώσεις τομέα βιολογία της άσκησης. Αίσθηση και αισθητηριακές διαταραχές, Θεσσαλονίκη).

Ρυθμική εκτέλεση των ασκήσεων

Η ρυθμική εκτέλεση των κινήσεων από μεθοδολογικής άποψης γίνεται 1) με παράγγελμα 2) με μίμηση 3) με συνοδεία μουσικής. Οι ασκήσεις μπορούν να εκτελεστούν και στις τρεις περιπτώσεις με απλή ή σύνθετη κίνηση καθώς και με μέτρημα χρόνου.

2.3 Η παιδαγωγική γυμναστική στην προσχολική ηλικία

Η φυσική δραστηριότητα και αγωγή αντιμετωπίζεται πλέον όχι μόνο ως αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής αγωγής, αλλά και ως ένα αποτελεσματικότερο εργαλείο για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Το σώμα του μικρού παιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως το πρωταρχικό μέσο μάθησης, όταν το παιδί προσπαθεί να οικοδομήσει τις βάσεις για τη μελλοντική του ανάπτυξη και μάθηση. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό για τα παιδιά να έχουν πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες. Η κίνηση και η χρήση του σώματος για τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί να εμπεριέχουν πολλά διαφορετικά νοήματα. Έτσι, η κίνηση μπορεί να σημαίνει εξερεύνηση του περιβάλλοντος, να είναι συστατικό κομμάτι της επικοινωνίας, να σημαίνει αποδοχή, ευχαρίστηση, ελευθερία ή και ασφάλεια.

Οι γενικοί στόχοι των προγραμμάτων φυσικής αγωγής που σχεδιάζονται για τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί να είναι:

- Παροχή κινητικών εμπειριών για εξερεύνηση και πειραματισμό
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας
- Ενεργοποίηση των νοητικών λειτουργιών μέσα από την συμμετοχή σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων
- Βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω της συμμετοχής σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας
- Ανάπτυξη των κοινωνικών χαρακτηριστικών μέσα δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται για την ενίσχυση των θεματικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

Η επίτευξη αυτών των στόχων μπορεί να καλύψει πρωταρχικές ανάγκες των παιδιών. Ουσιαστικά, δηλαδή, να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα, να δημιουργούν, να αναπτύσσουν τις ικανότητες τους και να μοιράζονται εμπειρίες με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν μεγάλη περιέργεια και φαντασία, σημαντική διάσπαση της προσοχής και αδύνατη βούληση για καταβολή μεγάλης

προσπάθειας. Επιπλέον αυτών, έχουν μικρή φυσική αντοχή σε αντίθεση με τις περιορισμένες φυσικές δεξιότητες.

Αυτά τα δεδομένα δημιουργούν τις πολύ καλές ευκαιρίες για ανάπτυξη αδρών κινητικών (gross motor) και συνεργατικών δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι (cooperative games). Η σωστή διαχείριση και οργάνωση του παιχνιδιού και των φυσικών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά:

1. Στην αποτελεσματική ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων
2. Στον εμπλουτισμό του κινητικού συντονισμού
3. Στην ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων
4. Στη λύση προβλημάτων συνεργασίας με στόχο την αμοιβαία ικανοποίηση των μετεχόντων
5. Στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ανατομία, την υγεία, την ασφάλεια και το περιβάλλον.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι συνεχώς ενεργά, προσπαθώντας να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά κατασκευάζουν τις γνώσεις τους μέσω επαναλαμβανόμενων εμπειριών που περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και αντικείμενα (Piaget, 1962). Η γνώση οικοδομείται ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο συνεχής πειραματισμός του παιδιού είναι ανάλογος με την αυθόρμητη έρευνα, που σημαίνει ότι το παιδί ανακαλύπτει τη γνώση. Κεντρικός άξονας αυτού του πειραματισμού είναι τα «εποικοδομητικά λάθη» τα οποία είναι απαραίτητα για τη νοητική ανάπτυξη (Devries & Kohlberg, 1990). Αυτά τα λάθη ή οι μη σωστές ιδέες, από την οπτική γωνία των ενηλίκων, απεικονίζουν τις συνεχείς προσπάθειες του παιδιού να κατανοήσει τις σχέσεις και να μορφοποιήσει τις έννοιες, βασιζόμενο στις δικές του εμπειρίες. Για όλα τα παιδιά οι ιδέες, τα αντικείμενα, οι σχέσεις και οι εμπειρίες αποκτούν νόημα, εξαιτίας της ερμηνείας που δίνει το παιδί σε αυτές.

**Η στοχευόμενη
πολυαισθητηριακή
εκπαίδευση μπορεί να
αποτρέψει ή να μειώσει
την εμφάνιση δυσκολιών
στον λόγο και στην
μάθηση γενικά.**

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να σχηματίσουν τις δικές τους υποθέσεις και να τις δοκιμάσουν μέσω νοητικών διεργασιών και φυσικών πράξεων, παρατηρώντας τι

συμβαίνει, συγκρίνοντας τα ευρήματα, θέτοντας ερωτήσεις και ανακαλύπτοντας τις απαντήσεις. Όταν τα γεγονότα δεν ταιριάζουν με ένα ήδη διαμορφωμένο μοντέλο, το οποίο το παιδί έχει σχηματίσει νοητικά, αναγκάζεται τότε να προσαρμόσει το μοντέλο ή να μεταβάλει τις νοητικές δομές που ερμηνεύουν τις καινούργιες πληροφορίες. Κατά τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας αυτές οι νοητικές δομές αναδιοργανώνονται συνεχώς, επεκτείνονται και επαναδομούνται με βάση τις νέες εμπειρίες και ερεθίσματα (Ζαχοπούλου, Ε. 2007 Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδης).

2.4 Η σημασία του παιχνιδιού για την απόκτηση γνώσης

Τα διάφορα είδη παιχνιδιού των μικρών παιδιών, είναι αποτελεσματικά εργαλεία προώθησης της μάθησης. Το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, κινητικό ή συμβολικό, παρέχει ευκαιρίες για εξερεύνηση και πειραματισμό, νοητικές διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην κατασκευή της γνώσης. Το παιδί εκφράζει και αναπαριστά τις ιδέες του, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, όταν εμπλέκεται στο παιχνίδι.

Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να εξωτερικεύει τα συναισθήματα του, να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να επιλύει συγκρούσεις και να αποκτά μια πρώτη αίσθηση των ικανοτήτων του. Το παιχνίδι παρέχει, επίσης, ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκήσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις σε μια ποικιλίας καταστάσεων. Αυτή η αυτοδιαχειριζόμενη εξάσκηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας αναζήτησης πληροφοριών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά εξετάζουν και βελτιώνουν τις γνώσεις τους με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το περιβάλλον και από τα άλλα άτομα. Από την φύση τους τα παιδιά ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ισχυροποιούν τις δεξιότητες τους και εμβαθύνουν στην κατανόηση εννοιών.

Τα παιδιά ηλικίας πάνω των πέντε ετών ενδιαφέρονται περισσότερο για παιχνίδια ρόλων και κανόνων. Επιθυμούν να συμμορφώνονται σε συνηθισμένο και συμβατικό σύστημα κανόνων. Παρόλα αυτά, νιώθουν ακόμη την ανάγκη για εξερεύνηση, πειραματισμό, καθώς και για εμπλοκή σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν αυτές τις νοητικές διαδικασίες.

Είδη παιχνιδιών

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα παιδιά να παίζουν διάφορα παιχνίδια. Όταν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών, καταλαβαίνουν ακόμα περισσότερο το πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για τα παιδιά. Η κατανόηση των ειδών των παιχνιδιών των παιδιών επιτρέπει στους γονείς να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις κατάλληλες ευκαιρίες για ποικιλία παιχνιδιών. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών, που ταξινομούνται με βάση τις περιοχές της προσωπικότητας του παιδιού στις οποίες απευθύνονται ή με βάση τη συμμετοχή και άλλων προσώπων, ή τη χρήση αντικειμένων κτλ.

Έτσι έχουμε συνολικά τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιών: τα κινητικά και λειτουργικά παιχνίδια, τα παιχνίδια με αντικείμενα, τα παιχνίδια ρόλων, τα κοινωνικά ή ομαδικά παιχνίδια ή παιχνίδια κανόνων. Όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιών ενδιαφέρουν ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο.

- Τα κινητικά και λειτουργικά παιχνίδια περιλαμβάνουν διάφορες κινήσεις του σώματος, οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα και ως άσκηση του σώματος και των μελών του παιδιού. Το παιδί κάνει μια σειρά από κινήσεις, όπως λ.χ. απλώνει τα χέρια του για να πάρει κάτι, κάνει βηματισμούς κτλ. Όλα αυτά αποτελούν ανταπόκριση σε εσωτερικές ανάγκες, ταυτόχρονα όμως ασκούν βασικές ψυχοκινητικές λειτουργίες.

- Τα παιχνίδια με αντικείμενα.

Είναι γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα η λέξη «παιχνίδι» σημαίνει τόσο τη διαδικασία όσο και το αντικείμενο. Η λέξη «αθύρματα», που στην αρχαία ελληνική σημαίνει «παιδικά παιχνίδια», δεν χρησιμοποιείται σήμερα με την έννοια αυτή, για να μπορούσαμε να πούμε ότι παιχνίδια με αντικείμενα σημαίνει παιχνίδια με αθύρματα (ιον[^]). Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται τόσο παιχνίδια που λειτουργούν ως πηγή ενδιαφέροντος και παρατήρησης (αυτοκινητάκια, κουρδιστά παιχνίδια κτλ.) όσο και υλικό που βοηθάει το παιδί να καλλιεργήσει τη φαντασία του και τις δημιουργικές του ικανότητες, με διάφορες μορφοποιητικές δραστηριότητες (πλαστελίνη, λέγκο κ.ά.).

- Παιχνίδια ρόλων.

Πρόκειται για παιχνίδια φαντασίας και μιμητικά παιχνίδια. Το παιδί παριστάνει ένα πρόσωπο, ή ένα ζώο, ή ένα αντικείμενο και επιχειρεί να βρει τρόπους έκφρασης που να ταιριάζουν στην έκφραση αυτού που παριστάνει. Μέσα σ' αυτό το κλίμα το παιδί βιώνει καταστάσεις που θα ήθελε να βιώσει αλλά η καθημερινότητα δεν του προσφέρει τις ευκαιρίες που χρειάζεται, στέλνει μηνύματα στους άλλους, που μπορούν με τη σειρά τους να αντιληφθούν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του. Όταν λ.χ. ένα νήπιο παίζει το ρόλο της μητέρας και είναι πολύ αυστηρό, ίσως να δηλώνει ότι ανάλογη είναι και η συμπεριφορά της δικής του μητέρας ή και το αντίθετο.

- Ομαδικά παιχνίδια και παιχνίδια κανόνων.

Απευθύνονται σε παιδιά μετά το τέταρτο έτος και μπορούμε συνεπώς να τα εφαρμόσουμε άνετα στο νηπιαγωγείο. Τα παιχνίδια αυτά βοηθούν το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα και να συνηθίσει ταυτόχρονα να υπακούει σε κανόνες στους οποίους πήρε και το ίδιο μέρος για την καθιέρωση τους ή κανόνες προαποφασισμένους. Χωρίς υπερβολή τα ομαδικά παιχνίδια αποτελούν το καλύτερο μέσο στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης του παιδιού. Κάθε παιχνίδι στο οποίο λαμβάνουν μέρος περισσότερα από ένα άτομο θεωρείται κοινωνικό. Όταν ένα παιδί παίζει με άλλα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας ή ακόμα και με ενήλικους, οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά είναι ανεκτίμητες. Όταν τα παιδιά παίζοντας υποκρίνονται καταστάσεις και πράγματα της καθημερινής ζωής, τότε αποκτούν εμπειρίες, διώχνουν τους φόβους τους και ανακαλύπτουν τη ζωή με το δικό τους τρόπο. Το παιχνίδι αυτό αποτελεί για τα παιδιά έναν τρόπο αντιμετώπισης των φόβων τους και του άγχους τους για διάφορα πράγματα και καταστάσεις της καθημερινότητας που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν.

Είναι αυτονόητο ότι αυτές οι κατηγορίες πολλές φορές συνυπάρχουν. Ένα παιχνίδι με αντικείμενα λ.χ. μπορεί να είναι ατομικό ή ομαδικό, ή ένα παιχνίδι ρόλων επίσης μπορεί να είναι ομαδικό ή ατομικό και ούτω καθεξής.

Ποιο είδος παιχνιδιού είναι και το πιο αποτελεσματικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών; Η απάντηση είναι απλή: το αυτοκαθοδηγούμενο, δηλαδή το παιχνίδι στο οποίο το παιδί παίρνει πρωτοβουλίες και αποφασίζει μόνο του για τους κανόνες που θα ακολουθηθούν. Και για να ενθαρρύνουμε τέτοιου είδους παιχνίδια αρκεί να προσφέρουν με στα παιδιά ευκαιρίες για παιχνίδι και υλικά που τα ίδια θα αποφασίζουν κάθε φορά πώς θα τα χρησιμοποιούν.

Η έρευνα έχει δείξει ότι το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική δραστηριότητα του παιδιού και ότι έχει ευεργετικές ιδιότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του: γνωστική ανάπτυξη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γλωσσική ανάπτυξη, δημιουργικότητα, λογική σκέψη, συνεργατικότητα, κοινωνικές δεξιότητες.

Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι: ευχάριστη και ενεργητική διαδικασία εσωτερικά υποκινούμενη, η οποία επιλέγεται ελεύθερα από τα παιδιά, που τα συναρπάζει και τα παροτρύνει να αφοσιώνονται σε ιδέες, συναισθήματα και σχέσεις. Τους δίνει τη δυνατότητα να ξεφεύγουν από τους περιορισμούς της στιγμής και να πειραματίζονται με νέες δραστηριότητες.

Στο παιχνίδι μπορούμε να εντοπίσουμε τρία βασικά χαρακτηριστικά:

- Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις βασικότερες δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας. Πολλοί γονείς διαμαρτύρονται ότι το παιδί τους παίζει πολύ. Αυτή η αγάπη για το παιχνίδι αποτελεί αναμφίβολα μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού και είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί βοηθάει στη διαμόρφωση και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

- Το παιχνίδι κυριαρχείται κατά κύριο λόγο από τη φαντασία. Το παιχνίδι δεν αποτελεί μια λογική διαδικασία. Το παιδί βιώνει μια σειρά από καταστάσεις που ελάχιστα έχουν σχέση με τη λογική και την πραγματικότητα (όταν λ.χ. πετάει, γίνεται ζώακι, υποδύεται τους γονείς του κτλ.). Στο παιδικό παιχνίδι τα πάντα μπορούν να συμβούν και πολλά πράγματα αποκτούν ιδιότητες άλλες, μέσα από συμβολικές επεξεργασίες που κάνει το ίδιο το παιδί. Τίποτα δεν είναι παράλογο για ένα παιδί που παίζει και προφανώς δεν θα πρέπει να είναι παράλογο και για τους γονείς. Παρά την πρωτοκαθεδρία της φαντασίας, το παιχνίδι είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό μια δραστηριότητα του μυαλού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το μυαλό του παιδιού ενεργοποιείται καθώς αυτό ανακαλύπτει και διερευνά.

- Το παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό. Το παιδί παίζει για να παίζει. Δεν υπάρχουν άλλοι λόγοι για ένα παιδί που παίζει, παρά μόνο η ευχαρίστηση που του προσφέρει. Είναι μια διαδικασία. Το αποτέλεσμα δεν είναι τόσο σημαντικά όσο η διαδικασία αυτή καθαυτή. Το παιδί δεν ακολουθεί πάντοτε κάποιους συγκεκριμένους κανόνες, ούτε επιδιώκει να ολοκληρώσει κάποιο έργο, όπως συμβαίνει με την εργασία. Ωστόσο όμως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία να δοκιμαστούν κάποιοι κανόνες, λογικοί αλλά και παράλογοι. Οι κανόνες μπορεί από τη μια στιγμή στην άλλη άλλοτε να εξαφανίζονται και άλλοτε να εμφανίζονται, μπορεί να είναι απλοί ή σύνθετοι και πηγάζουν από τη συσσωρευμένη γνώση των παιδιών. Συνεπώς το παιχνίδι δεν

πρέπει να αξιολογείται με βάση τα αποτελέσματα της δράσης, αλλά με βάση το βαθμό στον οποίο έχει κινητοποιηθεί η προσωπικότητα του παιδιού και τα ψυχικά αποτελέσματα αυτής της κινητοποίησης.

Το παιχνίδι μπορεί να υποκινηθεί από ένα παιδί ή από έναν ενήλικο, να είναι μια μοναχική και ατομική δραστηριότητα ή να παίζεται από ομάδες ή παρέες, από ενήλικους ή παιδιά που θα είναι ευαίσθητοι ο ένας στα μηνύματα του άλλου. Είναι ένας μηχανισμός ένταξης, που αφομοιώνει κάθε τι που οι παίκτες γνωρίζουν, μαθαίνουν, αισθάνονται ή καταλαβαίνουν (Καλλιόπη Βρυώνη, Κ. και συν (2010). Οδηγός Γονέα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

2.5 Κοινωνική αλληλεπίδραση και παιδαγωγική γυμναστική

Η υγιής ανάπτυξη του παιδιού ξεκινάει πρωταρχικώς από τη σχέση του με την οικογένεια και στη συνέχεια με τα άτομα από το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ανάπτυξη των υψηλότερων στην ταξινόμηση νοητικών λειτουργιών, όπως είναι η αντίληψη, ξεκινάει με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατόπιν οι νοητικές αυτές λειτουργίες εσωτερικεύονται ψυχολογικά.

Αυτό το είδος μάθησης, μέσω της αλληλεπίδρασης είναι καθοριστικό για τα παιδιά, τα οποία νιώθουν την ανάγκη να ελέγξουν τις υποθέσεις που κατασκευάζουν, παίρνοντας ως βάση τις σκέψεις και τις ενέργειες άλλων ατόμων. Ο Vygotsky (1978) χρησιμοποιεί τον όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», για να περιγράψει το επίπεδο ανάπτυξης όπου το παιδί μπορεί να λειτουργήσει με τη βοήθεια ενηλίκων ή πιο ικανών συνομηλίκων, πριν, δηλαδή, από το επίπεδο που το παιδί είναι σε θέση να λειτουργήσει ανεξάρτητο. Η θεωρία αυτή βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά μπορούν να ενεργήσουν πρώτα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και στην συνέχεια ανεξάρτητα και σε μια ποικιλία καταστάσεων. Η υποστήριξη των ενηλίκων και των πιο ικανών συνομηλίκων παρέχει την απαραίτητα βοήθεια ή το «πλαίσιο στήριξης» που επιτρέπει στο παιδί να προχωρήσει στο επίπεδο της ανεξάρτητης λειτουργίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, από την μια πλευρά, να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει και να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση, ενώ από την άλλη πλευρά, να μεταδώσει τη γνώση, πράγμα που αποτελεί το παραδοσιακό κομμάτι της διδασκαλίας (Ζαχοπούλου, Ε. 2007 *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδης*).

Παιδαγωγική γυμναστική και κοινωνική ανάπτυξη

Η ικανότητα του παιδιού να συνεισφέρει θετικά, υπεύθυνα και ενεργά σε μία ομάδα είναι το αποτέλεσμα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, η συνεργασία σε ζευγάρια και σε ομάδες διαφορετικών μεγεθών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών, η κοινή λήψη αποφάσεων και η ανάληψη διαφορετικών ρόλων είναι απαραίτητες δεξιότητες ζωής. Οι κοινωνικές επιδιώξεις μπορεί να σημαίνουν αλλαγή ρόλου σε ένα παιχνίδι, χρήση και σεβασμό του χρησιμοποιούμενου εξοπλισμού, προσεκτική ακρόαση του εκπαιδευτικού, μοίρασμα

ιδεών και δοκιμή των ιδεών των άλλων παιδιών, ανάληψη ευθυνών κτλ. Το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. παιδότοπος), υπαγορεύει το προσδοκώμενο μοντέλο συμπεριφοράς.

Οι αρχές της κοινωνικής συμπεριφοράς θεμελιώνονται στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας και οι κινητικές δραστηριότητες παρέχουν τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες, καθώς το παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Nichols, 1990). Αυτή η «κοινωνική μάθηση» περιλαμβάνει την κατανόηση της κατάλληλης συμπεριφοράς, συχνά μέσα σε όρια και σε πλαίσια που θέτουν οι άλλοι. Η παρατήρηση των άλλων, συμπεριλαμβανομένων και των μελών της ομάδας, είναι ένα ισχυρό εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται η κοινωνική μάθηση. Ο Bandura (1969) μίλησε για την «εσωτερίκευση των συμπεριφορών» και πιο πρόσφατες μελέτες (Chartrand & Bargh, 1999) τόνισαν τη σημασία της αντιγραφής και της μίμησης συμπεριφορών για την ενίσχυση θετικών κοινωνικών σχέσεων. Το «κοινωνικά ενσωματωμένο» παιδί αλληλεπιδρά με ευαισθησία και ευκολία με τα άλλα παιδιά, όταν αποτελούν ομάδα, εκτιμώντας την εκφραστική ιδιότητα της κίνησης του ίδιου και αυτής των άλλων παιδιών (Whitehead, 2001).

Οι Bruce (1991) και Moyles (1994) δίνουν έμφαση και εξηγούν τη σημασία της φυσικής αγωγής και του παιχνιδιού στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Όταν οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής δίνουν στα μικρά παιδιά ευκαιρίες να δουλέψουν μαζί για την επίτευξη ενός κοινού κινητικού στόχου ή μιας κοινής κινητικής λύσης, τα παιδιά γνωρίζουν ότι κάθε παιδί μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία αυτού του στόχου. Κάθε παιδί γνωρίζει ότι παίζει σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα και το καθένα αναλαμβάνει την ευθύνη εκπλήρωσης αυτού του ρόλου. Τα παιδιά μαθαίνουν, ακόμη, να γίνονται ανεκτικά στις ιδέες των άλλων και να δέχονται τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα άλλα παιδιά. Οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής που έχουν ως κέντρο το παιδί δίνουν αυτομάτων περισσότερες ευθύνες στα παιδιά, βοηθώντας τα να εκτιμούν τη συμπεριφορά τους.

3-4 ετών	4-5 ετών	5-6 ετών
• Κρατούν το μολύβι με τα δάχτυλα τους • Ζωγραφίζουν με συμμετοχή της κίνησης του καρπού, σχηματίζουν και εκτελούν συνήθως κυκλικές κινήσεις • Πλάθουν με τον πηλό • Φοράνε τα παπούτσια χωρίς βοήθεια αλλά δεν μπορούν να δέσουν μόνα τους τα κορδόνια • Ντύνονται με κάποια βοήθεια	• Κουμπώνουν και ξεκουμπώνουν τα μεγάλα κουμπιά • Ντύνονται μόνα τους αλλά με κάποια επίβλεψη • Προσπαθούν να αντιγράψουν κύκλους ή σχήματα • Κόβουν πάνω σε γραμμή • Σχηματίζουν με πηλό ή πλαστελίνη, αντικείμενα και μερικές φορές και ανθρώπινες φιγούρες	• Κόβουν απλά σήματα • Σχεδιάζουν τετράγωνα και ρόμβους • Προσπαθούν να αντιγράψουν το μικρό τους όνομα • Χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την κόλλα • Προσπαθούν να αντιγράψουν τα κεφαλαία γράμματα • Κόβουν με το ψαλίδι πάνω σε γραμμή • Δείχνουν προτίμηση στο δεξί ή το αριστερό χέρι

(Δεξιότητες λεπτής κινητικότητας σύμφωνα με την ηλικία)

Η προσχολική ηλικία θεωρείται η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996). Σύμφωνα με τον Graham (1991), η μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας, γιατί 1) σχηματοποιεί τη βάση για την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής, 2) τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν τη μάθηση και, 3) όταν οι κινητικές δεξιότητες μαθευτούν, διατηρούνται διά βίου. Αν τα παιδιά αποτύχουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, βιώνουν συχνά την αποτυχία κατά την μελλοντική συμμετοχή τους στα

διάφορα αθλήματα αλλά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε άλλους τομείς (Gallahue, 1996 Poest, Williams, Witt & Atwood, 1990).

Η κινητική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εξάσκηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, όπως ρίψη της μπάλας σε στόχο, υποδοχή της μπάλας, βάδισμα, τρέξιμο και αναπηδήσεις, και όλων των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια και αθλήματα. Ο Seefeld (1992) ανέφερε ότι οι βασικές δεξιότητες που αποτελούν τη βάση των αθλημάτων πρέπει να μαθαίνονται πριν την ηλικία των έξι ετών σε ένα πλούσιο περιβάλλον. Υποστήριξε, επίσης, ότι οι ευκαιρίες και η παρακίνηση πρέπει να είναι πολύ περισσότερες κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας.

Η Pica (1999) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κίνηση, για να διδάξουν στα παιδιά έννοιες από άλλες θεματικές ενότητες (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά).

Ένα πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων το οποίο απαιτεί από τα παιδιά να μιμηθούν μερικώς τον εκπαιδευτικό δεν επιδρά στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Το πρόγραμμα όμως που χρησιμοποιεί την εξερεύνηση της κίνησης, δίνοντας έμφαση στην δημιουργική λύση προβλημάτων και τον πειραματισμό, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων τους. Για παράδειγμα όταν παρουσιαστεί στα παιδιά μια πρόκληση, όπως «Περάστε το ποτάμι με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους» πρόκειται για μια κατάσταση που απαιτεί δύο κινητικές απαντήσεις. Η αναζήτηση πολλών διαφορετικών κινητικών απαντήσεων σε ένα ερέθισμα ενεργοποιεί την αποκλίνουσα σκέψη του παιδιού, η οποία είναι μια από τις νοητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ενίσχυση της δημιουργικότητας τους.

Όταν ο εκπαιδευτικός επαινεί και δίνει αξία στις διαφορετικές κινητικές απαντήσεις, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η επίδειξη ατομικών κινητικών απαντήσεων/λύσεων είναι αποδεκτή, χωρίς να λαμβάνει χώρα ο ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους, γεγονός που είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάληψη περισσότερων ρίσκων. Οι δημιουργικές κινητικές δραστηριότητες παρέχουν ακόμα στα παιδιά ευκαιρίες για ανάπτυξη της φαντασίας τους. Όταν ζητείται από τα παιδιά να αναπαραστήσουν κινητικά κάποια από τα

φαινόμενα της άνοιξης, τα παιδιά πρέπει να ανακαλέσουν νοητικά τα φαινόμενα αυτά και να αποφασίσουν πως θα τα παραστήσουν κινητικά.

Η Pica (1999) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κίνηση, για να διδάξουν στα παιδιά έννοιες από άλλες θεματικές ενότητες (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά). Έννοιες όπως σχήμα, μέγεθος και σχέσεις στο χώρο, αποτελούν μέρος και της αισθητικής αλλά και της φυσικής αγωγής. Κάθε φορά που τα παιδιά διευθετούν το χώρο που κατέχει το σώμα τους, μπορεί να ειπωθεί ότι πειραματίζονται με έννοιες αισθητικής αγωγής και φυσικής αγωγής.

Μέσω της κίνησης τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται το νόημα των λέξεων από παραμύθια, ποιήματα, να κατανοούν το νόημα των λέξεων δράσης, όπως πηδώ ή έρπω, ή περιγραφικών λέξεων, όπως απαλό ή μεγάλο. Παιδικοί στίχοι χρησιμοποιούνται ως πηγή έμπνευσης στην κίνηση και πολλά από τα παραμύθια ή τα τραγούδια παρέχουν μοναδικές ευκαιρίες για ενθάρρυνση της εκτίμησης της γλώσσας. Η χρήση από τους εκπαιδευτικούς, περιγραφικών λέξεων καθώς τα παιδιά κινούνται και τοποθετούνται στο χώρο, διευκολύνει την ικανότητά τους να δίνουν τις δικές τους περιγραφές για κινήσεις, σχήματα ή δραστηριότητες. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζονται, όταν μπορούν, αν προτείνουν τις δικές τους ιδέες για μια κινητική δραστηριότητα.

Οι βάσεις των προμαθηματικών εννοιών θεμελιώνονται με κινητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την εξερεύνηση αντικειμένων και τη σταδιακή κατανόηση των χαρακτηριστικών τους. Οι νοητικές έννοιες της κατάταξης, της σειράς, των αριθμών, του χρόνου και του χώρου συμβάλλουν στη σταδιακή μάθηση προμαθηματικών εννοιών και μπορούν να αποκτηθούν μέσω δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής.

Το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών για κίνηση μπορεί να τα οδηγήσει στην αύξηση της προσοχής τους και να επιτρέπει στον διδάσκοντα να σχεδιάσει και να οργανώσει κινητικές δραστηριότητες που διαρκούν περισσότερο (Ζαχοπούλου, Ε. 2007. Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδης).

2.6 Οι τομείς ανάπτυξης των νηπίων

- Σωματική ανάπτυξη: Σχετίζεται με όλες εκείνες τις ικανότητες του παιδιού που του επιτρέπουν να γνωρίζει το σώμα του και να ελέγχει τις κινήσεις του σε ποικίλες σωματικές δραστηριότητες (π.χ. η ικανότητα χρήσης αντικειμένων).
- Αντιληπτική και αισθητηριακή ανάπτυξη: Σχετίζεται με τον τρόπο που λειτουργεί ένα παιδί χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του και με την ικανότητα του να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που συλλέγει (π.χ. η παρατήρηση και η προσπάθεια εξήγησης ενός φυσικού φαινομένου).
- Επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη: Σχετίζεται με δεξιότητες επεξεργασίας ποικίλων ερεθισμάτων εκ μέρους του παιδιού, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες έκφρασης και ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων με τους άλλους (π.χ. η ικανότητα περιγραφής μιας κατάστασης).
- Γνωστική ανάπτυξη: Σχετίζεται με τις δεξιότητες που βοηθούν το παιδί να σκέφτεται και να επεξεργάζεται τη σκέψη του (π.χ. η ικανότητα επίλυσης απλών προβλημάτων). Συναισθηματική ανάπτυξη: Σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα συναισθήματα του και να αντιδρά ανάλογα σε δεδομένες καταστάσεις (π.χ. η ικανότητα ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα).
- Κοινωνική ανάπτυξη: Σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού, τις σχέσεις του με τους άλλους και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θέση του και τους ρόλους του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Πώς προετοιμάζει το νηπιαγωγείο τα παιδιά για την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο; Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί κρίσιμο σημείο για τα παιδιά όλου του κόσμου. Το νηπιαγωγείο βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν στο δημοτικό σχολείο με τους εξής τρόπους: Πρώτον: Κατά την περίοδο που τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο αναπτύσσουν δεξιότητες που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία τους στο σχολείο. Δεύτερον: Το περιβάλλον μάθησης στο νηπιαγωγείο,

παρόλο που φαίνεται να είναι διαφορετικό από αυτό του δημοτικού σχολείου, για το λόγο ότι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ειδικές αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες (Ζαχοπούλου, Ε. 2007 Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδης).

2.7 Το παιχνίδι ρόλων-προσποίησης

Το παιχνίδι ρόλων είναι ένα εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό παιχνίδι που αποτελεί μεθοδολογία προσέγγισης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη δραματοποίηση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας τα παιδιά πρέπει να:

1. Κατανοούν το πρόβλημα και τους εμπλεκόμενους σε αυτό φορείς.
2. Αντιλαμβάνονται πώς αντιδρούν άτομα και φορείς σε καθορισμένες καταστάσεις.
3. Σκέφτονται, λαμβάνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνούν λεκτικά χρησιμοποιώντας διάλογο.
4. Καταλαβαίνουν ότι η προστασία του περιβάλλοντος είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή προσπάθεια από τον καθένα και από όλους μας.
5. Συνεργάζονται στη λήψη της απόφασης, αφού αναλύσουν τις συνέπειες της κάθε προτεινόμενης επιλογής.
6. Ευχαριστεί ιδιαίτερα τα παιδιά, διότι τους δίνει τη δυνατότητα να γίνουν «μεγάλοι» και να εκφράσουν τη γνώμη τους (Πανταζής Γ, Σπυρίδων Χ, (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου : ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg).

Προσποιητό παιχνίδι συνεργασίας

Η ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών στο ομαδικό παιχνίδι, στα αστεία, η αντίδρασή τους στη στενοχώρια των άλλων, αλλά και στη συζήτηση με τους άλλους, δίνει περισσότερα στοιχεία για τη φύση της αντίληψής τους για τα άλλα πρόσωπα του κόσμου τους.

Σύμφωνα με τη Dunn (1984), παιδιά ηλικίας 18 και 24 μηνών που συμμετείχαν με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στο παιχνίδι προσποίησης ως συμμετέτοχοι, υπάκουγαν (συνήθως) στις οδηγίες - συχνά δικτατορικές - που τους έδιναν τα αδέρφια τους. Η ίδια όμως παρατήρησε μεγάλη μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας τριών ετών, στα οποία η συνεργασία τους έγινε πολύ πιο ενεργή, έκαναν καινούρια

πράγματα, προβλέποντας τους στόχους και τις προθέσεις του συμπαίκτη τους καθώς και τα συναισθήματα του προσπονητού «άλλου», το ρόλο του οποίου έπαιζαν.

Ανάλογος είναι και ο ισχυρισμός του Wellman (1988) ο οποίος παρατήρησε ότι τα παιδιά ηλικίας τριών ετών εμφανίζουν μια μεγάλη αλλαγή στην ικανότητα να φαντάζονται ότι είναι άλλα πρόσωπα με προθέσεις διαφορετικές από τις δικές τους και να προβληματίζονται σχετικά με τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των άλλων.

Το παιχνίδι προσποίησης ως διυποκειμενική δραστηριότητα

Στην τόσο σημαντική πάντως αυτή γλωσσική και εννοιολογική αυτονόμηση του παιδιού, καθοριστικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στη ζωή του νηπίου, που είναι το παιχνίδι προσποίησης.

Παρά την παρατήρηση ότι «το παιχνίδι είναι διυποκειμενικό από τη φύση του» (Trevvarthen, 1989), δεν υπάρχει συστηματική ανάλυση της διυποκειμενικότητας στο παιχνίδι προσποίησης. Αν και υπάρχουν θεωρίες για το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης (Piaget, 1946/1962, Vygotsky, 1978), δεν εξετάζουν πώς τα παιδιά αναπτύσσουν κοινή αντίληψη.

Η δόμηση της διυποκειμενικότητας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία προερχόμενη από την αλληλεπίδραση μητέρας - παιδιού (Kaye, 1982, Trevvarthen, 1988). Ο Trevvarthen (1988) υποστηρίζει, ότι αυτή δομείται αρχικά στο συναισθηματικό πεδίο και αργότερα στην ηλικία των εννέα μηνών εξελίσσεται λόγω της γλωσσικής προόδου, που συμβολίζει την κοινή αναφορά, και προετοιμάζει το παιδί για τη συνεννόηση με συνομηλίκους του, όταν διαπραγματεύονται τις ιδέες και τις εμπειρίες τους.

Ο Göncü (1993) όμως εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στο παιχνίδι της προσποίησης, υποστήριξε ότι η διυποκειμενικότητα είναι ουσιώδης και ότι τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα στην ικανότητά τους να εμπλέκονται στην εξερεύνηση συναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων από κοινού, ιδιαίτερα σε σχέση με τους ρόλους, τις σχέσεις, τα γεγονότα και τα συναισθήματα.

Ο ίδιος διερευνώντας την εξέλιξη της διυποκειμενικότητας στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης, εξέτασε τον ισχυρισμό που προκύπτει από τη θεωρία (Piaget, 1946, Vygotsky, 1978) και την εμπειρική παρατήρηση (Parten, 1932), ότι το παιχνίδι

προσποίησης γίνεται κοινωνικό - δηλαδή κοινό - μόνο μετά τα τρία χρόνια, εξέτασε πρώτον την έννοια της διυποκειμενικότητας καθώς και την εξελικτική προέλευση με το μηχανισμό της, δεύτερον, έδωσε μια εννοιολογική ανάλυση του κοινωνικού παιχνιδιού προσποίησης ως διυποκειμενικής δραστηριότητας και τρίτον, εξέτασε τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα υπό το πρίσμα αυτής της ανάλυσης.

Η κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο παιχνίδι προσποίησης

Σύμφωνα με τον Trevarthen (1988), η διυποκειμενικότητα επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης και του συντονισμού των στόχων στην επικοινωνία μητέρας - παιδιού. Μια τέτοια επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω δύο δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα - επικέντρωση της προσοχής στο ίδιο σημείο και συμφωνία στη μορφή της επικοινωνίας.

Ο Göncü αφού υιοθετεί αυτή την προσέγγιση του Trevarthen, την επεκτείνει κάνοντας διάκριση ανάμεσα στη μεταεπικοινωνία και την επικοινωνία, εφόσον για να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα κοινό στόχο οι συμμετέχοντες στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης απαιτείται ο συντονισμός των προθέσεων τους σ' αυτά τα δύο επίπεδα. Σύμφωνα με τον Bateson (1955), η μεταεπικοινωνία αναφέρεται στη σύναψη συμφωνίας από τα παιδιά για τη φύση της δραστηριότητας, δηλαδή, ότι παίρνουν μέρος σε παιχνίδι προσποίησης.

Αν η μεταεπικοινωνία χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά, θα «προκαλέσει» μια επιθυμία να περάσει κανείς ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι των αναπαραστάσεων. Γι' αυτό, μόνο όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση του νοήματος των μεταεπικοινωνιακών μηνυμάτων, η αλληλεπίδραση των παιδιών θα αποτελεί παιχνίδι προσποίησης.

Το άλλο επίπεδο, η επικοινωνία, συσχετίζεται με το συντονισμό των συγκεκριμένων στόχων μέσω της ομιλίας. Η συμφωνία για τη μορφή της επικοινωνίας συμπορεύεται με τη συμφωνία για κοινή δραστηριότητα. Όταν οι άνθρωποι συμφωνούν να ασχοληθούν με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, συμφωνούν, επίσης, να συμμετάσχουν στην επικοινωνία που χαρακτηρίζει τη δραστηριότητα αυτή. Τέτοιες συμφωνίες είναι φανερές τόσο στους ρόλους αλληλεπίδρασης που υιοθετούν οι συμμετέχοντες, όσο και στους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν στο διάλογο. Για παράδειγμα, όταν οι μητέρες βοηθούν τα παιδιά τους στην επίλυση ενός

προβλήματος, τα καθοδηγούν δίνοντας τους οδηγίες (Rogoff και Gauvain, 1986, Wertsch κ.συν., 1980).

Όσον αφορά τη δημιουργία της διυποκειμενικότητας ο Göncü υποστηρίζει ότι επιτυγχάνεται μέσω μιας διεργασίας, της πρόληψης που προϋποθέτει ειλικρινή διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτόν και ότι ο ακροατής διαθέτει κάποια γνώση που δεν έχει εκφραστεί ακόμη στην αλληλεπίδραση, αλλά που είναι ουσιαστική για το θέμα. Επομένως αυτός ο μηχανισμός υποχρεώνει το παιδί να διατυπώνει και να υποβάλλει σε έλεγχο τις υποθέσεις του σχετικά με το τι εννοούν οι συμπαίκτες του.

Στην περίπτωση μιας ιδανικής διυποκειμενικότητας, ο ακροατής έρχεται να υιοθετήσει την άποψη του ομιλητή. Γι' αυτό, ο κάθε ένας που συμμετέχει φέρνει μαζί του στην αλληλεπίδραση τις δικές του απόψεις και πρέπει να συμβάλλει στη δόμηση της γνώσης των άλλων.

Με άλλα λόγια, η διυποκειμενικότητα μεταβάλλεται από τη μια στιγμή στην άλλη λόγω της διαρκούς ανταλλαγής γνώσης και διαπραγμάτευσης μεταξύ των συνομιλητών (Forman, 1987, Rogoff, 1982, Rommetveit, 1985).

Οι έρευνες που εστιάζονται στην ανακοίνωση των προθέσεων στο προσποιητό παιχνίδι αντικατοπτρίζουν μια παρόμοια προσέγγιση για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εκφράζουν τις προθέσεις τους και ανταποκρίνονται στις προθέσεις των συμπαίκτών τους. Για παράδειγμα, η Howes (1985, 1987, Howes κ.συν., 1989) δείχνει πως τα νήπια και τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται το ένα τις προθέσεις του άλλου στο παιχνίδι. Βρήκε μια κοινή και προβλέψιμη εξέλιξη ότι, δηλαδή, το προσποιητό παιχνίδι επικοινωνίας γίνεται αμοιβαίο και συμπληρωματικό γύρω στο τρίτο έτος.

Μάλιστα, αρκετές μελέτες παιδικών διαλόγων παιχνιδιού προσποίησης πράγματι δείχνουν σημαντικές αλλαγές στη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, ανάλογα με την ηλικία. Για παράδειγμα, ο Garvey (1974) εντοπίζει δύο κύριους τρόπους, με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανταποκρίνονται στη σειρά του παιχνιδιού με τους συμπαίκτες τους - είτε επαναλαμβάνουν τις εκφράσεις του συμπαίκτη, είτε τις συμπληρώνουν. Σύμφωνα με τον Garvey, η επανάληψη δείχνει ότι το παιδί αναγνωρίζει τις προθέσεις του συμπαίκτη, ενώ η συμπλήρωση δείχνει αφενός ότι το

παιδί έχει ερμηνεύσει σωστά τις προθέσεις του συμπαίκτη και αφετέρου ότι συμπληρώνει κατάλληλα, όταν είναι η σειρά του.

Στην έρευνα των Göncü και Kessel (1984,1988), επιβεβαιώθηκε ότι μετά το τρίτο έτος οι εξελικτικές διαφορές στη διυποκειμενικότητα εμφανίζονται συχνότερα στο συντονισμό των στόχων της επικοινωνίας στο παιχνίδι προσποίησης απ' ό,τι στο συντονισμό των στόχων στη μεταεπικοινωνία.

Η ανάπτυξη και η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιχνίδι προσποίησης

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού προσποίησης είναι ότι αποτελεί μια αναπαραστατική δραστηριότητα (Erikson,1972, Piaget,1946/1962, Vygotsky, 1978). Όταν τα παιδιά προσποιούνται, χρησιμοποιούν σωματικά ή ψυχολογικά μέσα για να αναπαραστήσουν μια άλλη έννοια.

Για παράδειγμα, όταν τα δύο παιδιά στο κοινό τους παιχνίδι προσποιούνται ότι είναι μητέρες, προσπαθούν να συνάψουν μια συμφωνία σχετικά με το τι αποτελεί τη μητρότητα και το τι πράττουν οι μητέρες (Göncü, 1987). Κατά τη διεργασία αυτή τα παιδιά ανακαλύπτουν τα κοινά στοιχεία στον τρόπο που κατανοούν τη μητρότητα και πιθανόν ακόμα και να αλλάζουν την αρχική τους ιδέα για τη μητρότητα για να φτάσουν σε πληρέστερη συμφωνία.

Η σύγχρονη θεωρία του παιχνιδιού διατυπώνει την υπόθεση ότι οι αναπαραστάσεις στο παιχνίδι προσποίησης γίνονται κοινωνικές μόνο μετά το τρίτο έτος και ότι το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης αυξάνει μεταξύ του τρίτου και έκτου έτους (Fein, 1981, Rubin κ.συν., 1983). Πίσω από την υπόθεση αυτή βρίσκεται η άποψη του Piaget (1946/1962) ότι τα παιδιά κατακτούν το συλλογικό συμβολισμό ως ένα στάδιο μετά το μοναχικό παιχνίδι και αυτό αρχίζει στο τρίτο έτος. Ο συλλογικός συμβολισμός επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων με τους συνομηλίκους αναφορικά με τα προσωπικά και τα ιδιαίτερα σύμβολα.

Ανάλογη άποψη διετύπωσε και ο Vygotsky (1978) ο οποίος υποστήριξε ότι τα παιδιά διαπραγματεύονται τους κανόνες του παιχνιδιού προσποίησης γύρω στην ηλικία των τριών ετών , πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης με τους συνομηλίκους πριν από την ηλικία αυτή.

Τέλος, οι παρατηρήσεις, της Parten (1932) που επιβεβαιώθηκαν από αρκετούς ερευνητές (Fein κ.συν., 1982, Rubin κ.συν., 1976, Rubin ,Krasnor, 1980, Rubin και συν., 1978) δείχνουν ότι το παιχνίδι συνεργασίας, στο οποίο δημιουργούνται από κοινού σύμβολα, κανόνες και γίνεται προγραμματισμός και καταμερισμός της εργασίας, αυξάνει σε συχνότητα μετά το τρίτο έτος , γιατί η διαπραγμάτευση των προσωπικών συμβόλων από τα παιδιά καθιστά αναγκαίο όχι μόνο ένα κοινό προσποιητό εστιασμό, αλλά και την εμπλοκή του στη μεταεπικοινωνία σχετικά με τη δραστηριότητα και την επικοινωνία μέσα στην προσποίηση.

Παρόλο που η θεωρία για το παιχνίδι δεν ασχολείται με την κοινωνική προέλευση του παιχνιδιού προσποίησης, κάποιες ιδέες σχετικά με την προέλευση της προσποίησης, γενικά, βοηθούν να συλλάβει κανείς πώς τα παιδιά δομούν ένα κοινό σημείο προσποιητού ενδιαφέροντος.

Σύμφωνα με τον Göncü η κοινή εστία ενδιαφέροντος στο παιχνίδι προσποίησης δημιουργείται από τη αναγνώριση των παιδιών ότι έχουν κοινές συναισθηματικές ανάγκες.

Τα υπάρχοντα στοιχεία, λοιπόν, στηρίζουν τη θεωρία ότι η προέλευση της προσποίησης είναι συναισθηματική. Με τη βοήθεια αυτού του στοιχείου, είναι λογικό να υποστηρίξει κανείς ότι τα παιδιά προσέρχονται στο παιχνίδι προσποίησης λόγω της ανάγκης τους να μοιραστούν συναισθηματικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους. Η κοινωνική προσποίηση είναι πεδίο στο οποίο τα συναισθήματα δημοσιοποιούνται με παιγνιώδη τρόπο.

Έτσι, τα παιδιά υποθέτουν ότι οι συμπαίκτες τους θα έχουν δικές τους εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν να κατανοήσουν το συγκεκριμένο ζήτημα που προτείνεται για προσποιητή αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, όταν ένα κορίτσι λέει σε αυστηρό τόνο, «Είσαι η μητέρα, είμαι η μητέρα και δεν έχουμε παιδιά», υποθέτει ότι η φίλη της θα κατανοήσει αυτή την πρόταση, η οποία βασίζεται σε κάποιο φίλο που έχει παρόμοια εμπειρία (Göncü, 1987).

Αν δεν υπάρχει ομοιότητα στις εμπειρίες ή τις ανάγκες των παιδιών που παίρνουν μέρος στο παιχνίδι ή εάν αυτή δεν συνειδητοποιείται, η επικοινωνία φτάνει στο τέλος της.

Η συμφωνία σε μια πρόταση για προσποιητό παιχνίδι κάνει εφικτή τη διυποκειμενικότητα τουλάχιστο για δύο λόγους. Πρώτα, προετοιμάζει τη διαπραγμάτευση των διαφορών που προκύπτουν από την αντίληψη του κάθε παιδιού. Αυτή η διαπραγμάτευση οδηγεί στην εξέλιξη κοινών αναπαραστάσεων των γεγονότων. Αυτές οι αναπαραστάσεις, που συχνά αποκαλούνται σενάρια, είναι γνωστικές δομές, που περιέχουν τα βασικά στοιχεία για την αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου γεγονότος.

Η επινόηση ενός κοινού σεναρίου φανερώνει την εξελισσόμενη ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν τα κοινά στοιχεία στις ατομικές τους εμπειρίες. Έρευνες δείχνουν ότι γύρω στο τρίτο έτος τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τέτοια σενάρια (Göncü, 1987b, 1989) και ότι μεταξύ του τρίτου και του πέμπτου έτους τα σενάρια προσποίησης γίνονται όλο και πιο περίπλοκα (Garvey και Berndt, 1975, Sachs κ. συν., 1984, Miller και Garvey, 1984, Nelson, Seidman, 1984).

Ένας δεύτερος τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο η συμμετοχή στο παιχνίδι προσποίησης κάνει εφικτή τη διυποκειμενικότητα, είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να διαπραγματεύονται τον κοινό προσποιητό τρόπο αναπαράστασης του συναισθήματος. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά διαπραγματεύονται το συναίσθημα που συνδέεται με το σενάριο της προσποίησης, καθώς επίσης και το ίδιο το σενάριο (Göncü, 1987b). Η αναπαράσταση χαρμόσυνων γεγονότων απαιτεί συμφωνία σχετικά με την ευτυχία, ενώ η προσποίηση για γεγονότα που προκαλούν φόβο απαιτεί την αντίστοιχη ενεργοποίηση του φόβου (Garvey, Berndt, 1975).

Η αντίληψη ενός ελάχιστου επιπέδου συναισθηματικής ομοιότητας στις εμπειρίες όλων των παικτών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός κοινού ενδιαφέροντος. Η έρευνα σε παιδιά τριών ως πέντε ετών δείχνει ότι, μέχρι το τρίτο έτος, τα παιδιά είναι σε θέση να διαπραγματευτούν ένα κοινό προσποιητό ενδιαφέρον. Παρόλα αυτά, για να επιβεβαιώσουμε ότι το τρίτο έτος αποτελεί ορόσημο των διαβουλεύσεων για ένα κοινό προσποιητό ενδιαφέρον με τους συνομηλίκους, πρέπει να αποδειχτεί ότι λείπει από τα μεγαλύτερα παιδιά. Πρόσφατες έρευνες για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αδερφών, της Dunn για παράδειγμα (1988), δείχνουν ότι τα παιδιά στην ηλικία των 18 μηνών συμμετέχουν σε απλές μορφές προσποιητού παιχνιδιού με τα άλλα τους αδέρφια. Αυτό το εύρημα αυξάνει την πιθανότητα σύμφωνα με την οποία τα παιδιά

κάτω των τριών ετών είναι σε θέση να πλάσουν ένα κοινό προσπονητό ενδιαφέρον με τους συνομηλίκους και με τα αδέρφια τους.

Παρακολουθώντας κανείς το μηχανισμό και τις ιδιαιτερότητες στο παιχνίδι προσποίησης, δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει με τον Göncü ότι η **δυποκειμενικότητα** αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε τρία πεδία: **1)** το συναισθηματικό, **2)** το στάδιο που τα παιδιά μετά-επικοινωνούν για να καταλήξουν σε μια συμφωνία ή αμοιβαία κατανόηση που ταυτίζεται με τη φύση του προσπονητού παιχνιδιού και **3)** το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες και τη γλώσσα ως επικοινωνιακούς μηχανισμούς για να δομήσουν αμοιβαία την αναπαράσταση της εμπειρίας μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά εκφράζουν τα μεταεπικοινωνιακά και επικοινωνιακά μηνύματα – σε πρωτογενή μορφή - στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης ήδη στους 18 μήνες (*Μπέμπης Ιωάννης (2010) Το παιχνίδι προσποίησης ως στοιχείο απόκτησης, αίσθησης του εαυτού και κατάκτησης κοινωνικών / επικοινωνιακών δεξιοτήτων Αθήνα, Special education*).

2.8 Παιδαγωγική Γυμναστική και ικανοποίηση των φυσικών αναγκών

Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής γυμναστικής που αφορά την προσχολική ηλικία πρέπει να σέβεται τις βιολογικές ανάγκες των παιδιών. Για παράδειγμα, δεν πρέπει να ζητείται από τα παιδιά να περιμένουν την σειρά τους για πολλή ώρα κατά τη διάρκεια μια κινητικής δραστηριότητας, αλλά να συμμετέχουν ενεργά για όσο γίνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επίσης, ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής πρέπει να περιέχει και περιόδους ξεκούρασης, για να είναι συμβατό με τις φυσικές ανάγκες των παιδιών.

Εκτός από την κάλυψη των αναγκών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά νιώθουν ασφαλή, σίγουρα και αποδεκτά. Τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να αναπτύξουν την αίσθηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και τους άλλους. Αν αισθάνονται ασφαλή σε ένα περιβάλλον που είναι υποστηρικτικό, θα εκφραστούν ελεύθερα, θα πειραματιστούν, και δε θα φοβηθούν να κάνουν λάθη.

Η κίνηση για το παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να θεωρηθεί ως πρωταρχικό μέσο μάθησης στην προσπάθειά του να θεμελιώσει τις βάσεις για την μετέπειτα ανάπτυξη του. Η παροχή πολλών ευκαιριών για τη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας, αν ληφθεί υπόψη ότι η κίνηση και το σώμα χρησιμοποιούνται από το παιδί προσχολικής ηλικίας με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η κίνηση μπορεί να σημαίνει ανακάλυψη του περιβάλλοντος, είναι συστατικό στοιχείο της επικοινωνίας, σημαίνει αποδοχή, μπορεί να είναι έκδηλη ευχαρίστηση και διασκέδαση, μπορεί να σημαίνει ελευθερία και σιγουριά.

Οι γενικότεροι στόχοι της φυσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση είναι :

- Παροχή κινητικών εμπειριών για ανακάλυψη και πειραματισμό

- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τα στοιχεία της κίνησης (γνώση του σώματος, γνώση του χώρου, ποιότητα της κίνησης) και τις βασικές κινητικές δεξιότητες (μεταφορά και χειρισμού)
- Βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω της συμμετοχής σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα φυσικής αγωγής.
- Ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω του παιχνιδιού και του δραματικού παιχνιδιού
- Ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων
- Διευκόλυνση της καλλιέργειας του προφορικού λόγου μέσω ορολογίας που είναι σχετική με την κίνηση
- Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενίσχυση θετικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων

Οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές δεν θα πρέπει να αγνοούν τις δραστηριότητες φυσικής αγωγής στην προσπάθειά τους να δομήσουν ένα ποιοτικό και ισορροπημένο πρόγραμμα, ώστε να ενισχύεται κάθε τομέας της ανάπτυξης του παιδιού. Οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής-παιδαγωγικής γυμναστικής συμβάλλουν στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά είναι δυνατόν να συμβάλλουν και στην κοινωνική, συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη. Για παράδειγμα, μέσω των κινητικών παιχνιδιών τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν θετικά με άλλα παιδιά, μαθαίνουν την σημασία της ανεξαρτησίας και είναι δυνατόν να βιώσουν το συναίσθημα του να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας. Η αυτοεικόνα του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί καθώς το παιδί γίνεται πιο ικανό κινητικά. Ακόμα, τα παιδιά βελτιώνουν τις νοητικές δεξιότητες τους, δημιουργώντας κινήσεις και παιχνίδια και λύνοντας προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες.

Η πορεία των διαφόρων τομέων ανάπτυξης καθορίζεται από τρεις βασικές αρχές:

- Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες, σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία.
- Η ανάπτυξη κάθε δεξιότητας περνάει από συγκεκριμένα στάδια σε όλα τα παιδιά.

- Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις δεξιότητες με μια διαδοχική πορεία, ο ρυθμός αυτής της πορείας διαφέρει από άτομο σε άτομο.
- Η ανάπτυξη εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς από παιδί σε παιδί, καθώς και από τομέα σε τομέα στο ίδιο παιδί.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται για την χρονική περίοδο της προσχολικής ηλικίας μεγάλες διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών που ανήκουν στις διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες (3-4 ετών, 4-5 ετών, 5-6 ετών) αλλά και μεταξύ παιδιών που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή κατηγορία.

3-4 ετών	4-5 ετών	5-6 ετών
• Βαδίζουν πάνω σε μια γραμμή • Βαδίζουν πάνω στα δάχτυλα των ποδιών για μικρή απόσταση • Μπορούν να ισορροπήσουν στο ένα πόδι • Πηδούν πάνω από αντικείμενα ύψους 12 εκ. και προσγειώνονται στα δύο πόδια • Οδηγούν ποδήλατο με τρεις ρόδες • Προσπαθούν να πιάσουν μια μεγάλη μπάλα	• Βαδίζουν προς τα πίσω • Τρέχουν και πηδούν με ευκολία γύρω από διάφορα αντικείμενα • Εκτελούν αναπηδήσεις προς τα εμπρός, 10 φορές συνεχόμενες, χωρίς να χάνουν την ισορροπία τους • Αναπηδούν στο ένα πόδι • Εκτελούν υπερπηδήσεις πάνω από αντικείμενα ύψους 14-20 εκ • Ρίχνουν, πιάνουν	• Ισορροπούν στο ένα πόδι για 5-10 δευτερόλεπτα • Αναπηδούν στο ένα πόδι 5 φορές συνεχόμενα • Αναπηδούν με το σχοινάκι • Εκτελούν με μεγάλη άνεση την ρίψη πάνω από τον ώμο • Μπορούν να πιάσουν μία μπάλα που αναπηδά

και αναπηδούν
μπάλα με ευκολία

Κεφάλαιο 3. Υποδειγματικό πρωτόκολλο χρήσης μεθόδων παιδαγωγικής γυμναστικής στον τομέα της λογοθεραπείας

3.1 Πρωτόκολλο Παρέμβασης (Π.Π) «Η θεωρητική προσέγγιση»

Το πρωτόκολλο παρέμβασης βασίζεται στον συνδυασμό δύο επιστημών, της λογοθεραπείας και της παιδαγωγικής γυμναστικής με απώτερο σκοπό την σφαιρική αποκατάσταση των προβλημάτων ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Βασικός στόχος αυτού του θεραπευτικού εργαλείου είναι το παιδί να δει την λογοθεραπεία ως ένα παιχνίδι, επομένως δεν περιέχει μόνο ασκήσεις «κλασσικής λογοθεραπείας» αλλά και ένα είδος παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και χαρά μια συνεδρία λογοθεραπείας, που στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν θα πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου σε ένα τραπέζι αλλά θα περιέχει κίνηση, ενέργεια, πρωτοβουλία, ενθάρρυνση και υποστήριξη. Οι διαταραχές που πραγματεύεται το πρωτόκολλο παρέμβασης είναι οι αρθρωτικές και φωνολογικές διαταραχές, δηλαδή προβλήματα στην παραγωγή του λόγου που συναντούνται κατά κύριο λόγο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και χρήζουν άμεσης παρέμβασης για την αποκατάσταση τους πριν την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

Οι ασκήσεις που περιλαμβάνει το Πρωτόκολλο παρέμβασης σχετίζονται με τους εξής τομείς:

1. Αναπνοή
2. Ακουστική κατανόηση
3. Άρθρωση-Φωνολογία
4. Ρυθμός
5. Κατάλληλη φωνοτακτική δομή
6. Μυϊκή ενδυνάμωση
7. Παιχνίδι ρόλων
8. Μίμηση
9. Στάση/θέση σώματος

Όλα τα παραπάνω αποτελούν τους τομείς που χρήζουν βελτίωση (ανάλογα με την περίπτωση) στις αρθρωτικές και φωνολογικές διαταραχές. Είναι όμως και τομείς που βελτιώνονται με την παιδαγωγική γυμναστική. Άρα η χρήση ενός συνδυαστικού εργαλείου θεραπείας έχει ως στόχο με την εξάσκηση σε πολύπλευρες κινητικές και

λογοθεραπευτικές δραστηριότητες να συμβάλει στην σωματική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και να δημιουργήσει την λεγόμενη πολύπλευρη προσωπικότητα. Η παιδαγωγική γυμναστική επιλέχθηκε γιατί είναι μια μορφή παιχνιδιού και το παιχνίδι προκαλεί την αύξηση στην παραγωγή της ωκυτοκίνης με αποτέλεσμα να ισορροπούνται οι νευρικές συνάψεις.



Τρόποι και πλαίσια εφαρμογής.

Το πρωτόκολλο παρέμβασης έχει δημιουργηθεί για να χρησιμοποιείται αποκλειστικά από λογοθεραπευτές και χωρίζεται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα μέρη.



Το ατομικό κομμάτι αποτελεί το αρχικό μέρος της θεραπείας που ορίζει το πρωτόκολλο και περιλαμβάνει περισσότερες ασκήσεις λογοθεραπείας. Οι συμπληρωματικές ασκήσεις παιδαγωγικής γυμναστικής (ανάλογα τον τομέα που δουλεύουμε κάθε φορά) είτε πραγματοποιούνται μετά τις ασκήσεις λογοθεραπείας είτε αποτελούν την «ανταμοιβή» του παιδιού. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό,

θα λέγαμε ότι το ατομικό κομμάτι της θεραπείας Π.Π χρησιμοποιεί την Π.Γ για να δουλεύουμε με το παιδί ακόμα και την ώρα που θεωρεί ότι παίζουμε. Δηλαδή στην θέση της ζωγραφικής στα τελευταία λεπτά της συνεδρίας παίρνουν ασκήσεις παιχνιδιού πάνω στους τομείς που δουλέψαμε ήδη τα προηγούμενα λεπτά.

Το ομαδικό κομμάτι αποτελεί το δεύτερο βήμα για την ολική αποκατάσταση ενός παιδιού. Στο μέρος αυτό η αναλογία λογοθεραπείας-παιδαγωγικής γυμναστικής είναι ίση μιας και θεωρείται δεδομένο ότι το παιδί γνωρίζει ήδη τις βασικές δεξιότητες (από το προηγούμενο μέρος-ατομικό) που του δίνουν την δυνατότητα να δουλέψει πλέον και την γενίκευση. Οι ομάδες των παιδιών δεν θα πρέπει να ξεπερνάν τα 5 άτομα.

Το στάδιο που θα πρέπει να συμμετέχει και οι οικογένεια, δηλαδή οι γονείς (ένας από τους γονείς ή και οι δύο) αποτελεί στάδιο που ξεκινάει από την αρχή της θεραπείας αλλά δεν σταματάει με την εισαγωγή του παιδιού στο ομαδικό κομμάτι. Η οικογένεια πέρα από τον υποστηρικτικό ρόλο θα πρέπει να έχει και ενεργό ρόλο στην θεραπεία για να αποκτήσει το παιδί τα κατάλληλα ερεθίσματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Είτε πρόκειται για ασκήσεις λογοθεραπείας (παραγωγή λέξεων με φώνημα στόχο) είτε για ασκήσεις Παιδαγωγικής Γυμναστικής (παιχνίδι) ο στόχος είναι κοινός, η ποιοτική αξιοποίηση του κοινού χρόνου γονέα-παιδιού.

Το Π.Π είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα θεραπείας που μπορεί να εφαρμοστεί από ένα τυπικό γραφείο λογοθεραπείας μέχρι έναν παιδότοπο και μια σχολική αυλή. Για αυτόν ακριβώς το λόγο η χρήση του μπορεί να μην είναι αποκλειστικά για παιδιά που αντιμετωπίζουν φωνολογικά και αρθρωτικά προβλήματα αλλά ενέχει και ένα κομμάτι προληπτικής παρέμβασης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου με ένα δημιουργικό πρόγραμμα που μπορεί να πετύχει την βέλτιστη εξέλιξη ενός παιδιού. Οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στο υποδειγματικό πρωτόκολλο θεραπείας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μεμονωμένα, χωρίς να ακολουθούν την προκαθορισμένη σειρά που παρουσιάζεται στο πρωτόκολλο. Η «επιλεκτική» αυτή χρήση ασκήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν μέλημα μας είναι η προληπτική άσκηση, δηλαδή η εξάσκηση των παιδιών στην μάθηση των νέων δεξιοτήτων κίνησης και λόγου.

Στόχοι και περιεχόμενα του υποδειγματικού πρωτοκόλλου παρέμβασης (Υ.Π.Π)

Το Υ.Π.Π έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο την ολική αποκατάσταση του παιδιού με αρθρωτικά και φωνολογικά προβλήματα, γεγονός που βοηθάει το παιδί στο να αποφύγει τον λεγόμενο κύκλο της αποτυχίας, άρα να μην αποκτήσει προβλήματα στην διαδικασία της μάθησης όταν ξεκινήσει την φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου πρέπει να τεθούν άλλοι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θα βοηθήσουν στην σταδιακή βελτίωση των τομέων που εμφανίζεται το πρόβλημα. Παραπάνω δόθηκαν συνοπτικά οι τομείς που δουλεύονται στο Π.Π, ενώ σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν οι λόγοι εισαγωγής τους στο πρόγραμμα αποκατάστασης καθώς και οι ικανότητες που αποκτά ή βελτιώνει ένα παιδί με την εξάσκηση του κάθε τομέα.

Για να πετύχει η ολική αποκατάσταση ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας πρέπει να γίνει συστηματική εξάσκηση στους παρακάτω τομείς αλλά και στις υποκατηγορίες που περιλαμβάνει ο καθένας τους.

Πρέπει να τονιστεί ότι το πρωτόκολλο παρέμβασης περιλαμβάνει ασκησιολόγιο που περιστρέφεται γύρω από τις εξής μεγάλες κατηγορίες:



Ο συνδυασμός λογοθεραπείας-παιδαγωγικής γυμναστικής βασιζόμενος στην θεωρία της ωκυτοκίνης

Η ωκυτοκίνη είναι μια ορμόνη που παράγεται από νευρικά κύτταρα του υποθαλάμου και μεταφέρεται, μέσω των νευραξόνων τους, στον οπίσθιο λοβό της υπόφυσης, απ' όπου αποδεσμεύεται στην κυκλοφορία. Είναι μια πεπτιδική ορμόνη, που αποτελείται από εννέα αμινοξέα. Η διέγερση των ενδογενών συστημάτων της ωκυτοκίνης είναι το νευροχημικό υπόστρωμα-κλειδί, που βρίσκεται κάτω από την εκδήλωση προ-κοινωνικών συμπεριφορών (<http://en.wikipedia.org/wiki/Oxytocin>).

Ο ασφαλέστερος και καλύτερος τρόπος παραγωγής της ωκυτοκίνης είναι αυτός που αποκτάται με την εκμάθηση, που οδηγεί στη φυσική παραγωγή αυτού του πολύτιμου νευροδιαβιβαστή. Η φυσική παραγωγή ωκυτοκίνης επιτυγχάνεται διαλέγοντας δραστηριότητες που παράγουν τις ιδεώδεις ποσότητες της ουσίας αυτής στον εγκέφαλο. Μια από αυτές τις δραστηριότητες είναι το παιχνίδι.

Σύμφωνα με έρευνες η ωκυτοκίνη σχετίζεται με την καλύτερη εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων ενώ βελτιώνει την ανταπόκριση σε κοινωνικές νύξεις (*Richard P. Ebstein και συν (2011). The contributions of oxytocin and vasopressin pathway genes to human behavior. Elsevier*).

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ωκυτοκίνη σχετίζεται με τον ρυθμό και την μουσική, έτσι ένα άτομο που μεγαλύτερη έκκριση αυτής της ουσίας διαθέτει ρυθμό στην κίνηση και καλύτερη αντίληψη στον ρυθμό της ομιλίας και στην μουσική. Τέλος γίνεται λόγος και για ανάπτυξη της φωνολογικής μνήμης, ενίσχυση της μη λεκτικής νοημοσύνης καθώς και μείωση του φόβου πάνω σε τομείς που απαιτούν κοινωνική συνδιαλλαγή. Ένας τέτοιος τομέας μπορεί να είναι συζήτηση/διάλογος, ειδικά σε άτομα που έχουν αντιμετωπίσει πρόβλημα στην ομιλία (*Richard Ehstrein και συν (2011). The contributions of oxytocin and vasopressin pathway genes to human behavior. Elsevier*).

Το πρωτόκολλο παρέμβασης διαμορφώθηκε έτσι ώστε να αποτελεί ένα «ευχάριστο παιχνίδι» γνώσεων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Δίνοντας μια τέτοια διάσταση στην θεραπευτική παρέμβαση επιδιώκουμε να γίνει καλύτερη απορρόφηση των νέων

δεξιοτήτων. Η νευρολογική θεωρία της ωκυτοκίνης συμπληρώνει με άψογο τρόπο μια καθαρά παιδαγωγική προσέγγιση, καθιστώντας πολυδιάστατη την ερμηνεία των θετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του πρωτοκόλλου. Ουσιαστικά δημιουργείται κοινή ταύτιση απόψεων σχετικά με την σημαντικότητα του παιχνιδιού (άρα και της λογοθεραπείας με παιγνιώδη τρόπο) από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες, την παιδαγωγική και την νευρολογία.

3.2 Ασκήσεις συνδυασμού λογοθεραπείας-παιδαγωγικής γυμναστικής σε ατομικό επίπεδο



Στόχος-επιδίωξη

Να καταφέρει το παιδί να κατανοήσει τον σωστό τρόπο και τόπο άρθρωσης

Να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας για να αναπτυχθεί καλή συνεργασία ανάμεσα στο παιδί-θεραπευτή

Να κατανοήσουμε την οπτική αντίληψη και την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει και να γνωρίζει το σώμα του

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν το φώνημα στόχο

Γλωσσοπίεστρα, βαμβακοφόρους στείλεους, καραμέλες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να εγείρουμε το ενδιαφέρον του παιδιού για να συνεχίσει με ευχάριστη διάθεση την θεραπεία

Να κατορθώσει το παιδί να πάρει πρωτοβουλία στην διαδικασία αποκατάστασης

Να δώσουμε στο παιδί το υπόδειγμα του σωστού τρόπου/τόπου άρθρωσης και να ενισχύσουμε την αυτοματοποίηση για την σωστή παραγωγή φωνημάτων.

Μίμηση ήχου-φωνήματος στόχου

- Ξεκινώντας την διαδικασία της αποκατάστασης ο θεραπευτής θα πρέπει να εστιάσει στα γράμματα-φωνήματα που η παραγωγή δεν είναι αναλογία με το φυσιολογικό πρότυπο της συγκεκριμένης ηλικίας. Αν για παράδειγμα ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να παράγει το /s/ ο θεραπευτής πρέπει να ξεκινήσει με την τοποθέτηση αρθρωτών για να βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί τον σωστό τρόπο και τόπο άρθρωσης. Σε περιπτώσεις φωνολογικής διαταραχής το φώνημα στόχος θα πρέπει να παραχθεί σε όλες τις θέσεις και με όλους του δυνατούς συνδυασμούς.

Αυθόρμητη παραγωγή κίνησης

- Ο θεραπευτής αφού υποδείξει το φώνημα-ήχο στόχο ενθαρύνει το παιδί να το σχηματίσει με το σώμα του. Σε αυτό το στάδιο δεν δίνεται πρότυπο μίμησης για την σωστή παραγωγή κίνησης καθώς έχει σημασία να ελέγξουμε κατά πόσο το παιδί έχει κατακτήσει την σωματογνωσία. Πριν από τον σχηματισμό του γράμματος παρουσιάζουμε στο παιδί την κάρτα με το σύμβολο του φωνήματος στόχου.

Στόχος-επιδίωξη

Να δώσουμε στο παιδί τα απαραίτητα εφόδια/πρότυπα για την σωστή παραγωγή του φωνήματος. Ο μετέπειτα συνδυασμός ήχου-κίνησης βοηθάει το παιδί στην εμπέδωση της άσκησης ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται το μυϊκό του σύστημα μέσω της άσκησης.

Εξοπλισμός

Εικονογραφημένες κάρτες με τις λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο.

Βαμβακοφόρος στειλεός/γλωσσοπίεστρα για την τοποθέτηση αρθρωτών.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανό το παιδί να παράγει το φώνημα στόχο καθώς και την σχετική κίνηση με ευκολία και ακρίβεια.

Μίμηση ήχων-φωνημάτων

- Παρουσιάζουμε μια κάρτα στο παιδί (π.χ. έναν λαγό) του ζητάμε να μιμηθεί τον ήχο που παράγουμε "λ". Οι κάρτες βοηθούν τόσο ως ένα επιπρόσθετο ερέθισμα, αλλά και ως μετάβαση στο δεύτερο μέρος του προγράμματος (μίμηση κίνησης). Στην μίμηση των ήχων ο θεραπευτής καλείται όχι απλά να περιμένει από το παιδί να ανταποκριθεί σωστά αλλά και να το βοηθήσει με επιπρόσθετες τεχνικές (όπως τοποθέτηση αρθρωτών) για την επίτευξη του στόχου.

Μίμηση κίνησης

- Έπειτα από την παραπάνω καθαρά λογοθεραπευτική προσέγγιση παρουσιάζουμε πάλι την κάρτα στο παιδί και του ζητάμε να μιμηθεί τον σχεδιασμό του φωνήματος που του υποδείξαμε με το σώμα του. Φροντίζουμε να επιβραβεύσουμε το παιδί για την προσπάθεια και να το βοηθήσουμε αν δυσκολευτεί.

Στόχος-επιδίωξη

Να μπορέσει το παιδί να εξασκηθεί στην παραγωγή του φωνήματος στόχου με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς

Να συνδυάσει το φώνημα με την οπτική απεικόνιση του (γράμμα) ώστε να είναι σε θέση να το αναγνωρίζει

Να αποκτήσει έλεγχο του σώματος του.

Εξοπλισμό

Εικονογραφημένες κάρτες με τις λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο.

Βαμβακοφόρος στελεός/γλωσσοπίεστρα για την τοποθέτηση αρθρωτών.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να παράγει το φώνημα-στόχο με ακρίβεια και ευκολία σε όλες τις θέσεις μέσα σε μία λέξη με φυσικό τρόπο.

Το παιδί να έχει κατορθώσει να μάθει την κίνηση-πρότυπο που του έχει υποδείξει ο θεραπευτής και να την εκτελεί με επιτυχία.

Μίμηση ήχου-φωνήματος

- Ο λογοθεραπευτής συνεχίζει να παρουσιάζει πρότυπα μίμησης του φωνήματος-στόχου στο παιδί και να βελτιώνει με την πορεία της θεραπείας την παραγωγή του. Με την μεθοδική και συστηματική εργασία αποσκοπεί στην αυτοματοποίηση των νέων σωστών παραγωγών. Φυσικά δεν μένει στην μίμηση ενός φωνήματος αλλά συνεχίζει με συνδυασμούς (σύμφωνο-φωνήεν, φωνήεν-σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο κ.τ.λ.)

Αυθόρμητη παραγωγή κίνησης προτύπου

- Στην συνέχεια ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να σχηματίσει με το σώμα του, την οπτική απεικόνιση του φωνήματος χωρίς να του υποδείξει το πρότυπο αυτή την φορά. Το παιδί καλείται να έχει εμπεδώσει την σωστή κίνηση-πρότυπο και να παράγει σωστά τον σχηματισμό χωρίς βοήθεια. Με αυτό τον τρόπο η θεραπεία αρχίζει να αποκτάει διαβαθμιζόμενη δυσκολία.

Στόχος-επιδίωξη

Να ενισχυθεί η ικανότητα του παιδιού στην παραγωγή ήχων συνδυάζοντας τους με "φυσικές" κινήσεις.

Εξοπλισμός

Εικονογραφημένες κάρτες με ζώακια

Βαμβακοφόρος
στειλός/γλωσσοπίεστρα
για την τοποθέτηση
αρθρωτών.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να ενισχυθεί η θέληση του παιδιού για αποκατάσταση δημιουργώντας ένα κλίμα οικειότητας με τον θεραπευτή αρχίζοντας τις συνεδρίες από απλές ασκήσεις με σχετική ευκολία.

Το παιδί να είναι ικανό να παράγει το φώνημα που του ζητείται καθώς και να μιμείται την κίνηση που σχετίζεται με το συγκεκριμένο φώνημα.

Μίμηση φωνήματος-ήχου

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει κάρτες με ζώα στο παιδί. Οι κάρτες έχουν εικονογραφημένα διάφορα ζώα και ο λογοθεραπευτής ζητά από το παιδί να μιμηθεί τον ήχο του κάθε ζώου. Π.χ. /mmm/ όπως η αγελάδα ή σε επίπεδο λέξης /λ/ όπως ο λαγός.

Μίμηση κινήσεων από ζώα

- Αφού το παιδί μπορέσει να μιμηθεί τον ήχο που παράγει το κάθε ζώο περνάμε στο δεύτερο στάδιο που το παιδί καλείται να μιμηθεί την κίνηση . Π.χ /mmm/ όπως η αγελάδα, "πώς κάθετε η αγελάδα", /λ/ όπως ο λαγός, "πώς κάνει ο λαγός;" Ο θεραπευτής παρουσιάζει την κίνηση του κάθε ζώου στο παιδί και περιμένει, δείνοντας έτσι το πρότυπο μίμησης.

Στόχος-επιδίωξη

Να καταφέρει το παιδί να κατανοήσει τον σωστό τόπο/τρόπο άρθρωσης μέσα από απλές δραστηριότητες.

Να μπορεί να παράγει μόνο του το φώνημα στόχο ταυτίζοντας το με την εικόνα που του δίνεται.

Εξοπλισμός

Κάρτες με ζώα/αντικείμενα που παράγουν τους φυσικούς ήχους που ζητάμε ή που περιέχουν το φώνημα στόχο.

Βαμβακοφόρος στειλός/γλωσσοπίεστρα για την τοποθέτηση αρθρωτών.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να έχει κατακτήσει την ταύτιση κίνησης-φωνήματος-λέξης και να τα συνδυάζει με ευκολία.

Να έχει βελτιωθεί η λεκτική παραγωγή του φωνήματος στόχου.

Να είναι σε θέση (το παιδί) να παράγει τους ήχους/φωνήματα χωρίς υπόδειξη από τον λογοθεραπευτή.

Παραγωγή ήχου/φωνήματος

- Ο θεραπευτής ζητά από το παιδί να παράγει φυσικούς ήχους μέσα από τις εικόνες που παρουσιάζει στο παιδί (π.χ. ζώα). Μετά την πρώτη παρουσίαση και παραγωγή ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να δείχνει τις εικόνες από μόνο του και να παράγει αυθόρμητα τους ήχους.

Παραγωγή αυθόρμητης κίνησης

- Ο λογοθεραπευτής ζητάει από το παιδί να παράγει την κίνηση του κάθε ζώου αυθόρμητα χωρίς υπόδειξη. (π.χ πώς κάνει ο λαγός)

Στόχος-επιδίωξη

Παραγωγή λέξεων που περιέχουν το φώνημα στόχο σε διάφορες θέσεις.

Εμπλουτισμός λεξιλογίου, κατανόησης και σωματικής ευελιξίας.

Εξοπλισμός

Βαμβακοφόρος στειλεός/γλωσσοπίεστρα για την τοποθέτηση αρθρωτών.

Αντικείμενα που θα χρησιμοποιήσει το παιδί για την μίμηση ενεργειών.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να παράγει λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο με ευκολία.

Να έχει κατακτήσει την ικανότητα ταύτισης εννοιών-λέξεων.

Να μπορεί να παράγει κινήσεις σχετικές με λέξεις που του ζητούνται χωρίς βοήθεια.

Να έχει αποκτήσει ευελιξία σκέψης και σώματος.

Παραγωγή λέξεων

- Το παιδί καλείται πλέον να παράγει το φώνημα στόχο μέσα σε λέξεις. Ο θεραπευτής πρέπει να διωρθώνει διακριτικά τα πιθανά λάθη (π.χ. θυμίζοντας στο παιδί τον σωστό τρόπο/τόπο άρθρωσης) αλλά και να ενισχύει συνεχώς το παιδί με επιβράβευση και νέες λέξεις για την γρηγορότερη αποκατάσταση.

Παραγωγή ενέργειας της λέξης

- Αφού γίνει συστηματική εξάσκηση σε λέξεις, ο λογοθεραπευτής ζητά από το παιδί να παράγει την ενέργεια τους. Αν οι λέξεις αυτές είναι ρήματα το παιδί πρέπει να μιμηθεί την κίνηση (π.χ. Πίνω- κάνε πίνω). Αν οι λέξεις είναι ουσιαστικά τότε το παιδί πρέπει να προσεγγίσει τον σχηματισμό με το σώμα του (π.χ. πουλί- κάνε το πουλί). Επίσης αν η λέξη αποτελεί "συναίσθημα" ζητάμε από τα παιδιά να μιμηθούν το συναίσθημα με εκφράσεις του προσώπου τους ή να κάνουν κινήσεις που κάνει κάποιος όταν είναι λυπημένος.

Στόχος-επιδίωξη

Ικανότητα παραγωγής του φωνήματος στόχου ως μέλος συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Ευελιξία στον συνδυασμό σκέψεις-λεκτικής παραγωγής-κίνησης

Εξοπλισμός

Βαμβακοφόρος στειλεός/γλωσσοπίεστρα για την τοποθέτηση αρθρωτών.\

Κάρτες μεγάλου μεγέθους με διάφορα σύμφωνα/φωνήεντα.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να έχει αυτοματοποιήσει την σωστή παραγωγή του φωνήματος στόχου.

Να παράγει το φώνημα στόχο χωρίς σκέψη για την αρθρωτική τοποθέτηση.

Να είναι ικανό να παράγει σωστές λεκτικές παραγωγές σε καταστάσεις που απαιτούν χρήση και άλλων νοητικών λειτουργιών.

Να έχει ευελιξία στην κίνηση του σώματος αλλά και στην κίνηση των στοματοπροσωπικών μυών.

Παραγωγή συμφωνικών συμπλεγμάτων

- Αφού το παιδί κατακτήσει την ικανότητα να παράγει ένα φώνημα μεμονομένο σε αρχική-τελική-μεσαία θέση στην συνέχεια πρέπει να δουλέψουμε την παραγωγή σε συνδυασμό με άλλο σύμφωνο (συμφωνικά συμπλέγματα).

Σχηματισμός συμπλεγμάτων με τα μέλη του σώματος

- Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί την εντολή να σχηματίσει με το σώμα του ένα γράμμα. Δίπλα απο το παιδί τοποθετεί μεγάλες κάρτες με άλλα γράμματα και του ζητά να ονομάσει το σύμπλεγμα που δημιουργείται. Το παιδί μπορεί να σχηματίζει διαφορετικά γράμματα κάθε φορά και να αλλάζει θέση δουλεύοντας έτσι διάφορους συνδυασμούς.

Σημείωση: Η ίδια άσκηση μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκμάθηση συλλαβών/ψευδολέξεων.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση της ακουστικής προσοχής του παιδιού.

Κατανόηση του αντικειμένου που παρήγαγε τον ήχο μέσω του σχηματισμού του με τα μέλη του σώματος.

Εξοπλισμός

Ηχογραφημένοι ήχοι διάφορων αντικειμένων/ζώων/μέσω ν κ.τ.λ

Πηγές παραγωγής ήχου

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανό το παιδί να αναγνωρίσει την πηγή που παρήγαγε τον ήχο.

Να μπορεί το παιδί να διατηρήσει την ακουστική προσοχή του.

Να είναι ικανό να αντιληφθεί την το αντικείμενο που παρήγαγε τον ήχο.

Ακρόαση και αναγνώριση ήχων

- Το παιδί κλείνει τα μάτια τους και ακούει ήχους από το περιβάλλον. Ήχους αυτοκινήτων, αεροπλάνων, ζώων και άλλους εξωτερικούς ήχους. Ήχους από το επόμενο δωμάτιο και ό,τι μπορεί να προσεχτεί και να αναγνωριστεί. Ακόμα μπορούν να ακούσουν ήχους απο που έχουν καταγραφή απο τον λογοθεραπευτή. Στην συνέχεια ζητάμε απο το παιδί να αναγνωρίσει το αντικείμενο/μέσω/ζώο που παρήγαγε τον ήχο.

Αναγνώριση ήχων και προσποίηση του αντικειμένου/ήχου/μέσου που τον παρήγαγε

- Το παιδί ακούει ήχους, αναγνωρίζει την προέλευση τους και μιμείται είτε την κίνηση είτε τον σχήμα (σχηματισμός με μέλη του σώματος) του αντικειμένου που παρήγαγε τον ήχο.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση της ακουστικής διάκρισης των φωνημάτων

Ενίσχυση ενεργητικότητας μέσα από την κίνηση.

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν το φώνημα στόχο.

Στεφάνια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να ξεχωρίζει μέσω της ακοής όλα τα φωνήματα.

Να μην πραγματοποιούνται λανθασμένες παραγωγές που οφείλονται σε μειωμένη ακουστική διάκριση.

Να δοθεί μια παιγνιώδης μορφή σε δραστηριότητες λογοθεραπείας με σκοπό να ενισχυθεί η ενέργεια και η ευελιξία κίνησης του παιδιού.

Ακουστική διάκριση φωνημάτων

- Ο λογοθεραπευτής κρύβει με ένα αντικείμενο το στόμα του ή γυρίζει την πλάτη στο παιδί και παράγει διάφορα φωνήματα. Στην συνέχεια ζητάει από το παιδί να επαναλάβει την κάθε του παραγωγή. Ακόμα μπορούμε να του δώσουμε κάρτες με διαφορετικά φωνήματα και να τοποθετεί το χέρι του πάνω στο φώνημα που άκουσε.

Σχηματισμός γραμμάτων με το σώμα

- Ο θεραπευτής αφού γυρίσει την πλάτη του στο παιδί παράγει ένα φώνημα. Σε κάθε του παραγωγή το παιδί πρέπει να σχηματίσει με τα μέλη του σώματος του το φώνημα (γράμμα) αυτό. Ακόμα είναι δυνατόν να τοποθετηθούν στεφάνια με διάφορα φωνήματα (2 κάθε φορά). Το παιδί σε κάθε παραγωγή του θεραπευτή πρέπει να μπει στο στεφάνι με το φώνημα που ακούστηκε με διαφορετικό είδος μετακίνησης, το οποίο έχει οριστεί (π.χ. με άλμα).

Στόχος-επιδίωξη

Να μπορεί το παιδί να εντοπίσει την πηγή που παράγει τον ήχο μέσα στον χώρο.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ευελιξίας του σώματος.

Εξοπλισμός

Στεφάνια, κορύνες, εμπόδια, σχοινάκια, μπάλες.

Αντικείμενα που παράγουν ήχο.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να εγείρουμε το ενδιαφέρον του παιδιού για να συνεχίσει με ευχάριστη διάθεση την θεραπεία

Να ενισχύσουμε την ακουστική προσοχή και διάκριση του παιδιού.

Να είναι ικανό το παιδί να μετακινηθεί με διαφορετικές κινήσεις μέσα στον χώρο.

Εντοπισμός ήχου

- Ο θεραπευτής τοποθετεί ένα αντικείμενο που παράγει ήχο σε ένα σημείο της αίθουσας. (π.χ. ξυπνητήρι). Το παιδί πρέπει να βρει που είναι κρυμμένο το αντικείμενο αυτό.

Μετακίνηση στον χώρο σε διαφορετικές θέσεις

- Αφού ο θεραπευτής κάνει το παραπάνω βήμα, ζητάει απο το παιδί να ακολουθήσει την σωστή διαδρομή για να βρει τον ήχο. Στην αίθουσα έχουν στηθεί εμπόδια που το παιδί πρέπει είτε να υπερπηδήσει είτε να περάσει απο κάτω για να φτάσει στην πηγή του ήχου.

Στόχος-επιδίωξη

Κατανόηση της διαφοράς στους υψηλούς και χαμηλούς τόνους των ήχων.

Κατανόηση της διαφοράς στον γρήγορο και αργό τρόπο μετακίνησης.

Εξοπλισμός

Αντικείμενα που παράγουν ήχους σε διαφορετικές εντάσεις και συχνότητες.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να ξεχωρίζει τους διαφορετικούς τύπους παραγωγής ενός ήχους.

Το παιδί να είναι ικανό να ξεχωρίσει των διαφορετικό τρόπο μετακίνησης.

Να γίνει αντιληπτή στο παιδί η διαφορά εννοιών όπως γρήγορο/αργό, χαμηλό/υψηλό που θα το βοηθήσουν να βελτιώσει και τον ρυθμό στην παραγωγή της ομιλίας του.

Υψηλός ή χαμηλός ήχος

- Ο λογοθεραπευτής παράγει ήχους σε διαφορετικές εντάσεις, ενώ το παιδί πρέπει να είναι ικανό να κρίνει την ένταση του ήχου που παράγεται κάθε φορά.

Αργός ή γρήγορος τρόπος μετακίνησης

- Σε κάθε παραγωγή ήχου από τον θεραπευτή υψηλής ή χαμηλής έντασης το παιδί πρέπει να μετακινηθεί στον χώρο γρήγορα ή αργά αντίστοιχα. Στον συγκεκριμένο τομέα μπορεί να ζητηθεί από το παιδί να κάνει τόσο βήματα όσες φορές παρήγαγε το θεραπευτής τον ήχο.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση ακουστικής διάκρισης.

Αντίληψη θέσεων/κατευθύνσεων στον χώρο.

Εξοπλισμός

Αντικείμενο που προκαλεί ήχο.

Ένα ύφασμα για να δεθούν τα μάτια του παιδιού.

Στεφάνι.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να αντιληφθεί και να διατηρήσει την προσοχή του σε ήχους από απόσταση, αλλά και να εντοπίζει την πηγή του ήχου.

Να μάθει το παιδί τον προσανατολισμό στον χώρο.

Να αντιληφθεί έννοιες όπως αριστερά/δεξιά/πίσω/μπροστά.

Αναγνώριση ήχου με κλειστά τα μάτια

- Ο θεραπευτής τοποθετεί ένα μαντήλι στα μάτια του παιδιού και του ζητάει να επαναλαμβάνει τον ήχο που άκουσε κάθε φορά.

Προσανατολισμός στον χώρο

- Ο λογοθεραπευτής αφού δέσει τα μάτια του παιδιού παράγει ήχους σε διαφορετικές θέσεις και αποστάσεις, ζητώντας από το παιδί να στρέφεται προς την μεριά που πιστεύει ότι παράχθηκε ο ήχος (δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω).

Στόχος-επιδίωξη

Κατανόηση και εντοπισμός της πηγής του ήχου.

Ταύτιση ήχου με την δραστηριότητα που τον προκάλεσε.

Εξοπλισμός

Αντικείμενα για να δημιουργηθούν γωνιές συμβολικού παιχνιδιού.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανό το παιδί να ταυτίζει έναν ήχο με μια δραστηριότητα.

Να μπορεί να διακρίνει καθημερινούς ήχους.

Να μπορεί να εστιάσει την προσοχή του (ακουστική) με περιορισμένες τις άλλες αισθήσεις.

Εντοπισμός ήχου

- Ζητάμε απο το παιδί να ακούσει και να αναγνωρίσει διάφορους ήχους ενώ έχει γυρίσει την πλάτη του (π.χ. χτύπημα κουζινικών σκευών, ήχο απο νερό, ήχο απο καρέκλες που μετακινούνται).

Παραγωγή δραστηριότητας που προκάλεσε τον ήχο

- Δημιουργούμε δύο με τρεις γωνιές παιχνιδιού (π.χ κουζίνα-τραπεζαρία-βιβλιοθήκη). Έπειτα παράγουμε ήχο σε μια απο αυτές τις συμβολικές "γωνίες" και ζητάμε απο το παιδί να μετακινηθεί εκεί και να παράγει τον ήχο που άκουσε (π.χ καρέκλα να τρίζει, βιβλίο να πεύτει, κατσαρόλα να κλείνει).

Στόχος-επιδίωξη

Ενδυνάμωση
στοματοπροσωπικών
μυών και μυών
πλάτης/μέσης/κεφαλής

Εξοπλισμός

Γλωσσοπίεστρα,
βαμβakoφόρους
στειλεούς, καραμέλες

Κάρτες με παρουσίαση
των στοματοπροσωπικών
ασκήσεων

Μπάλα ή medicine ball

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να βελτιωθεί η
κινητικότητα και η
δύναμη των
στοματοπροσωπικών
μυών με σκοπό την
μεγαλύτερη ευχέρεια στην
ομιλία.

Να βελτιωθεί η δύναμη
και η κινητικότητα των
μυών που στηρίζουν την
κεφαλή καθώς και των
μυών της πλάτης/μέσης
με σκοπό την καλύτερη
στάση και θέση του
σώματος.

Ευκολία στην ικανότητα
της διαδοχοκίνησης που
σχετίζεται με την
καλύτερη ευχέρεια της
ομιλίας.

Ενδυνάμωση στοματοπροσωπικών μυών

- Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί την πραγματοποίηση ορισμένων ασκήσεων για την βελτίωση της δύναμης και της κινητικότητας των στοματοπροσωπικών μυών. Για τα χείλη το παιδί πρέπει να σφυρίξει, να σουφρώσει τα χείλη, να χαμογελάσει, να τεντώσει τα χείλη, να φουσκώσει τα μάγουλα και να κρατήσει το στόμα κλειστό, να δαγκώσει με το κάτω χείλος με τα πάνω δόντια. Για την ενδυνάμωση της γλώσσας το παιδί μπορεί να μιμηθεί την γάτα που πίνει γάλα, να τοποθετεί την γλώσσα του σε διάφορες θέσεις (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, έξω, μέσα), να σκουπίζει με την γλώσσα τον ουρανίσκο. Ενώ για το σαγόνι μπορεί να κάνει ότι μασάει με υπερβολικό τρόπο και να σπρώχνει το χέρι μας ενώ ανοίγει το στόμα του.

Ενδυνάμωση μυών στήριξης της κεφαλής/μέσης/πλάτης

- Ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια μπάλα και να ζητήσει από το παιδί να την μεταφέρει από το ένα χέρι στο άλλο με έκταση. Ακόμα από την όρθια θέση με την μπάλα στα χέρια, πρόταση-ανάταση-πρόταση-κάτω. Κυκλική μεταφορά της μπάλας γύρω από την μέση. Βάδισμα κρατώντας την μπάλα με τα δύο χέρια πίσω από την μέση. Να κυλά την μπάλα στο έδαφος με τα δύο ή με το ένα χέρι. Να κυλά την μπάλα στο έδαφος σε γονάτιση.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση στοματοπροσωπικών μυών.

Καλύτερη στάση/θέση σώματος.

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν διάφορα συναισθήματα.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να έχει ενισχυθεί η δύναμη και η κινητικότητα των μυών του στόματος και του προσώπου ώστε να μην εμποδίζουν την καταληπτικότητα της ομιλίας του παιδιού.

Το παιδί να έχει κατανοήσει τον σωστό τρόπο στάσης/θέσης του σώματος του βελτιώνοντας έτσι και την παραγωγή της ομιλίας του.

Βελτίωση δύναμης/κινητικότητας στοματοπροσωπικών μυών

- Ζητάμε απο το παιδί να πάρει διάφορες εκφράσεις απο συναισθήματα (χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος) και να παράγει έναν ήχο για κάθε έκφραση).

Βελτίωση στάσης/θέσης σώματος

- Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί οδηγίες ώστε να σηκώνεται απο την καρέκλα του και να κάθεται χωρίς να στηρίζεται στα χέρια. Η πλάτη και ο κορμός του παιδιού είναι απαραίτητο να είναι ευθύγραμμα. Ζητάμε απο το παιδί να επαναλάβει την άσκηση λίγες φορές.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση της ποιότητας της αναπνοή.

Εξοπλισμός

Αντικείμενα που μπορεί να φουσκώσει το παιδί (μπαλόνια, σερπαντίνες, πούπουλα) κ.τ.λ.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Βελτίωση δομών της ομιλίας που ενισχύουν την ποιότητα λεκτικής παραγωγής.

Ενίσχυση στον έλεγχο της αναπνοής που σχετίζεται με την βελτίωση στην ομιλία.

Ασκήσεις αναπνοής τομέας λογοθεραπείας

- Ζητάμε απο το παιδί να φουσκώσει και να ξεφουσκώσει χάρτινες σακούλες.

Ασκήσεις αναπνοής/Θωρακική αναπνοή τομέας παιδαγωγικής γυμναστικής

- Το παιδί πρέπει να πάρει μια βαθειά εισπνοή, να βάλει τα χέρια του κάθετα στο στήθος και να εκπνεύσει. Όταν κάνει την εκπνοή οι άκρες των δακτύλων του θα ακουμπήσουν στο στήθος του ενώ στην εισπνοή θα απομακρυνθούν ξανά.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση της ποιότητας της αναπνοής.

Εξοπλισμός

Αντικείμενα που μπορεί να φυσήξει το παιδί (μπαλόνια, σερπαντίνες, πούπουλα) κ.τ.λ.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Βελτίωση δομών της ομιλίας που ενισχύουν την ποιότητα λεκτικής παραγωγής.

Ενίσχυση στον έλεγχο της αναπνοής που σχετίζεται με την βελτίωση στην ομιλία.

Ασκήσεις αναπνοής (τομέας λογοθεραπείας)

- Ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα μπαλόνι και του ζητάει να το φουσκώσει. Ακόμα μπορεί να ζητηθεί να κάνει φούσκες.

Ασκήσεις αναπνοής (τομέας παιδαγωγικής γυμναστικής).

- Δίνεται στο παιδί το μπαλόνι που έχει φουσκώσει και του ζητάμε να το φυσίξει όσο πιο ψηλά μπορεί ή να το κρατήσει όσο πιο πολύ μπορεί στον αέρα. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τις φούσκες.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση της ποιότητας της αναπνοής.

Εξοπλισμός

Αντικείμενα που μπορεί να φουσήξει το παιδί (μπαλόνια, σερπαντίνες, πούπουλα) κ.τ.λ.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Βελτίωση δομών της ομιλίας που ενισχύουν την ποιότητα λεκτικής παραγωγής.

Ενίσχυση στον έλεγχο της αναπνοής που σχετίζεται με την βελτίωση στην ομιλία.

Το παιδί να είναι ικανό να κατανοήσει την σημαντικότητα του σωστού τρόπου αναπνοής.

Ασκήσεις αναπνοής

- Ζητάμε απο το παιδί να σβήσει κεράκια με ένα δυνατό και παρατεταμένο φύσημα.

Ασκήσεις αναπνοής

- Το παιδί κάθεται σε ύπτια κατάκλιση και ο θεραπευτής του τοποθετεί μια κόλλα χαρτί πάνω στο στήθος ώστε να μπορεί να παρατηρήσει την διαδικασία της αναπνοής (το χαρτί θα ανεβοκατεβαίνει).

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση της ποιότητας της αναπνοής.

Εξοπλισμός

Μπάλα (ή medicine ball)

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Βελτίωση δομών της ομιλίας που ενισχύουν την ποιότητα λεκτικής παραγωγής.

Ενίσχυση στον έλεγχο της αναπνοής που σχετίζεται με την βελτίωση στην ομιλία.

Το παιδί να είναι ικανό να κατανοήσει την σημαντικότητα του σωστού τρόπου αναπνοής.

Ενδυνάμωση της αναπνοής με εναλλαγές στην ταχύτητα εκπνοής-εισπνοής.

Ασκήσεις αναπνοής

- Ζητάμε απο το παιδί να παράγει παρατεταμένους ήχους σε διαφορετικές εντάσεις.

Ασκήσεις αναπνοής

- Ζητάμε απο το παιδί να πετάξει μια μπάλα (ή medicine ball) απο κάτω προς τα πάνω με αργή κίνηση. Στην διάρκεια της άσκησης το παιδί πρέπει να ολοκληρώσει μια εισπνοή-εκπνοή.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση αναπνοής μέσα από ασκήσεις εισπνοής-εκπνοής

Εξοπλισμός

Κώνους, κορύνες, στεφάνια, εμπόδια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να καταλάβει την διαφορά εισπνοής-εκπνοής

Να μπορεί να συλλαβίσει λέξεις

Να μπορεί να επιλύσει κινητικά προβλήματα

Να χρησιμοποιεί την αναπνοή του με σωστό τρόπο

Βελτίωση αναπνοής

- Ζητάμε απο το παιδί να επαναλάβει μια λέξη ανα συλλαβή. Πριν απο κάθε συλλαβή πρέπει να πάρει μία εισπνοή και μετά την συλλαβή μια εκπνοή.

Βελτίωση αναπνοής

- Ο θεραπευτής στήνει διάφορα εμπόδια, στεφάνια, κορίνες, κώνους κ.τ.λ στον χώρο. Το παιδί πρέπει να περνάει κάθε εμπόδιο αφού πρώτα πάρει εισπνοή. Μόλις ολοκληρώση την κίνηση του εκπνέει.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

Βελτίωση των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας

Ανάπτυξη κινητικής δημιουργικότητας

Βελτίωση ρυθμικής κίνησης

Εξοπλισμός

Μουσικά όργανα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να βελτιωθεί η καταληπτότητα της ομιλίας του παιδιού

Να αντιδράει άμεσα στις υποδείξεις του λογοθεραπευτή

Να είναι ικανό να ξεχωρίζει διαφορετικές εντάσεις στην φωνή

Να αναπτύξει τον ρυθμό ταυτίζοντας τους ήχους με αντίστοιχες κινήσεις

Βελτίωση ρυθμού ομιλίας/προσωδιακών χαρακτηριστικών

- Δίνουμε στο παιδί το φώνημα στόχο ή την λέξη που θα πρέπει να επαναλάβει. Επίσης του δίνουμε γραπτά την λέξη χωρισμένη σε συλλαβές. Με κάθε χτύπημα των χεριών ή του ταμπουρίνου το παιδί πρέπει να επαναλαμβάνει μία συλλαβή της λέξης. Όταν το χτύπημα είναι δυνατό πρέπει να δίνει ένταση στην φωνή του ενώ όταν είναι χαμηλό να παράγει το φώνημα με μειωμένη ένταση.

Βελτίωση ρυθμού της κίνησης

- Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί πως κάθε συλλαβή αντιστοιχεί σε ένα βήμα. Έπειτα διαβάζει με διαφορετική ένταση συλλαβές μιας λέξης και ζητά από το παιδί ανάλογα με την ένταση που χρησιμοποίησε να κάνει ένα βήμα και να επαναλάβει την συλλαβή. Για τις συλλαβές που εκφωνήθηκαν δυνατά το παιδί πρέπει να κάνει ένα μεγάλο βήμα ενώ για τις άλλες ένα μικρό.

Στόχος-επιδίωξη

Να δώσουμε πρότυπα ρυθμού για την ομιλία του παιδιού

Να εξετάσουμε την ικανότητα αλλαγής στην ταχύτητα ομιλίας

Να βελτιώσουμε την δημιουργική σκέψη και τον ρυθμό της κίνησης μέσα από διαφορετικά είδη μετακίνησης με μουσική υπόκρουση

Εξοπλισμός

Μουσικά κομμάτια χωρίς λόγια.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανό το παιδί να παράγει καταληπτή ομιλία με διαφορετική ταχύτητα-ρυθμό

Να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει την ρυθμική κίνηση και την επίλυση απλών προβλημάτων (διαφορετικοί τρόποι μετακίνησης)

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας

- Βάζουμε μουσική χωρίς λόγια και ζητάμε απο το παιδί να μιλήσει μαζί μας ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής βάζει μουσική και ζητά απο το παιδί να τραγουδήσει το τραγούδι που ακούγεται χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης. Το παιδί μπορεί να τραγουδάει τρέχοντας, κάνοντας κύκλους, περπατώντας. Φροντίζουμε να ενημερώσουμε το παιδί ότι ο ρυθμός του τρόπου μετακίνησης πρέπει να είναι αργός ή γρήγορος και ανάλογος με το κάθε τραγούδι.

Στόχος-επιδίωξη

Να μπορεί το παιδί να ακολουθήσει ρυθμικά πρότυπα ομιλίας

Να βελτιωθεί η κατανόηση του ρυθμού με απλές κινητικές εντολές

Να μπορεί το παιδί να παράγει πρότυπα ρυθμού με διαφορετικούς τρόπου (είτε ομιλία είτε κίνηση)

Εξοπλισμός

Μουσικά κομμάτια για παιδιά

Μουσικά όργανα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να παράγει καταληπτή ομιλία με διαφορετικό ρυθμό

Να είναι ικανό να κατανοήσει τον διαφορετικό ρυθμό ομιλίας και κίνησης

Να αντιληφθεί την έννοια του ρυθμού μέσα από την παραγωγή ομιλίας και κίνησης

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας.

- Ζητάμε απο το παιδί να επαναλάβει λέξεις στις συλλαβές τους κάθε φορά που θα χτυπάμε το χέρι μας στο γραφείο, ή θα κάνουμε παλαμάκια ή θα χτυπάμε κάποιο μουσικό όργανο.

Βελτίωση ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής ζητάει απο το παιδί να ακούσει προσεκτικά τον τρόπο που προφέρει λέξεις ή συλλαβές και για κάθε παραγωγή του να χτυπάει παλαμάκια, ή να χτυπάει το χέρι του στο τραπέζι ή ένα μουσικό όργανο. Επειτα μπορεί να ζητηθεί απο το παιδί να ακούσει ένα τραγούδι (με ή χωρίς λόγια) και να μετακινείται στον χώρο κρατώντας τον ρυθμό με διάφορα μέλη του σώματος (π.χ. χτυπώντας παλαμάκια, με ρυθμικές κινήσεις κεφαλιού, χοροπηδώντας).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας

Να μπορεί το παιδί να αποδώσει νοήματα μέσω της κίνησης του

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν χαμηλή και υψηλή ένταση για την παραγωγή ομιλίας

Μουσική για παιδιά

. Κάρτες που παρουσιάζουν διάφορα αντικείμενα για μίμηση

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να παράγει καταληπτή ομιλία σε διαφορετικές εντάσεις

Να είναι ικανό να πραγματοποιεί διαβαθμίσεις στον τόνο της φωνής του

Να μπορεί να αποδώσει νοήματα μέσω της κίνησης

Να καταφέρει να λύσει απλά προβλήματα

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας

- Ζητάμε απο το παιδί να επαναλάβει διάφορες συλλαβές/λέξεις με διαφορετική ένταση. Φροντίζουμε να δείχνουμε κάρτες που απεικονίζουν δυνατή και χαμηλή παραγωγή ομιλίας στο παιδί για κάθε συλλαβή που του ζητήτε.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ζητάμε απο το παιδί να μετακινηθεί στον χώρο ελεύθερα με την συνοδεία μουσικής χωρίς λόγια. Με το δικό μας παράγγελμα το παιδί καλείται να μιμηθεί την κίνηση ενός αντικειμένου σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής (π.χ. βροχή, ποτάμι, λαγός, δράκος, γίγαντας).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση του ρυθμού της ομιλίας μέσα από καθορισμένα πρότυπα

Βελτίωση της κατανόησης του ρυθμού από πρότυπα που δίνει το ίδιο το παιδί

Κατανόηση του συλλαβισμού λέξεων

Ενίσχυση ισορροπίας, ευελιξίας κίνησης και μετακίνησης

Εξοπλισμός

Μετρονόμος, μουσικά όργανα

Στεφάνια, εμπόδια, σχοινάκια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να συλλαβίσει λέξεις με συγκεκριμένο ρυθμό ομιλίας

Να καταφέρει να επιλύσει με επιτυχία διπλές εντολές (που περιέχουν παραγωγή καταληπτής ομιλίας σε συνδυασμό με κίνηση)

Βελτίωση ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να επαναλάβει λέξεις χωρισμένες σε συλλαβές. Αρχικά η λεκτική παραγωγή γίνεται χωρίς αντικείμενα που δίνουν ρυθμό. Στην συνέχεια μπορεί να γίνει εισαγωγή αντικειμένων που θα υποδείξουν τον ρυθμό, αρχικά από τον θεραπευτή και έπειτα από το ίδιο το παιδί.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής τοποθετεί στον χώρο στεφάνια ή διάφορα άλλα εμπόδια. Ζητά από το παιδί να συλλαβίσει λέξεις και κάθε συλλαβή να μετακινείται από στεφάνι σε στεφάνι. Για μεγαλύτερη δυσκολία στην άσκηση ο θεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικό ρυθμό παραγωγής ή να ζητήσει από το παιδί να μετακινείται με διαφορετικό τρόπο (π.χ. πηδηματάκια, κουτσό).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση των
προσωδιακών
χαρακτηριστικών της
ομιλίας

Βελτίωση της κριτικής
σκέψης και της ευελιξίας
των κινήσεων

Εξοπλισμός

Στεφάνια, σχοινάκι,
εμπόδια, κώνους.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να
αποδώσει νόημα στην
ομιλία του μέσω της
προσωδίας

Να καταλάβει το παιδί
λέξεις με έμφαση μέσα σε
μία πρόταση

Να ενισχυθεί η εγρήγορση
σκέψης

Να είναι ικανό το παιδί να
επιλύσει απλά κινητικά
προβλήματα
χρησιμοποιώντας
διαφορετικούς τρόπους
μετακίνησης

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας

- Ζητάμε από το παιδί να επαναλάβει μικρές φράσεις ή προτάσεις δίνοντας έμφαση στο τονισμό διαφορετικών λέξεων κάθε φορά.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής εξηγεί στο παιδί πως θα πρέπει να επαναλαμβάνει μικρές φράσεις/προτάσεις. Ο παιδί θα πρέπει να κινείται ελεύθερα στον χώρο είτε δομημένα μέσα σε στεφάνια. Σε κάθε λέξη που δίνεται έμφαση καλείται να αλλάξει την κίνηση του (περπάτημα-άλμα-περπάτημα).

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση των διαβαθμίσεων έντασης στην ομιλία

Κατάλληλη/πρωτότυπη χρήση των μελών του σώματος

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν μεγάλα και μικρά αντικείμενα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να παράγει λέξεις σε διαφορετικές εντάσεις

Να κατανοήσει την διαφορά της δυνατής και της χαμηλής έντασης

Να είναι ικανό να παράγει πρωτότυπες εκφραστικές φόρμες μέσω του σώματος

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας

- Ζητάμε από το παιδί να επαναλάβει λέξεις με διαφορετική ένταση. Φροντίζουμε οι λέξεις με δυνατή ένταση φωνής να αντιπροσωπεύουν μεγάλα αντικείμενα (δράκος) ενώ αυτές με χαμηλή ένταση μικρά (ποντικάκι).

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής διαβάζει τις λέξεις που ζητήθηκαν στον παραπάνω τομέα και ζητάει από το παιδί ανάλογα την ένταση και το αντικείμενο της λέξης να δημιουργήσει μια κίνηση. Στις λέξεις με δυνατή ένταση το παιδί πρέπει να δώσει ένταση στην κίνηση απλώνοντας τα μέλη του ενώ στις λέξεις με χαμηλή ένταση το παιδί πρέπει να συσπειρωθεί.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση ρυθμού ομιλίας

Βελτίωση αυθόρμητης
κίνησης

Εξοπλισμός

Τίποτα

**Το αποτέλεσμα που
επιδιώκουμε μετά το
τέλος της συνεδρίας**

Να μπορεί το παιδί να
παράγει καταληπτή ομιλία
προσαρμοσμένη σε
ηχητικά πρότυπα

Να καταφέρει το παιδί να
παράγει ρυθμικές κινήσεις
αυθόρμητα

Βελτίωση ρυθμού και προσωδιακών χαρακτηριστικών ομιλίας.

- Ζητάμε απο το παιδί να τραγουδήσει γνωστά παιδικά τραγούδια.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής ζητάει ξανά απο το παιδί να τραγουδήσει τραγούδια και να προσπαθήσει να χορέψει ρυθμικά.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση καταληπτότητας της ομιλίας σε διαφορετικά πλαίσια

Παροχή ενθάρρυνσης στο παιδί για την σωστή χρήση των γνώσεων που έλαβε σε διαφορετικές καταστάσεις

Ενίσχυση κατανόησης, δημιουργικότητας και θετικού κλίματος

Εξοπλισμός

Διάφορα παιχνίδια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να παράγει ομιλία χωρίς λάθη σε λιγότερα δομημένες δραστηριότητες

Να ενισχύσουμε την φαντασία, την κριτική σκέψη και την μίμηση του παιδιού

Παιχνίδι ρόλων

- Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να μιράει στίχια που περιλαμβάνουν λέξεις ή φωνήματα στα οποία είχα παρατηρηθεί πρόβλημα άρθρωσης/φωνολογίας. Έπειτα από την παραγωγή τους ζητάει από το παιδί να μεταφερθούν στις γωνίες συμβολικού παιχνιδιού και να παίξουν παιχνίδια που σχετίζονται με τα στίχοι. Ο θεραπευτής πρέπει να έχει διαμορφώσει έτσι τον στίχο ώστε να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει τις λέξεις που περιλαμβάνει και στο παιχνίδι. (φρούτα, φράουλες και φάβα, πάω γρήγορα να φέρω, φαίνεται πως φέρνουν και άλλα, στα καφάσια τα μεγάλα, εδώ ο λογοθεραπευτής πρέπει να έχει ψεύτικα φρούτα, φράουλες, και άλλα αντικείμενα που θα περιέχουν το φώνημα /f/ για να μπορέσει να παράγει αυθόρμητο λόγο του παιδιού κατά την διάρκεια του παιχνιδιού).

Παιχνίδι ρόλων συσχετιζόμενο με κίνηση

- Ο θεραπευτής ζητάει από το παιδί να παίξουν στις γωνίες συμβολικού παιχνιδιού. Πέρα από το στίχο που έχει μάθει το παιδί πρέπει να παραγματοποιήσει και κινήσεις (π.χ στίχος: φρούτα, φράουλες και φάβα πάω γρήγορα να φέρω, φαίνεται πως φέρνουν και άλλα, στα καφάσια τα μεγάλα, εδώ το παιδί πρέπει να μιμηθεί τις κινήσεις που κάνουμε όταν πάμε στο μανάβικο, όπως να πιάσει το καλάθι, να βάλει μέσα φρούτα, να δώσει τα χρήματα και να γεμίσει με τα ψώνια την σακούλα του).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση πραγματολογίας

Επίλυση προβλημάτων

Ενίσχυση ταύτισης και αυτοματοποίησης

Βελτίωση σωστού τρόπου ομιλίας

Εξοπλισμός

Διάφορα παιχνίδια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να βελτιώσουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού

Να καταφέρει να χρησιμοποιεί καταληπτή ομιλία σε μη δομημένες δραστηριότητες

Να μπορεί να μιμηθεί κινήσεις διάφορων επαγγελματιών ενισχύοντας την λεπτή κινητικότητα

Παιχνίδι ρόλων

- Ζητάμε απο το παιδί να προσποιηθεί διάφορους ρόλους και ανοίγουμε διάλογο μαζί του μέσω αυτού του παιχνιδιού.

Παιχνίδι ρόλων

- Τοποθετούμε δύο/τρία τραπεζάκια στα οποία βρίσκονται αντικείμενα που σχετίζονται με διάφορα επαγγέλματα. Μετά το προηγούμενο παιχνίδι ζητάμε απο το παιδί να επιλέξει το αντικείμενο/δραστηριότητα που ταιριάζει στο επάγγελμα που παίξαμε και να πάει να ολοκληρώσει την δραστηριότητα (π.χ μάγειρας-ράφτης, αν παίξαμε παιχνίδι που είχε σχέση με την μαγειρική το παιδί πρέπει να πάει και να χρησιμοποιήσει τα μαγειρικά σκεύη στο ένα τραπέζι, ενώ αν το παιχνίδι είχε να κάνει με τον ράφτη να πάει και να περάσει χάντρες σε ένα κορδόνι).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
λεξιλογίου/κατονομασίας

Βελτίωση
κίνησης/τρόπων
μετακίνησης

Παροχή ενίσχυσης για την
χρήση καταληπτής
ομιλίας σε διάφορες
καταστάσεις

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορα αντικείμενα

Στεφάνια,σχοινάκι,κουτιά

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να ενισχυθεί η φαντασία
και η πρωτοβουλία του
παιδιού

Να μπορεί να
χρησιμοποιεί καταληπτή
ομιλία σε μη δομημένες
δραστηριότητες

Να ενισχυθεί η ευελιξία
της κίνησης του

Παιχνίδι ρόλων

- Ζητάμε απο το παιδί να ονομάσει μερικά αντικείμενα (μπορούμε να χρησιμοποιούμε αντικείμενα με το φώνημα στόχο). στην συνέχεια παίζουμε με αυτά τα παιχνίδια.

Παιχνίδι ρόλων

- Τοποθετούμε τρία στεφάνια μέσα στο οποία βρίσκονται κάρτες σχετικές με το παιχνίδι που παίζαμε. Απέναντι απο τα στεφάνια έχουμε ένα κουτί μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να τοποθετήσει όλες τις κάρτες που σχετίζονται με το παιχνίδι. Το παιδί μπορεί να μεταφέρει μια κάρτα την φορά ενώ πρέπει να αλλάζει τον τρόπο μετακίνησης του κάθε φορά που βγαίνει απο το στεφάνι. Στο τέλος καθόμαστε κάτω μαζί με το παιδί και του ζητάμε να μας ονομάσει τα αντικείμενα.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
καταληπτότητας ομιλίας,
φαντασίας, ευελιξίας στην
κίνησης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορα επαγγέλματα

Παιχνίδια που σχετίζονται
με τα επαγγέλματα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να
επιλύσει κινητικά
προβλήματα

Να καταφέρει να
χρησιμοποιήσει
καταληπτή ομιλία μέσω
του διαλόγου

Να μπορεί να ταυτίσει
αντικείμενα με
δραστηριότητες

Παιχνίδι ρόλων με ποικιλία ερεθισμάτων

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει κάρτες με διάφορα επαγγέλματα στο παιδί ώστε να επιλέξει ένα από αυτά. Έπειτα παίζουμε το παιχνίδι που επέλεξε το παιδί.

Χρήση κίνησης για βιωματική μάθηση

- Ο θεραπευτής στήνει ένα παιχνίδι χαμένου θησαυρού στην αίθουσα. Το παιδί πριν από αυτό έχει επιλέξει ένα επάγγελμα και τώρα πρέπει να περάσει τα εμπόδια, τα στεφάνια κ.τ.λ για να βρει τα εργαλεία του επαγγέλματος που επέλεξε.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση καταληπτότητας και σωστής κίνησης σε εξωτερικά (μη δομημένα) πλαίσια που είναι άγνωστα για το παιδί

Εξοπλισμός

Τίποτα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να συλλέξει θετικές εμπειρίες για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή με απώτερο σκοπό την γενίκευση των γνώσεων

Παιχνίδι ρόλων

- Μεταφέρουμε το παιδί σε εξωτερικά πλαίσια (σούπερ μάρκετ, βιβλιοπωλείο κ.τ.λ) για να δούμε κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιήσει τον λόγο σωστά. Ακόμα μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να ανοίξει διάλογο με ένα άγνωστο πρόσωπο.

Βελτίωση ελεύθερων κινήσεων

- Στην βόλτα μας σε εξωτερικά πλαίσια εξηγούμε στο παιδί τον σωστό τρόπο βάδισης, τον σωστό τρόπο να κρατάει τα αντικείμενα που θέλει να πάρει ενώ ταυτόχρονα ελέγχουμε και τις κινήσεις του (π.χ. πως πιάνει τα αντικείμενα). Παρατηρούμε την θέση/στάση σώματος του παιδιού κατά την διάρκεια της συζήτησής του και φροντίζουμε να διορθώσουμε πιθανά λάθη.

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση σχημάτων

Ενίσχυση ευελιξίας της κίνησης με σκοπό την παροχή βιωματικών εμπειριών για την μάθηση

Εξοπλισμός

Κάρτες, 3d αντικείμενα με σχήματα

Κουτιά, στεφάνια, σχοινάκια, αφρολέξ σχήματα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να αναγνωρίζει τα σχήματα

Να ενισχυθεί η σχολική ετοιμότητα του παιδιού

Να δοθούν βιωματικές εμπειρίες για την γενίκευση των γνώσεων

Να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει την κίνηση για την απόδοση νοημάτων και την μίμηση

Να αναπτυχθεί η λεπτή κινητικότητα του παιδιού

Μαθησιακός τομέας

- Παρουσιάζουμε στο παιδί διάφορα σχήματα. Του ζητάμε να ονομάσει και να σχεδιάσει το καθένα απο αυτά. Ακόμα μπορούμε να παρουσιάσουμε διάφορα σχήματα είτε σε μορφή 3d είτε 2d και να ζητήσουμε απο τα παιδιά να τα σχεδιάσουν. Τέλος μπορούμε βάλουμε τα παιδιά να αντιστοιχήσουν τα όμοια σχήματα.

Χρήση κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Ο θεραπευτής τοποθετεί στεφάνια ή κουτιά, στο κάθενα απο αυτά υπάρχει μια κάρτα με ένα σχήμα. Όταν ο δωθεί το παράγγελμα το παιδί πρέπει να ρίξει τουβλάκια/μπαλίτσες μέσα στο κουτί που αντιστοιχούν. Ακόμα μπορεί να ζητηθεί απο τα παιδιά να χορέψουν με μουσική και όταν η μουσική σταματήσει να πιάσουν το σχήμα που θα ονομάσει ο θεραπευτής. Τέλος το παιδί μπορεί να περπατήσει στο περίγραμμα σχημάτων που έχουν δημιουργηθεί με ταινία στο δάπεδο.

Στόχος-επιδίωξη

Να μάθει το παιδί τους αριθμούς

Ενίσχυση ευελιξίας της κίνησης με σκοπό την παροχή βιωματικών εμπειριών για την ενίσχυση της μάθησης

Εξοπλισμός

Κάρτες και φύλλα εργασίας με τους αριθμούς

Μουσικά τραγούδια

Σχοινάκια, στεφάνια, κουτιά, μπάλες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να κατανοήσει τα σύμβολα των αριθμών, να μπορεί να μετρά και να λύνει απλές μαθηματικές πράξεις

Το παιδί να είναι ικανό να καταλάβει την σημαντικότητα γνώσης μαθηματικών εννοιών

Να αναπτυχθεί η λεπτή κινητικότητα του παιδιού

Μαθησιακός τομέας

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά τους αριθμούς και τους δίνει διάφορες ασκήσεις με αυτούς (π.χ να ονομάσουν το σύμβολο, να το αντιγράψουν, να κάνουν πράξεις με ξυλάκια).

Χρήση της κίνησης ως βιωματικό τρόπο εκμάθησης

- Δίνουμε στα παιδιά σχοινάκια και τους ζητάμε να σχηματίσουν έναν αριθμό που δείχνουμε σε κάρτα. Μετά βάζουμε μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να κινηθούν μέσα, έξω από τον αριθμό αυτό μετρώντας ρυθμικά τις επαναλήψεις τους (όσες και ο αριθμός). Τέλος δίνουμε μπαλάκια στα παιδιά ενώ έχουμε κολλήσει καρτέλες με τους αριθμούς απέναντί τους. Κάθε φορά που ο θεραπευτής λέει έναν αριθμό το παιδί πρέπει να στοχεύει την κάρτα με το μπαλάκι του.

Στόχος-επιδίωξη

Να γίνει εκμάθηση των τοπικών επιρρημάτων

Εξοπλισμός

Παιχνίδια (τουβλάκια) για ασκήσεις τοποθέτησης σε διάφορες θέσεις

Κώνους, σχοινάκια, εμπόδια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να αναγνωρίζει τις έννοιες τοποθέτησης στον χώρο

Να μπορεί να επιλύσει απλά προβλήματα

Μαθησιακός τομέας

- Μέσα απο διάφορες κάρτες μαθαίνουμε στα παιδιά τα τοπικά επιρήματα (πάνω, κάτω, μέσα, έξω). Με απλά παιχνίδια του ζητάμε να τοποθετήσουν ένα αντικείμενο σε διάφορες θέσεις.

Χρήση της κίνησης ως βιωματικό τρόπο εκμάθησης

- Σχηματίζουμε με διάφορα αντικείμενα όπως στεφάνια, εμπόδια, κώνους, σχοινάκια διάφορες διαδρομές. Ζητάμε απο το παιδί να διασχίσει την διαδρομή χωρίς να ακουμπήσει τα εμπόδια. (π.χ με σχοινάκια κάνουμε μικρές λίμνες που το παιδί πρέπει να περάσει, με κώνους μικρά βράχια και με εμπόδια τούνελ).

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση
σωματογνωσίας

Βελτίωση ισορροπίας,
μετακίνησης και κριτικής
σκέψης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορα μέλη του
σώματος

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να
ονομάσει, να δείξει και να
κινήσει τα μέρη του
σώματος

Μαθησιακός τομέας

- Παρουσιάζουμε κάρτες με μέλη του σώματος στο παιδί και ζητάμε να τα ονομάσει. Επειτα ζητάμε να δείξει διάφορα μέλη του δικού του σώματος.

Χρήση της κίνησης ως βιωματικό τρόπο εκμάθησης

- Ζητάμε από το παιδί να μετακινηθεί με διαφορετικούς τρόπους. Κάθε φορά πρέπει να ακουμπάει και διαφορετικό μέλος του σώματος του στο έδαφος ή να στηρίζει σε αυτό ένα ελαφρύ αντικείμενο.

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση σωστού τρόπου σύνταξης

Μίμηση ενεργειών μέσω της κίνησης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν διάφορες έννοιες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να σχηματίζει πρόταση με σωστή σύνταξη

Να είναι ικανό να αποδώσει το νόημα ενεργειών μέσω κινητικών προτύπων

Μαθησιακός τομέας

- Μέσα από εικόνες που αντιστοιχούν στους όρους υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο ζητάμε από το παιδί να διάβασει την πρόταση. Οι κάρτες αυτές είναι εικονογραφημένες για μεγαλύτερη ευκολία. Αργότερα μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να τις τοποθετήσει με την σωστή σειρά.

Χρήση της κίνησης ως βιωματικό τρόπο εκμάθησης

- Τοποθετούμε ένα στεφάνι και δύο κώνους στην σειρά. Το παιδί μπαίνει μέσα στο στεφάνι ενώ πάνω στους κώνους τοποθετούνται κάρτες. Κάθε φορά που ο θεραπευτής διάβάζει τις κάρτες το παιδί πρέπει να παρουσιάζει με κίνηση την ενέργεια (ρήμα) χωρίς να βγει από το στεφάνι (π.χ. το παιδί ΤΡΕΧΕΙ γρήγορα).

3.3 Ασκήσεις συνδυασμού λογοθεραπείας-παιδαγωγικής γυμναστικής σε ομαδικό επίπεδο



Στόχος-επιδίωξη

Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας και ανάπτυξη της συνεργασίας

Εξοπλισμός

Μπαλάκια, στεφάνια και σχοινάκια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μπορούν να συνεργάζονται

Να είναι ικανά να ακολουθήσουν απλούς κανόνες

Γνωριμία με τα μέλη της ομάδας

- Ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά να καθίσουν σχηματίζοντας έναν κύκλο. Κάθε φορά που δίνει ένα μπαλάκι σε ένα παιδί αυτό πρέπει να πει με δύναμη το όνομα του.

Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας

- Ένα παιδί ορίζεται ως οδηγός και τα άλλα τοποθετούνται σε διάφορες στάσεις. Κάθε φορά που ο θεραπευτής φωνάζει το όνομα ενός παιδιού ο οδηγός πρέπει να πηγαίνει στην στάση και να παίρνει μέσα στο στεφάνι του το παιδί.

Στόχος-επιδίωξη

Γνωριμία μεταξύ των παιδιών της ομάδας και ανάπτυξη της συνεργασίας

Χορήγηση προτύπων άρθρωσης και παραγωγής φωνημάτων

Ενίσχυση κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας

Εξοπλισμός

Γλωσσοπίεστρα, καθρέφτης κ.τ.λ.

Κάρτες με εικονογραφημένα διάφορα φωνήματα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να λύνουν κινητικά προβλήματα ως ομάδα

Να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας μεταξύ των παιδιών

Να μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον σωστό τρόπο/τόπο άρθρωσης ή να παράγουμε με ευκολία φωνήματα σε διάφορους συνδυασμούς

Παραγωγή φωνημάτων/λέξεων

- Ο θεραπευτής δίνει στην ομάδα παιδιών μια μπάλα ή μια σκυτάλη. Κάθε παιδί πρέπει να δώσει την σκυτάλη στον διπλανό του. Όποιο παιδί έχει την σκυτάλη πρέπει να παράγει το φώνημα/λέξη που του ζητάει ο θεραπευτής.

Σχηματισμός φωνημάτων/γραμμάτων με το σώμα

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει κάρτες με φωνήματα στα παιδιά που βρίσκονται σε τυχαία διάταξη στον χώρο. Μόλις παρουσιαστεί η κάρτα πρέπει να σχηματίσουν το γράμμα που απεικονίζεται αφού συνεργαστούν.

Στόχος-επιδίωξη

Παραγωγή φωνημάτων
μέσω μίμηση φυσικών
ήχων

Εκμάθηση απλών
κινητικών προτύπων μέσω
μίμησης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορα ζώα

CD player, ηχογραφημένοι
φυσικοί ήχου

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μάθουν να
παράγουν με σωστό τρόπο
ήχους/φωνήματα

Να αναπτύξουν την
ικανότητα αναμονής και
τήρησης της σειράς
προτεραιότητας

Να μπορούν να
συνδυάζουν απλά ηχητικά
πρότυπα με πρότυπα
κίνησης

Παραγωγή φυσικών ήχων

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά κάρτες με εικόνες ζώων. Κάθε φορά που έρχεται η σειρά ενός παιδιού πρέπει να μιμηθεί τον ήχο της κάρτας που του αντιστοιχεί και να ονομάσει το ζώο.

Μίμηση κινήσεων

- Ο θεραπευτής αφού δείξει κάρτες με ζώα στα παιδιά και ζητήσει την φωνή που παράγει το κάθε ζώο ζητάει και την κίνηση. Έπειτα μπορούν να δοθούν κάρτες με ζώα σε όλα τα παιδιά και να ακούγεται από το cd player ο ήχος του κάθε ζώου. Τότε πρέπει το παιδί να πάρει την πρωτοβουλία και να μιμηθεί απευθείας την κίνηση. Τέλος ο λογοθεραπευτής ορίζει έναν κυνηγό που θα κυνηγάει τα παιδιά μέσα σε συγκεκριμένο χώρο. Τα παιδιά που τρέχουν πρέπει να παριστάνουν ένα ζώο, παράγοντας τον αντίστοιχο ήχο αλλά και την κίνηση. Κάθε φορά που ο κυνηγός ακουμπάει ένα παιδί αλλάζουν ρόλους.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση φωνοτακτικής δομής και παραγωγής φωνημάτων σε διάφορους συνδυασμούς

Ανάπτυξη φαντασίας, ευελιξίας στην κίνηση και τήρησης κανόνων

Εξοπλισμός

Παιχνίδια όπως ραβδί για παιχνίδι

Κάρτες που απεικονίζουν αντικείμενα παραγωγής ήχου

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να ενισχύσουν την αυτοματοποίηση σε διάφορους συνδυασμούς φωνημάτων

Να μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες και την σειρά σε απλά κινητικά παιχνίδια

Να είναι ικανά να συνδυάσουν και να κατανοήσουν την παραγωγή ήχων (με το αντικείμενο που τον προκαλεί)

Να μπορούν να παράγουν με ευκολία διάφορες κινήσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέλη του σώματος

Παραγωγή φωνημάτων

- Ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά να επαναλάβουν διάφορες ψευδολέξεις. Φροντίζει κάθε παιδί να παράγει τον ίδιο αριθμό με τα υπόλοιπα χωρίς να ξεχωρίζει κανέναν.

Ανάπτυξη συνεργασίας

- Ο θεραπευτής επιλέγει ένα παιδί για "μάγο" δίνοντας του ένα ραβδί ενώ στα άλλα παιδιά δίνει από μία κάρτα για να την κρατήσουν κρυφά. Το παιδί που υποκρίνεται τον μάγο πρέπει να επαναλάβει διάφορες μαγικές λέξεις (ψευδολέξεις) ακουμπώντας ελαφριά με το ραβδί του κάποιο από τα άλλα παιδιά. Τότε το άλλο παιδί παράγει τον φυσικό ήχο της κάρτας που του δόθηκε. Αν τα άλλα παιδιά που περιμένουν βρουν τι προσπαθεί να μιμηθεί το ξόρκι λύνεται και αλλάξει το παιδί που παριστάνει τον μάγο. Η συγκεκριμένη άσκηση μπορεί να γίνει και με παραλλαγές (π.χ το παιδί που είναι μάγος να παράγει ψευδολέξεις να ακουμπάει με το ραβδί τα άλλα παιδιά τα οποία καλούνται να κινηθούν σε ένα συγκεκριμένο χώρο με διάφορες μαγικές κινήσεις, στα γόνατα, στις μήτες των ποδιών κ.τ.λ.).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση σωστής
σύνταξης

Βελτίωση
άρθρωσης/φωνολογίας με
την μεταφορά των
γνώσεων από το επίπεδο
των συλλαβών/λέξεων
στο επίπεδο φράσεων

Να ενισχυθεί η
κινητικότητα των παιδιών

Εξοπλισμός

Διάφορα παιχνίδια για
μίμηση ενεργειών

**Το αποτέλεσμα που
επιδιώκουμε μετά το
τέλος της συνεδρίας**

Τα παιδιά να είναι ικανά
να παράγουν με σωστό
τρόπο το φώνημα στόχο

Να ενισχύσουν την
αυτοματοποίηση
παραγωγής φωνημάτων
σε επίπεδο φράσεων

Να είναι ικανά να
αποδώσουν νοήματα
ενεργειών μέσω της
κίνησης

Να μπορούν να
χρησιμοποιούν σωστή
σύνταξη στον αυθόρμητο
λόγο

Παραγωγή μικρών φράσεων

- Ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά να επαναλάβουν μικρές φράσεις (Y-P-A) που περιέχουν το φώνημα/λέξη στόχο.

Παραγωγή ενεργειών μέσω της κίνησης

- Στην συνέχεια ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά ένα ένα να δώσει την έννοια της φράσης που του ζητήθηκε μέσα από την κίνηση. Πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο υλικό για την μίμηση ενεργειών (π.χ. Η Μαρία τρέχει γρήγορα, Το παιδί κλαίει δυνατά).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση σωστού
τρόπου/τόπου άρθρωσης
σε επίπεδο λέξης

Παραγωγή λέξεων με το
φώνημα στόχο

Ενίσχυση κριτικής
σκέψης μέσω της κίνησης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορες λέξεις

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορεί το παιδί να
παράγει με επιτυχία στο
φώνημα στόχο σε επίπεδο
λέξης

Να γίνεται σωστή
αρθρωτική παραγωγή σε
επίπεδο λέξης

Τα παιδιά να διατηρούν
την προσοχή τους και να
είναι ικανά να λύνουν
απλά κινητικά
προβλήματα

Να έχει αναπτυχθεί η
ισορροπία και η φαντασία
κινήσεων στα παιδιά

Παραγωγή λέξεων με το φώνημα/στόχο

- Ο θεραπευτής ζητάει απο κάθε παιδί να επαναλάβει λέξεις που περιέχουν το φώνημα στόχο.

Βελτίωση κατανόησης/συνεργασίας με διαφορετικά είδη μετακίνησης

- Τα παιδιά τοποθετούνται σε απόσταση δέκα μέτρων μακριά απο τον θεραπευτή. Κάθε φορά ένα παιδί πηγαίνει και κάθεται δίπλα του. Ο λογοθεραπευτής ζητάει απο το παιδί να επαναλάβει κάποιες λέξεις. Όταν επαναλάβει μια λέξη η οποία έχει δωθεί σε κάρτα το παιδί που την κρατάει επιλέγει τον τρόπο μετακίνησης για να δώσει την κάρτα του. Κάθε φορά ο τρόπος μετακίνησης πρέπει να είναι διαφορετικός.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση στην σωστή αρθρωτική τοποθέτηση σε επίπεδο συμφωνικών συμπλεγμάτων

Ενίσχυση ευελιξίας σχηματισμού σχημάτων με το σώμα

Ανάπτυξη συνεργασίας

Εξοπλισμός

Τίποτα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά να παράγουν με σωστό τρόπο συμφωνικά συμπλέγματα

Να είναι ικανά να συνεργαστούν ακολουθώντας διπλές εντολές

Να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την οπτική απεικόνιση των γραμμάτων

Παραγωγή συμφωνικών συμπλεγμάτων

- Ο λογοθεραπευτής ζητάει από κάθε παιδί να επαναλάβει κάποια συμφωνικά συμπλέγματα. Αφού όλα τα παιδιά κάνουν την άσκηση από μία φορά μπορεί να ζητηθεί και η ομαδική παραγωγή των συμπλεγμάτων.

Σχηματισμός φωνημάτων με το σώμα

- Σε κάθε παιδί δίνεται η εντολή να μιμηθεί ένα φώνημα. Ο θεραπευτής ζητάει από δύο παιδιά να έρθουν πιο μπροστά και να σχηματίσουν το φώνημα που τους ζητήθηκε το καθένα ξεχωριστά. Έπειτα ζητάει από τα άλλα παιδιά να επαναλάβουν το σύμπλεγμα που σχημάτισαν τα όρθια παιδιά. Ακόμα μπορούν να παίξουν το παιχνίδι των χαρούμενων συλλαβών. Μερικά παιδιά καλούνται να σχηματίσουν το φώνημα Α και τα άλλα το φώνημα Χ (ή Ρ). Ο θεραπευτής βάζει μουσική για να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο. Όταν η μουσική σταματήσει κάθε παιδί που αντιστοιχεί στο Α πρέπει να γίνει ζευγάρι με ένα παιδί που αντιστοιχεί στο Χ(Ρ). Όταν ο θεραπευτής δείχνει το κάθε ζευγάρι τα παιδιά φωνάζουν δυνατά την φράση που σχηματίζουν.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών
μυών

Βελτίωση της ικανότητας
μίμησης και
σωματογνωσίας

Ανάπτυξη συνεργασίας σε
δυάδες

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
στοματοπροσωπικές
ασκήσεις
Καθρέφτης

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να έχουν
αναπτύξει την δύναμη και
την κινητικότητα των
στοματοπροσωπικών τους
μυών

Να είναι ικανά να
συνεργαστούν σε δυάδες

Να γνωρίζουν τα μέλη
του σώματος

Να κατανοούν πλήρως
διάφορες κινήσεις και να
μπορούν να τις μιμηθούν
με επιτυχία

Βελτίωση της δύναμης και της κινητικότητας των στοματοπροσωπικών μυών

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει διάφορες ασκήσεις για την ενίσχυση της δύναμης και της κινητικότητας των στοματοπροσωπικών μυών. Τα παιδιά πρέπει να τον παρατηρούν και να μιμούνται τις κινήσεις αυτές (π.χ γλώσσα έξω, πλάγια, δάγκωμα χειλιών, σούφρωμα χειλών, φούσκωμα στα μάγουλα και κράτημα του αέρα μέσα στο στόμα κ.τ.λ.).

Μίμηση κινήσεων

- Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε παιδί πρέπει να μιμείται αυθόρμητα μια κίνηση και το άλλο να το ακολουθεί. Ο θεραπευτής μπορεί να βοηθήσει ονομάζοντας τα μέρη του σώματος που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί (π.χ κάνε κίνηση με το κεφάλι, με τα χείλη, με τα χέρια).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών
μυών.

Κατανόηση των
συναισθημάτων και
απόδοση τους μέσω
εκφράσεων και κινήσεων

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν
διάφορα συναισθήματα.

Λευκές μάσκες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να έχει ενισχυθεί η
δύναμη και η
κινητικότητα των μυών
του στόματος και του
προσώπου ώστε να μην
εμποδίζουν την
καταληπτικότητα της
ομιλίας του παιδιού.

Τα παιδιά να μπορούν να
αποδώσουν μέσω της
κίνησης τους .

Βελτίωση δύναμης και κινητικότητας στοματοπροσωπικών μυών

- Ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά να μιμηθούν διάφορες εκφράσεις με το πρόσωπο τους (χαρούμενος, λυπημένος, έκπληκτος).

Παραγωγή κίνησης που εκδηλώνει συναίσθημα

- Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες και ο θεραπευτής ζητάει να σηκωθούν με την σειρά και να δείξουν με την κίνηση τους το συναίσθημα που τους ζητά. Μπορούν να περπατήσουν χαρούμενα, να τρέξουν κουρασμένα κ.τ.λ. Στην συνέχεια του προγράμματος για μεγαλύτερη δυσκολία στην άσκηση τα παιδιά μπορούν να φορέσουν ανέκφραστες μάσκες και να παράγουν κινήσεις. Ο θεραπευτής πρέπει να βοηθήσει τα άλλα παιδιά να καταλάβουν το συναίσθημα που μιμείται το κάθε παιδί.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών
μυών

Βελτίωση δύναμης στην
αναπνοή

Ανάπτυξη συνεργασίας

Εξοπλισμός

Μπαλόνια, πούπουλα,
καλαμάκια, μπαλάκια από
φελιζόλ

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν να παιδιά να
καταλάβουν την
σημαντικότητα της
αναπνοής

Να είναι ικανά να
πετύχουν την σύγκλειση
των χειλιών

Να μπορούν να ελέγξουν
την αναπνοή τους

Να εκπληρώνουν με
επιτυχία ομαδικές
δραστηριότητες
ακολουθώντας τους
κανόνες

Ασκήσεις αναπνοής

- Δίνουμε απο ένα μπαλόνι σε κάθε παιδί και ζητάμε να τα φουσκώσουν όλοι. Ακόμα μπορούμε να δώσουμε φτερά σε κάθε παιδί και να ζητήσουμε να τα φυσίζουν μακριά ή να προσπαθήσουν με το φύσιμα να τα βάλουν μέσα σε κάποιο κουτί.

Ασκήσεις αναπνοής

- Τοποθετούμε τα παιδιά όρθια σε κύκλο και τους ζητάμε να προσπαθήσουν να κρατήσουν ένα μπαλόνι/πούπουλο στον αέρα όσο περισσότερο μπορούν. Αν δυσκολεύονται μπορούν να χτυπήσουν το μπαλόνι με τα χέρια.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών
μυών

Βελτίωση δύναμης στην
αναπνοή

Ανάπτυξη συνεργασίας

Εξοπλισμός

Μπαλόνια, πούπουλα,
καλαμάκια, μπαλάκια από
φελιζόλ

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν να παιδιά να
καταλάβουν την
σημαντικότητα της
αναπνοής

Να είναι ικανά να
πετύχουν την σύγκλειση
των χειλιών

Να μπορούν να ελέγξουν
την αναπνοή τους

Να εκπληρώνουν με
επιτυχία ομαδικές
δραστηριότητες
ακολουθώντας τους
κανόνες

Ασκήσεις αναπνοής

- Δίνουμε απο ένα καλαμάκι στα παιδιά και ζητάμε να φυσίζουν δυνατά με αυτό (είτε σε ένα ποτήρι με νερό για να σχηματιστούν μπουρμπουλίθρες είτε χωρίς νερό). Τέλος μπορεί κάθε παιδί να προσπαθεί να κάνει φούσκες με το φύσιμα, μόλις τα καταφέρει δίνει το παιχνίδι σε άλλον συνομήλικό του.

Ασκήσεις αναπνοής

- Τα παιδιά τοποθετούνται ανά δυάδες το ένα στην μία άκρη του τραπεζιού και το άλλο στην άλλη. Με το καλαμάκι που τους δόθηκε προσπαθού να μεταφέρουν μια μικρή μπάλα απο φελιζόν απο την μία άκρη στην άλλη. Διαφορετικά μπορούμε να βάλουμε τα παιδιά σε σειρά και κάθε παιδί να προσπαθεί να βάλει την μπάλα φυσώντας σε ένα "εικονικό" τέρμα. Τέλος μπορούμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε δυάδες, το ένα να κάνει φούσκες και το άλλος να προσπαθεί να της φυσίξει προς τα πάνω για να μην σκάσουν στο έδαφος.

. Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών μυών

Βελτίωση δύναμης στην
αναπνοή

Ανάπτυξη συνεργασίας

Βελτίωση της
στάσης/θέσης σώματος

Εξοπλισμός

Μπαλόνια, πούπουλα,
καλαμάκια, μπαλάκια από
φελιζόλ

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανά να
πετύχουν την σύγκλειση
των χειλιών

Να μπορούν να ελέγξουν
την αναπνοή τους

Να εκπληρώνουν με
επιτυχία ομαδικές
δραστηριότητες
ακολουθώντας τους
κανόνες

Τα παιδιά να έχουν
κατακτήσει την γνώση της
σωστής στάσης/θέσης
σώματος

Ασκήσεις αναπνοής και στοματοπροσωπικών δομών

- Ζητάμε απο τα παιδιά να τοποθετηθούν σε σειρά. Κάθε φορά ένα παιδί πρέπει να παράγει μια παρατεταμένη φωνή.

Ασκήσεις αναπνοής/στάσης σώματος

- Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες. Κάθε παιδί έχει μια μπάλα και κάθεται σε μια καρέκλα, μετά το παράγγελμα του θεραπευτή πρέπει να σηκωθεί με εισπνοή ή παράγοντας παρατεταμένη φωνή, να πετάξει την μπάλα στο απέναντι παιδί και να καθήσει κάτω με εκπνοή. Φροντίζουμε να έχουν καλή στάση και θέση σώματος στις καρέκλες. Επίσης η συγκεκριμένη άσκηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και με όλη την ομάδα. Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο έχοντας μια μπάλα στην μέση. Όποιο παιδί παίρνει την μπάλα παριστάνει το μελτέμι που φυσάει ενώ ταυτόχρονα δίνει την μπάλα σε άλλο παιδί. Η μπάλα μπορεί να δοθεί με διάφορους τρόπους ή να φυσάν όλα τα παιδιά μαζί και να μείνει στο κέντρο.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση του ρυθμού της ομιλίας

Συλλαβισμό λέξεων με ρυθμό

Βελτίωση του ρυθμού της κίνησης

Εξοπλισμός

Μουσική για παιδιά

Στεφάνια, σχοινάκια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μπορούν να συλλαβίσουν λέξεις ακολουθώντας διαφορετικό ρυθμό

Να είναι ικανά να ακολουθήσουν μέσα από την κίνηση ρυθμικά μουσικά κομμάτια

Να μπορούν να ακολουθήσουν την σειρά δραστηριοτήτων βάση απλών κανόνων

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής ζητάει απο κάθε παιδί ξεχωριστά να παράγει μια λέξη με αργό ρυθμό χωρισμένη σε συλλαβές. Τα άλλα παιδιά χτυπάν τα χέρια του κάθε φορά που το παιδί λέει μια συλλαβή.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Τα παιδιά τοποθετούνται σε τυχαίες θέσεις, όρθια. Ο θεραπευτής βάζει μουσική και δίνει την εντολή να κινηθούν στον χώρο με τον ρυθμό της μελωδίας. Όταν η μουσική σταματήσει κάθε παιδί πρέπει να μπει μέσα σε ένα στεφάνι. Έπειτα ο θεραπευτής λέει μια λέξη και τα παιδιά επαναλαμβάνουν την συλλαβή που αντιστοιχεί στην θέση που κατάφεραν να μπουν.

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

Βελτίωση και κατανόηση του ρυθμού κίνησης

Εξοπλισμός

Μουσική για παιδιά χωρίς λόγια

Πράσινες και κόκκινες κάρτες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μπορούν να ακολουθήσουν με επιτυχία τον ρυθμό τραγουδιών (είτε τραγουδώντας είτε με την ομιλία)

Να ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες που απαιτούν ρυθμικές κινήσεις

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής βάζει μουσική χωρίς λόγια και ζητάει απο τα παιδιά να τραγουδήσουν ρυθμικά γνωστά παιδικά τραγούδια. Ακόμα μπορεί να μην βάλει μουσική για να αξιολογήσει κατα πόσο τα παιδιά έχουν ρυθμό όταν τραγουδούν.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής βάζει μουσική και τα παιδιά χορεύουν ή κινούνται ρυθμικά στον χώρο. Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά "παγώνουν" ενώ όταν ξανά ξεκινήσει συνεχίζουν την κίνηση. Ακόμα μπορεί να ζητηθεί απο τα παιδιά να παριστάνουν τα αυτοκίνητα. Όταν ο θεραπευτής παρουσιάσει την κόκκινη κάρτα να σταματούν και όταν ξανά παρουσιάσει την πράσινη να συνεχίζουν την κίνηση.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση του ρυθμού ομιλίας

Εκμάθηση διαφορετικής έντασης στην ομιλία και στην κίνηση

Εξοπλισμό

Μουσικά όργανα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν την διαφορά στην ένταση

Να είναι ικανά να παράγουν ομιλία σε διαφορετικές εντάσεις

Να είναι μπορούν να κατανοήσουν την σχέση έντασης του ήχου και έντασης της κίνησης

Να εκπληρώνουν με επιτυχία ρυθμικές κινήσεις

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής παράγει ήχους διαφορετικής έντασης και διάρκειας με ένα ταμπουρίνο. Έπειτα ζητάει απο κάθε παιδί να παράγει μια λέξη με τον ίδιο τρόπο (π.χ δυνατά, χαμηλά, με διάρκεια, γρήγορα).

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Τα παιδιά κινούνται στο χώρο σύμφωνα με την ταχύτητα που δίνει ο θεραπευτής με το ταμπουρίνο. Φροντίζουμε να κάνουμε συχνές αλλαγές στον ρυθμό.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση του ρυθμού ομιλίας

Ανάπτυξη οπτικής προσοχής, ρυθμικών κινήσεων και φαντασίας

Εξοπλισμός

(Μετρονόμος, μουσικά όργανα).

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να έχει ενισχυθεί η ικανότητα των παιδιών στην παραγωγή ομιλίας με συγκεκριμένο ρυθμό

Να είναι ικανά να παράγουν ελεύθερες ρυθμικές κινήσεις

Να έχουν αναπτύξει την οπτική προσοχή

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Τα παιδιά λένε μικρά ποιηματάκια, φράσεις και τραγουδάκια ρυθμικά (με την βοήθεια μετρονόμου ή με παλαμάκια).

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής ορίζει ποιο παιδί θα παριστάνει το άγαλμα τα άλλα παιδιά τοποθετούνται σε τυχαία θέση αρκετά μακριά του. Τραγουδώντας ένα τραγούδι πλησιάζουν όταν δωθεί η οδηγία απο τον θεραπευτή γυρίζουν την πλάτη και το παιδί που παριστάνει το άγαλμα αλλάζει θέση σε ένα μέρος του σώματος. Τα άλλα παιδιά πρέπει να παρατηρήσουν την διαφορά.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση του σωστού
ρυθμού ομιλίας

Βελτίωση ρυθμικών
κινήσεων με μέλη του
σώματος

Εξοπλισμός

Τίποτα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν τα παιδιά να
παράγουν λέξεις/φράσεις
με φυσιολογικό ρυθμό
χωρίς πρότυπα μίμησης

Να μπορούν να
συνδυάσουν τον ρυθμό
ομιλίας με ρυθμικές
κινήσεις του σώματος

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής δίνει λέξεις και μικρές φράσεις για να της επαναλάβουν τα παιδιά ένα ένα.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Κάθε φορά που αλλάζει ο τρόπος στην επανάληψη του παιδιού, τα άλλα μέλη της ομάδας κάνουν μια κίνηση που να σχετίζεται με τον τρόπο παραγωγής της λέξης (π.χ. χαμηλή, ψηλή, με δύναμη, χωρίς δύναμη).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση της ακουστικής διάκρισης

Αντίληψη ακουστικής διάκρισης μέσω της κίνησης

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν διάφορα φωνήματα

Κουτιά, στεφάνια, σχοινάκι

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν την διαφορά των φωνημάτων μέσω της ακοής

Να ενισχυθεί η ακουστική προσοχή τους

Να εκτελούν με ευκολία ασκήσεις που περιλαμβάνουν διπλές εντολές (διαφορετικών αισθήσεων)

Ακουστική διάκριση

- Ο θεραπευτής δίνει στα παιδιά δύο κουτιά, το ένα αντιπροσωπεύει το φώνημα β και το άλλο το φώνημα δ. Έπειτα κρύβει το πρόσωπο του και ζητάει απο τα παιδιά να τοποθετούν μπάλες σε κάθε κουτί όταν ακούν λέξη που ξεκινάει απο αυτό το φώνημα.

Βελτίωση ακουστικής διάκρισης/προσοχής μέσω κίνησης

- Ο θεραπευτής τοποθετεί στεφάνια στο έδαφος (ένα για κάθε παιδί) μαζί με κάρτες που αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα που θα δουλέψουν. Κάθε φορά που ακούγεται λέξη το παιδί που κρατάει το αρχικό φώνημα πρέπει να βγαίνει απο το στεφάνι του.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση της ακουστικής διάκρισης και ταύτισης ήχου με αντικείμενο

Ανάπτυξη ακουστικής προσοχής και ευελιξίας κινήσεων/σκέψης

Εξοπλισμός

Κάρτες/αντικείμενα

Στεφάνια, εμπόδια, σχοινάκι, κώνους

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται μέσω της ακοής διαφορετικούς ήχους και να τους ταυτίζουν με τα αντικείμενα που τους προκαλούν

Να επιλύσουν με ομαδικότητα κινητικά προβλήματα

Να μπορούν να διατηρούν την ακουστική τους προσοχή ενώ πραγματοποιούν κινητικές ασκήσεις

Βελτίωση ακουστικής διάκρισης

- Ο θεραπευτής βάζει στα παιδιά διάφορους ήχους αντικειμένων. Με την σειρά τα παιδιά πρέπει να πουν ποιο αντικείμενο παρήγαγε το ήχο που ακούστηκε. Ακόμα μπορεί να δοθούν και 3d αντικείμενα ή κάρτες με διαφορετική απεικόνιση. Όταν το παιδί ακούει τον ήχο της κάρτας που κρατά σηκώνει ψηλά το χέρι δείχνοντας την κάρτα στα άλλα παιδιά.

Βελτίωση ακουστικής διάκρισης

- Ο θεραπευτής οργανώνει ένα κυνήγι ήχων. Τοποθετεί εμπόδια, κώνους στεφάνια και άλλα αντικείμενα στον χώρο και ζητάει από τα παιδιά να βρουν το αντικείμενο που προκαλεί τον ήχο. Για να φτάσουν στον ήχο πρέπει να περάσουν τα εμπόδια με την σειρά ενώ το ένα παιδί μπορεί να βοηθάει το άλλο.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
κατανόησης/ταύτισης
ήχων με το αντικείμενο
που τους προκαλεί

Να μάθουν διαφορετικές
κατευθύνσεις

Να διατηρούν την
ακουστική και οπτική
προσοχή τους

Εξοπλισμός

Ηχογραφημένοι ήχοι

Αντικείμενα/εικόνες

Στεφάνια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά
να αναγνωρίζουν ήχους
ταυτίζοντας τους με τα
αντικείμενα που τους
προκαλούν

Να μπορούν να διατηρούν
την οπτική/ακουστική
προσοχή τους

Να είναι σε θέση να
αντιλαμβάνονται τις
διαφορετικές
κατευθύνσεις

Βελτίωση ακουστικής διάκρισης

- Ο θεραπευτής δίνει απο μια πολυσύνθετη εικόνα σε κάθε παιδί. Έπειτα βάζει ηχογραφημένους ήχους αντικειμένων που περιέχονται μέσα στην εικόνα. Κάθε παιδί πρέπει να βρει τον ήχο που θα του ζητηθεί (όταν του ζητηθεί) και να τον κυκλώσει.

Βελτίωση ακουστικής κατανόησης-διάκρισης

- Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και στο κέντρο αυτού το κύκλου βρίσκεται ένα παιδί με κλειστά τα μάτια. Με το παράγγελμα του θεραπευτή κάθε μέλος της ομάδας παράγει κάποιον ήχο (είτε αυθόρμητα είτε με υπόδειξη). Το παιδί με τα δεμένα μάτια πρέπει να στραφεί προς την πηγή του ήχου και να καταλάβει ποια φωνή μιμείται.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση του ρυθμού ομιλίας σε επίπεδο λέξεων

Βελτίωση ταχύτητας των κινήσεων

Εξοπλισμός

Μουσικά όργανα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά να παράγουν λέξεις στον αυθόρμητο λόγο με φυσιολογικό ρυθμό και διαφορετική ένταση

Να είναι ικανά να παράγουν κινήσεις με διαφορετική ταχύτητα

Να κατανοούν την διαφορά στα διάφορα είδη έντασης

Βελτίωση ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής παράγει με ένα κρουστό όργανο ήχους χαμηλής και υψηλής έντασης. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις λέξεις σύμφωνα με την προηγούμενη παραγωγή.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Ο θεραπευτής παράγει ήχους υψηλής και χαμηλής έντασης με ένα κρουστό όργανο. Τα παιδιά παράγουν ήχους αυτών των δύο εντάσεων με ηχηρές κινήσεις. Ακόμα, μπορούν να παράγουν ήχους σύμφωνα με το πρότυπο που δίνεται με παλαμάκια (αφού χωριστούν σε δυάδες). Τέλος ανάλογα με το επίπεδο έντασης του μουσικού κομματιού που ακούγεται τα παιδιά μπορούν να αλλάζουν με την ίδια ένταση ένα αντικείμενο (απο χέρι σε χέρι).

Στόχος-επιδίωξη

Βελτίωση του ρυθμού και της προσωδίας

Ταύτιση ένταση με μέγεθος κίνησης

Εξοπλισμός

Μουσική για παιδιά

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά να παράγουν ομιλία με διαφορετικές στην ένταση ακολουθώντας πρότυπα ρυθμού

Να είναι ικανά να παράγουν κινήσεις διαφόρων μεγεθών

Βελτίωση του ρυθμού ομιλίας

- Ο θεραπευτής ζητάει από τα παιδιά να παράγουν το όνομα τους με διαφορετικές εντάσεις. Η άσκηση μπορεί να γίνει και με την βοήθεια μετρονόμου ή με την χρήση μουσικής.

Βελτίωση ρυθμού κίνησης

- Τα παιδιά βρίσκονται αραιωμένα στο χώρο στο χαμηλό επίπεδο κίνησης και μεταβάλλουν το χώρο που καλύπτουν ανάλογα με την ένταση του μουσικού κομματιού που ακούγεται. Στη χαμηλή ένταση καλύπτουν όσο μικρότερο χώρο μπορούν ενώ στην υψηλή όσο μεγαλύτερο.

Στόχος-επιδίωξη

Ανάπτυξη
πραγματολογίας,
γενίκευση σωστής
αρθρωτικής παραγωγή

Βελτίωση
αυτοπεποίθησης στην
λεκτική παραγωγή των
παιδιών

Εξοπλισμός

Διάφορα παιχνίδια

Κάρτες με διάφορα
αντικείμενα

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να μπορούν να
παράγουν ομιλία χωρίς
λάθη σε μη δομημένες
δραστηριότητες (σε
υποθετικές καταστάσεις)

Παιχνίδι ρόλων

- Τα παιδιά μεταφέρονται στην γωνία συμβολικού παιχνιδιού και στο καθένα δίνεται ένας ρόλος για να υποδυθεί. Αρχίζουμε με παιχνίδι που περιλαμβάνει όλα τα μέλη της ομάδας στον ίδιο χώρο (π.χ πίνουμε τσάι και μιλάμε, κάνουμε βόλτα στην ζούγκλα).

Παιχνίδι ρόλων

- Τα παιδιά καλούνται να κάνουν ενέργειες συσχετιζόμενες με το παιχνίδι ρόλων που επιλέχθηκε. Να βάλουν τσάι στο ποτήρι να περπατάμε και να δείχνουμε τις εικόνες με τα ζώα στην ζούγκλα.

Στόχος-επιδίωξη

Σωστή παραγωγή ομιλίας
μέσω της συζήτησης

Ανάπτυξη
πραγματολογίας

Βελτίωση κινητικότητας
και κριτικής ικανότητας

Εξοπλισμός

Διάφορα παιχνίδια

Σχοινάκια, κώνους,
εμπόδια

**Το αποτέλεσμα που
επιδιώκουμε μετά το
τέλος της συνεδρίας**

Τα παιδιά να μπορούν να
παράγουν ομιλία χωρίς
λάθη σε μη δομημένες
δραστηριότητες (σε
υποθετικές καταστάσεις)

Να επιλύσουν κινητικά
προβλήματα

Παιχνίδι ρόλων

- Ο θεραπευτής χωρίζει τα παιδιά σε δύο μικρότερες ομάδες δημιουργώντας δύο γωνίες παιχνιδιού. Η μια ομάδα αναλαμβάνει να παίξει τους πελάτες και η άλλη το προσωπικό. Φροντίζουμε να εξηγήσουμε στα παιδιά το θέμα συζήτησης που θα πρέπει να ακολουθήσουμε.

Παιχνίδι ρόλων

- Σε αυτή την φάση επιλέγουμε δραστηριότητες που περιέχουν αρκετή κίνηση. Στήνουμε εμπόδια διάφορων ειδών και σχηματίζουμε μια διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά σε έναν αυτοσχέδιο χάρτη. Τα μισά παιδιά υποκρίνονται τους οδοιπόρους και τα άλλα μέσα από την κίνηση τους περιστάνουν αντικείμενα σε αυτή την διαδρομή. Όλα τα παιδιά πρέπει να μιμηθούν όλους τους ρόλους.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
πραγματολογίας-
συζήτησης

Ανάπτυξη φαντασίας και
μίμηση ενεργειών μέσω
κίνησης

Βελτίωση στον τρόπο
παραγωγής ομιλίας μέσω
του διαλόγου

Εξοπλισμός

Κουτιά, σχοινάκια,
στεφάνια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά
στην παραγωγή ομιλίας
χωρίς λάθη σε μη
δομημένες
δραστηριότητες

Να μπορούν να
ακολουθούν με επιτυχία
τους κανόνες συζήτησης-
διαλόγου

Να αποδώσουν το νόημα
ενεργειών μέσω της
κίνησης

Να συνεργαστούν στην
επίλυση προβλημάτων

Να χρησιμοποιούν την
φαντασία τους στο
παιχνίδι

Ενίσχυση πραγματολογίας

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει μια εικόνα στα παιδιά ή αναφέρει ένα θέμα συζήτησης και όλοι μας μιλούν για αυτό. Κάθε παιδί πρέπει να μιλάει με την σειρά και να λέει τις εμπειρίες του και την γνώμη του για το συγκεκριμένο θέμα.

Μίμηση ενεργειών μέσω του παιχνιδιού

- Ο θεραπευτής μετά απο την συζήτηση ζητά απο τα παιδιά να μεταφερθούν στον ελεύθερο χώρο και με αντικείμενα (όπως σχοινάκια, στεφάνια, υφάσματα κ.τ.λ.) να σχηματίσουν κάτι σχετικό με το θέμα συζήτησης. Αφου τα παιδιά δημιουργήσουν το εικονικό περιβάλλον τους δίνεται εντολή να παίξουν σε αυτό (π.χ παραλία, πρέπει να κάνουν ότι κολυμπούν, ότι κάνουν ηλιοθεραπεία).

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση των σχημάτων

Σχηματισμό σχημάτων με το σώμα (ομαδικά)

Εξοπλισμός

Κάρτες και 3d σχήματα

Ξυλάκια, σχοινάκια, κορδόνια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανά να παιδιά να ονομάσουν, να δείξουν και να σχηματίσουν διάφορα σχήματα

Να συνεργάζονται ομαδικά για την δημιουργία σχημάτων με τα μέλη του σώματος

Μαθησιακός τομέας

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά διάφορα σχήματα. Τους ζητάει να τα ονομάσουν, να τα χρωματίσουν, να τα σχηματίσουν και να αναφέρουν αντικείμενα που μοιάζουν με αυτά τα σχήματα.

Χρήση της κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει αφρολέξ σχήματα στα παιδιά για να τα κρατήσουν, να τα αγγίζουν και να τα εξερευνήσουν. Έπειτα τους ζητάει με διάφορα όργανα (σχοινάκια, κορδόνια, ξυλάκια) να σχηματίσουν και αυτά διάφορα σχήματα. Μετά μπορούν να περπατήσουν, να χορέψουν και να κινηθούν στα σχήματα που σχημάτησαν, σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής ή να σχηματίσουν ομαδικά κάποιο σχήμα.

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση των τεσσάρων εποχών και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με αυτές

Ανάπτυξη φαντασίας μέσω κινητικών δραστηριοτήτων

Εξοπλισμός

Κάρτες που απεικονίζουν ενέργειες για τις τέσσερις εποχές

Σχοινάκια, κώνους, στεφάνια

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να είναι ικανά τα παιδιά να ονομάζουν τις τέσσερις εποχές καθώς και να αναγνωρίζουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την κάθε μια

Να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους και την ομαδικότητα για διάφορες κινητικές δραστηριότητες

Μαθησιακός τομέας

- Ο λογοθεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες από τις τέσσερις εποχές και ζητάει από τα παιδιά να αναφέρουν αντικείμενα, ρούχα και δραστηριότητες που κάνουμε σε κάθε μια από αυτές.

Χρήση της κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Μετά από την αναγνώριση των εποχών, τα παιδιά παίζουν διάφορα κινητικά παιχνίδια σχετικά με αυτές. Προσπαθούν με διάφορα αντικείμενα (όπως σχοινάκια, στεφάνια) να αναπαραστήσουν ενέργειες που κάνουμε σε κάθε εποχή (δραστηριότητα με σχοινάκι: κάποια παιδιά κάνουν τους τάρανδους και τα άλλα τους επιβάτες σε ένα έλκυθρο).

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση των αριθμών

Βελτίωση της
ομαδικότητας και της
ευελιξίας της κίνησης

Εξοπλισμός

Κάρτες με τους αριθμούς

Σχοινάκια κ.τ.λ

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να μπορούν τα παιδιά να
σχηματίζουν, να
ονομάζουν και να
αντιλαμβάνονται τις
έννοιες των μαθηματικών

Να μπορούν τα παιδιά να
συνεργάζονται για τον
σχηματισμό αριθμών με
όργανα ή μέρη του
σώματος

Μαθησιακός τομέας

- Ο θεραπευτής παρουσιάζει στα παιδιά τους αριθμούς (1-10) και βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να μετρούν, να γράφουν και να αναγνωρίζουν τα σύμβολα.

Χρήση της κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Ο θεραπευτής προτρέπει τα παιδιά να σχηματίσουν με σχοινάκια ή με το σώμα τους διάφορους αριθμούς. Για μεγαλύτερη δυσκολία στην άσκηση μπορούν να δοθούν διπλές εντολές. Αφού τα παιδιά χορεύουν ρυθμικά και σταματήσει η μουσική να τους ζητηθεί να χωριστούν σε δύο ομάδες με συγκεκριμένο αριθμό ατόμων η κάθε μια και να παραστήσουν-σχηματίσουν έναν αριθμό.

Στόχος-επιδίωξη

Εκμάθηση της
σωματογνωσίας

Βελτίωση κινήσεων των
μελών του σώματος και
κατανόηση εννοιών
τόπου/τρόπου

Εξοπλισμός

Κάρτες με μέρη του
σώματος και παιχνίδια
σωματογνωσίας

Μπάλες

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Τα παιδιά να είναι ικανά
να δείξουν και να
ονομάσουν τα μέρη του
σώματος

Να μπορούν να
ακολουθήσουν κινητικούς
κανόνες που αφορούν
συγκεκριμένα μέρη του
σώματος

Να έχουν ισορροπία
κίνησης

Μαθησιακός τομέας

- Τα παιδιά μαθαίνουν με την βοήθεια του θεραπευτή τα μέρη του σώματος. Πρέπει να ξέρουν να τα ονομάζουν, να τα δείχνουν και να μπορεί να τα τοποθετούν σωστά σε δραστηριότητες 3d (κύριος πατάτας).

Χρήση της κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Ο θεραπευτής αφήνει τα παιδιά να κινούνται ελεύθερα στον χώρο και στην συνέχεια τους ζητάει να κάνουν κινήσεις με διαφορετικά μέρη του σώματος (χέρι ψηλά, κουτσό στο πόδι). Επίσης μπορεί να ζητηθεί από τα παιδιά να μεταφέρουν ένα ελαφρύ αντικείμενο κάθε φορά με διαφορετικό μέλος του σώματος (με το κεφάλι, με το χέρι με το πόδι).

3.4 Ασκήσεις συνδυασμού λογοθεραπείας-παιδαγωγικής γυμναστικής με την βοήθεια των γονέων



Στόχος-επιδίωξη

Εξάσκηση στην σωστή παραγωγή φωνημάτων/λέξεων

Εξάσκηση στην μίμηση κινήσεων σε διαφορετικά πλαίσια

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να χορηγηθούν πρότυπα σωστής παραγωγής της ομιλίας (άρθρωσης/φωνολογίας) σε διαφορετικά πλαίσια

Να μπορέσει το παιδί να μεταφέρει τις γνώσεις/δεξιότητες που κατέκτησε κατά την διάρκεια της θεραπείας σε διαφορετικά πλαίσια

Να ξεκινήσει η συμμετοχή των γονέων ως μέλη της διεπιστημονικής ομάδας

Παραγωγή φωνημάτων/σωστού τρόπου άρθρωσης

- Οι γονείς ακολουθώντας τις οδηγίες που έχουν λάβει από τον λογοθεραπευτή βοηθούν το παιδί τους καθόλη την διάρκεια του προγράμματος. Ζητάνε από το παιδί να επαναλάβει το φώνημα/συλλαβές/λέξεις που έχει καταγραφεί στο ασκησιολόγιο του φακέλου εργασίας. Μέσα στον φάκελο αυτό δίνονται αναλυτικές οδηγίες για ποιες παραγωγές θεωρούνται σωστές και ποιές λάθος, καθώς και για την επιβράβευση και διόρθωση.

Μίμηση κίνησης

- Οι γονείς ζητάνε από το παιδί να μιμηθεί τις κινήσεις ζώων και άλλων αντικειμένων που έχουν χορηγηθεί στο πρόγραμμα λογοθεραπείας. Ακόμα μπορούν να παράγουν κινήσεις και να ζητάνε από το παιδί να κατανοήσει τι ακριβώς μιμήθηκαν.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση ακουστικής
διάκρισης

Εξοπλισμός

Φάκελο εργασίας

**Το αποτέλεσμα που
επιδιώκουμε μετά το
τέλος της συνεδρίας**

Να βελτιωθεί η παροχή
ακουστικών ερεθισμάτων
με απώτερο σκοπό την
ενίσχυση της ακουστικής
προσοχής/διάκρισης σε
διαφορετικά πλαίσια

Να μπορεί το παιδί να
χρησιμοποιεί δεξιότητες
στην καθημερινή του ζωή

Ακουστική διάκριση

- Οι γονείς ζητάνε από το παιδί να διακρίνει τα διαφορετικά φωνήματα που ξεκινάν οι λέξεις είτε με τοποθέτηση του χεριού πάνω στο σύμβολο του γράμματος είτε με τοποθέτηση αντικειμένων μέσα σε κουτί που αντιπροσωπεύει κάθε φώνημα. Ακόμα φροντίζουν να αναφέρουν λέξεις και να ζητάν από το παιδί να τις επαναλάβει για να εξετάσουν κατά πόσο η ακουστική διάκριση έχει κατακτηθεί και σε διαφορετικά πλαίσια.

Χρήση κίνησης για την βιωματική μάθηση

- Το πρόγραμμα συνεργασίας θεραπευτή-γονέα περιλαμβάνει και ασκήσεις όχι με την δομημένη μορφή που παρουσιάζονται στο κέντρο λογοθεραπείας αλλά και με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα πέρα από τις ασκήσεις που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, οι γονείς μπορούν να κρύψουν ένα αντικείμενο εμποδίζοντας την εύκολη πρόσβαση του παιδιού τους (μέσα σε ένα ντουλάκι) και να ζητήσουν από το παιδί να βρει το αντικείμενο που παράγει ήχο. Έτσι ελέγχουν κατά πόσο η κίνηση του παιδιού (ευκολία να ανοίξει το ντουλάπι να μεταφέρει τα αντικείμενα που κρύβουν την πηγή του ήχου κ.τ.λ.) έχει ευελιξία.

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση
στοματοπροσωπικών
μυών.

Καλύτερη στάση/θέση
σώματος.

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να
εφαρμόσει σωστή χρήση
των στοματοπροσωπικών
μυών σε μη
δομημένες/καθημερινές
δραστηριότητες

Να μπορέσει ο γονέας να
παρέχει κίνητρα για την
μεταφορά των γνώσεων
εκτός γραφείου
λογοθεραπείας, σε
πραγματικές συνθήκες

Να ενισχυθεί η σχέση
παιδιού-γονέα μέσω του
παιχνιδιού

Ενδυνάμωση στοματοπροσωπικών ασκήσεων

- Οι γονείς ζητάν από το παιδί να πραγματοποιήσει δομημένες ασκήσεις ενδυνάμωσης των στοματοπροσωπικών μυών (γλώσσα έξω, σούφρωμα χειλιών κ.τ.λ) αλλά και μη δομημένες (να πιεί χυμό με καλαμάκι, να στείλει ένα φιλί).

Ενδυνάμωση ευελιξίας κίνησης/σωστή στάση-θέση σώματος

- Μπορούν μεταφέρουν το παιδί σε εξωτερικά πλαίσια (αυλή, παιδική χαρά) και να δουλέψουν μέσα από παιχνίδια τις ασκήσεις (πέταγμα μπάλας και πιάσιμο, κουτσό, θέση στην καρέκλα όταν ζωγραφίζει).

Στόχος-επιδίωξη

Ενίσχυση αναπνοής

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας.

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Να δοθούν ερεθίσματα στο παιδί για πραγματοποίηση διάφορων ασκήσεων αναπνοής σε διάφορα πλαίσια

Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση

Ασκήσεις αναπνοής

- Ζητήστε απο το παιδί να φουσκώσει μπαλόνια για ένα μικρό οικογενειακό πάρτυ, να φυσίζει σερπαντίνες και να σβήσει κεράκια.

Ενίσχυση Αναπνοής μέσα απο δραστηριότητες κίνησης

- Ζητήστε απο το παιδί να σας δείξει πόσο ψηλά μπορεί να φτάσει το μπαλόνι που θα φυσίζει ή πως τα δάχτυλα του θα ακουμπήσουν το στήθος του κατά την αναπνοή.

Στόχος-επιδίωξη

Εξάσκηση στην σωστή χρήση του ρυθμού και της προσωδίας

Βελτίωση σχέσης γονέα-παιδιού

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να χρησιμοποιήσει διάφορα ήδη ρυθμού ομιλίας

Να ενισχυθεί η παροχή κινήτρων/εμπειριών από τους γονείς

Ο γονέας να συμμετέχει σε δραστηριότητες μαζί με το παιδί (τραγούδι-χορός)

Ρυθμός ομιλίας

- Οι γονείς μπορούν να ζητήσουν απο το παιδί να πει το όνομα του δυνατά η ψυθιριστά, γρήγορα ή αργά. Να τραγουδήσουν μαζί του παιδικά τραγούδια και να διαβάσουν ποιηματάκια.

Ρυθμός κίνησης

- Οι γονείς ζητούν απο το παιδί να μετακινηθεί με διάφορους τρόπους (π.χ. φέρε μου την τσάντα σου γρήγορα, τρέξε να πιάσεις την μπάλα) να χορέψουν μαζί με το παιδί όταν ακούν παιδικά τραγούδια και να ζητήσουν να μιμηθεί τις κινήσεις τους με διάφορους τρόπους.

Στόχος-επιδίωξη

Εξάσκηση
καταληπτότητας της
ομιλίας στην καθημερινή
ζωή

Βελτίωση φαντασίας,
σχέσης γονέων-παιδιού
και παροχή ερεθισμάτων
με σκοπό τον
εμπλουτισμό λεξιλογίου
και σκέψης

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Οι γονείς να διαθέτουν
χρόνο για την παροχή
εμπειριών στο παιδί τους

Να μπορέσει το παιδί να
παρακολουθήσει διάφορες
ενέργειες σε πραγματικές
συνθήκες

Να γίνεται χρήση
καταληπτής ομιλίας σε
διάφορα εξωτερικά
πλαίσια (μη δομημένες
ασκήσεις)

Παιχνίδι ρόλων

- Παίξτε μαζί με το παιδί σας διάφορους ρόλους. Προτρέψτε το να μιλήσει σε γνωστούς ή να ζητήσει αυτό που θέλει σε καταστήματα.

Παιχνίδι ρόλων

- Πείτε στο παιδί σας να μιμηθεί διάφορα επαγγέλματα μέσω της κίνησης. Πως τρέχει ένας αθλητής; Πως τυλίγει δώρα μια πωλήτρια; Δώστε ερεθίσματα για διάφορες κινήσεις που μπορεί να δείτε στην καθημερινή ζωή. Προτρέψτε το να παρακολουθήσει καθημερινές εικόνες (π.χ κοίτα πως μαγειρεύει ο μάγειρας, πως βάζει τα ψώνια στην σακούλα η ταμείας). Ακόμα μπορούν να ζητήσουν βοήθεια απο το παιδί για καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. θα έρθεις να με βοηθήσεις να μαγειρέψω, να κόψω ένα φρούτο).

Στόχος-επιδίωξη

Εξάσκηση του παιδιού σε μαθησιακές δεξιότητες με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας

Εξοπλισμός

Φάκελος εργασίας

Το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε μετά το τέλος της συνεδρίας

Το παιδί να είναι ικανό να μεταφέρει τις γνώσεις του σε πλαίσια εκτός του γραφείου λογοθεραπείας

Οι γονείς να χρησιμοποιούν καθημερινά ερεθίσματα για την παροχή βιωματικής μάθησης

Το παιδί να καταφέρει να πραγματοποιεί δραστηριότητες με μαθησιακό χαρακτήρα και να διατηρεί το ενδιαφέρον του για αυτές

Μαθησιακός τομέας

- Δώστε στο παιδί σας διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες, αφήστε το να ζωγραφίσει, να σχηματίσει. Ζητήστε να μιμηθεί δικά σας απλά σχέδια ή σχηματισμούς με τουβλάκια. Ρωτήστε να μετρήσει πόσα σκαλοπάτια θα ανέβει ή πόσο φρούτα έχει η φρουτιέρα.

Χρήση κίνησης για την βιωματική μάθηση.

- Πείτε στο παιδί καθήσει σε διάφορες θέσεις (κάθισε πάνω στην καρέκλα, κάθισε δίπλα μου, πέρασε κάτω από το τραπέζι).

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

- ASHA American Psychiatric Association 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed. Washington, DC: APA
- *Bauman-Waengler J. (2007) Articulatory and Phonological Impairments: A clinical Focus).*
- Ruscello, Dennis M., (2008) Treating articulation and phonological disorders in children, St.Louis Missouri :Mosby Elsevier
- *Tanner, Dennis C. (2003) Exploring communication disorders: a 21st century introduction literature and media. Boston: Allyn and Bacon*
- Vygotsky, L.S (1978).*Mind in Society: the development of higher psychological process.* Cambridge , Mass, Harvard University Press

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης Αντώνης, Γιδάρης Δημήτρης (1993). Η Γυμναστική στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις Μαΐανδρος
- Ζαχοπούλου, Ε. 2007 Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- *Καθηγητές ΤΕΦΑΑ (1999), Παιδαγωγική γυμναστική, εκδόσεις University Press.*
- Καλλιόπη Βρυώνη, Κ. και συν (2010). Οδηγός Γονέα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καμπανάρου, Μ. (2007), Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας. Εκδόσεις Ελλήν.
- Νικολόπουλος, Δ και συν. (2008) Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Πανταζής Γ, Σπυρίδων Χ, (2004). Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου : ερευνητική προσέγγιση .Αθήνα : Gutenberg.

Ιστότοποι

<http://www.asha.org/>

<http://www.elsevier.com/journals/title/a>

<http://www.scientificamerican.com/>

<http://scholar.google.gr/>

<http://www.rcslt.org/>

http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

<http://www.specialeducation.gr/frontend/index.php>

<http://www.socped.gr/node/20>

<http://www.24grammata.com/>

www.cambridge.org

Άρθρα από επιστημονικά περιοδικά

- Δράκος, Γ, Μπαμπαλή, Π(2005). *Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Γενικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας*. ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, Αθήνα
- Παπαδημητρίου Μ, Βλασσοπούλου Κλεονίκη (2006). Τα προβλήματα του λόγου και οι επιπτώσεις τους. *Special Education*.
- Esra Ozcebe, Erol Belgin (2005) *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, New York
- Eugenia I. Toki, Jenny Pange (2010). *Procedia Social and Behavioral Sciences 2. Elsevier*.
- Göncü, A., Kessel, F.S (1988). Preschooler's collaborative construction in planning and maintaining imaginative play. *International Journal of Behavioral Development*.

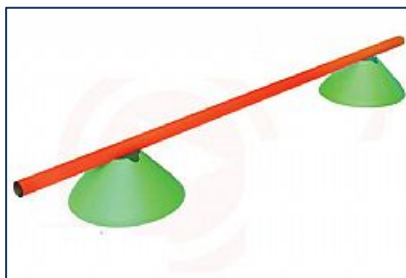
- Richard P. Ebstein et al (2011). The contributions of oxytocin and vasopressin pathway genes to human behavior. Elsevier
- Richard Ehstrein et al (2011). The contributions of oxytocin and vasopressin pathway genes to human behavior. Elsevier.
- Robert W. Mitchell (2003). Pretending and imagination in children. Cambridge University Press, London.
- Waguih William IsHak, Maria Kahloon , Hala Fakhry (2010). Oxytocin role in enhancing well-being: A literature review. Elsevier

Πρακτικά σεμιναρίων-σημειώσεις

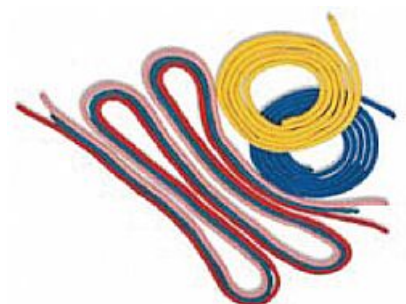
- Βιρβιδάκη, Ε. 2011. Σημειώσεις Κλινικής 3, ΤΕΙ Ηπείρου.
- Πρακτικά 51^ο Παιδιατρικού Συνεδρίου (2013), Αλεξανδρούπολη
- Σεβαστή Ετμεκτσόγλου, (2010). Η ανάπτυξη της ομιλίας στα παιδιά. Αθήνα.
- Φωτιάδου Γ. Ελένη, (2007) σημειώσεις τομέα βιολογία της άσκησης αίσθηση και αισθητηριακές διαταραχές’’ Θεσσαλονίκη.
- San Diego City Schools Office of Instructional Support San Diego. (2004-2005). Articulation Differences and Disorders Manual. California
- The Royal College of Speech and Language Therapists (2009). Developmental verbal dyspraxia, London.

Παράρτημα

Εξοπλισμός για την επίτευξη δραστηριοτήτων παιδαγωγικής γυμναστικής:



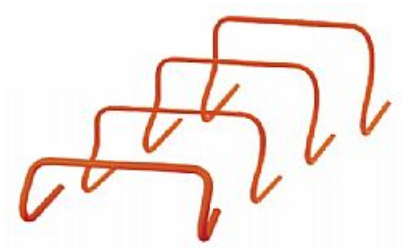
Εικόνα 1 : Εμπόδιο στηριζόμενο σε κώνους



Εικόνα 2 : Σχοινάκια



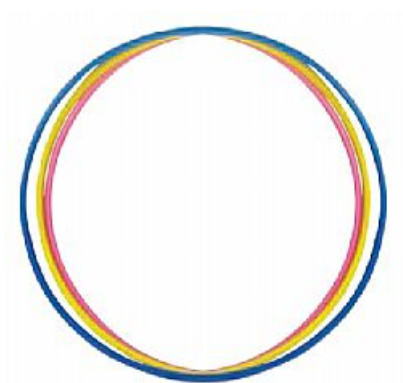
Εικόνα 3 : Πλαστική βάση για την τοποθέτηση καρτών



Εικόνα 4 : Εμπόδια



Εικόνα 5 : Εμπόδιο με διαβάθμιση στο ύψος. Επιτρέπει την διέλευση του παιδιού από πάνω και από κάτω με διαφορετικούς τρόπους.



Εικόνα 6 : Στεφάνια



Εικόνα 7: Μπάλες (medicine ball)



Εικόνα 8 : Σκάλα εδάφους

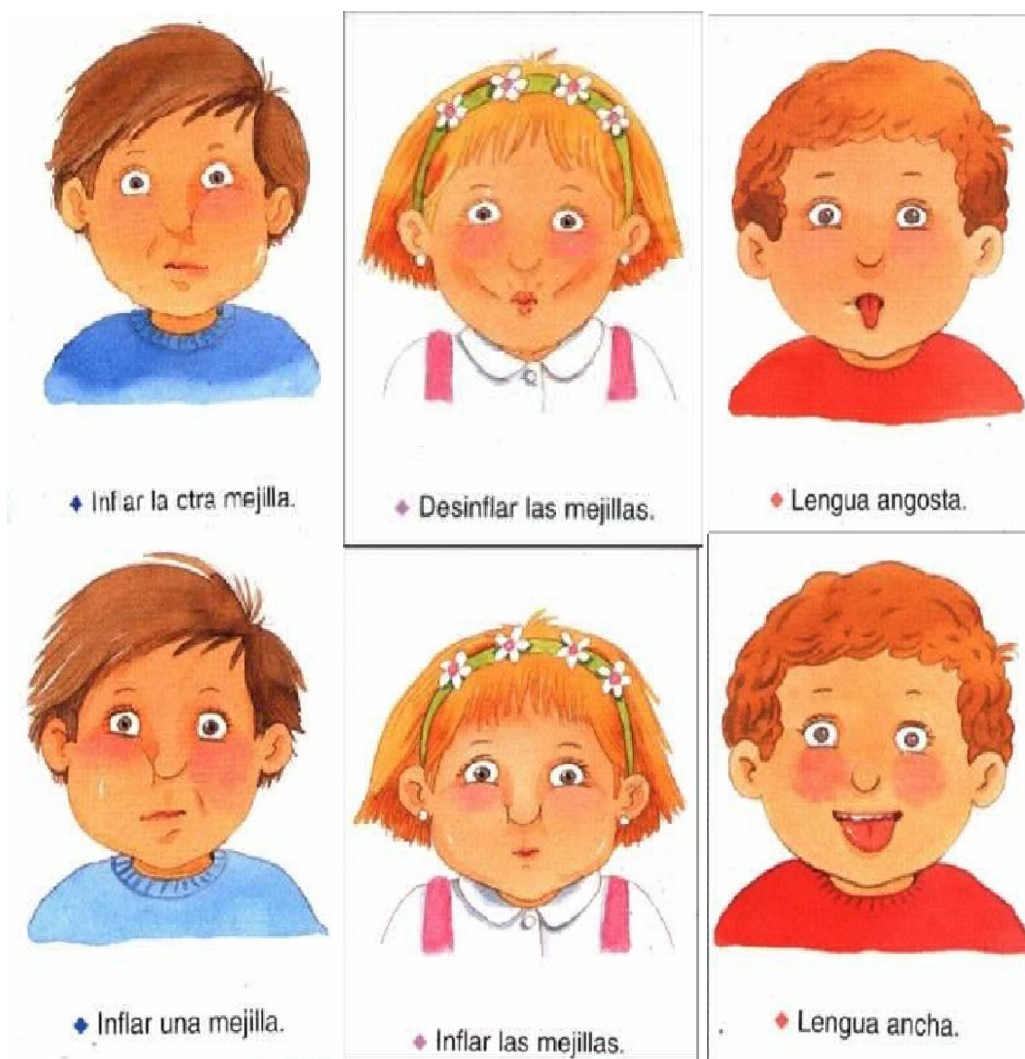


Εικόνα 9 : ταμπουρίνο (μουσικό όργανο)

Κάρτες με ασκήσεις ενδυνάμωσης των στοματοπροσωπικών μυών:



- 1) Κλείσε στόμα
- 2) Στείλε φιλάκι
- 3) Φύσα
- 4) Γέλα με κλειστό στόμα
- 5) Δάγκωσε τα κάτω χείλη
- 6) Δάγκωσε τα πάνω χείλη



- 1) Φούσκωσε τα δεξιά μάγουλο και κράτησε τον αέρα
- 2) Φούσκωσε το αριστερό μάγουλο και κράτησε τον αέρα
- 3) Μάζεψε τα μάγουλα σου
- 4) Φούσκωσε τα μάγουλα σου
- 5) Βγάλε την γλώσσα έξω (σαν το φίδι)
- 6) Βγάλε την γλώσσα έξω

Εικόνες με ασκήσεις αναπνοής



Εικόνα 1: Σβήσε κεράκια



Εικόνα 2 : Φύσα με καλαμάκι στο νερό για να κάνει
μπουρμπουλήθρες



Εικόνα 3: Κάνε φούσκες



Εικόνα 4 : Παίξε μουσική με διάφορα μουσικά όργανα

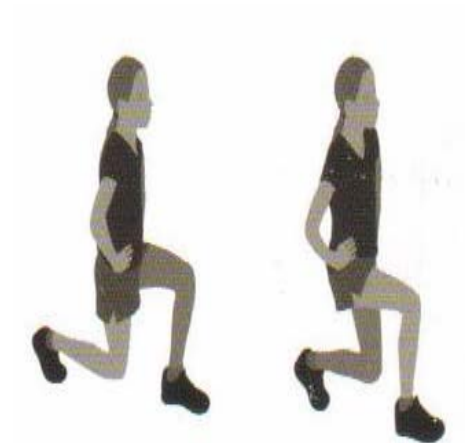


Εικόνα 5: Φούσκωσε μπαλόνια



Εικόνα 6: Φύσα διάφορα αντικείμενα (σερπαντίνες, πούπουλα κ.τ.λ.)

Εικόνες με παραδείγματα για τους διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης στον χώρο και την μίμηση κινήσεων από ζώα:



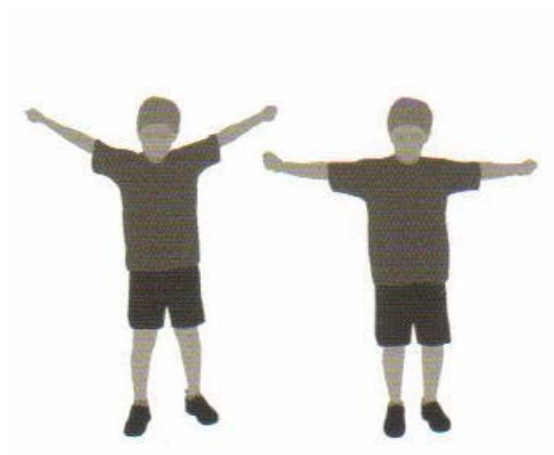
Εικόνα 1: Βάδιση με χαμηλό κέντρο βάρους



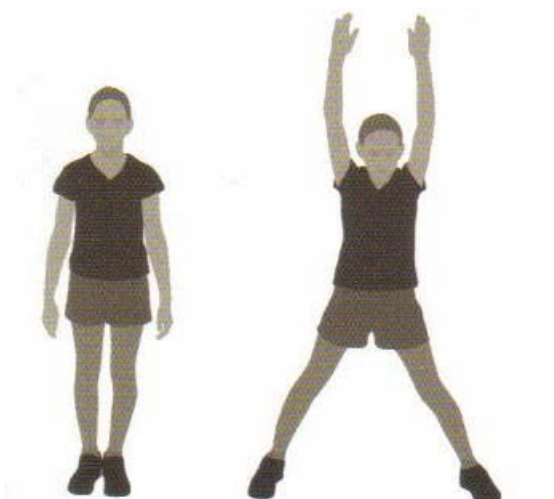
Εικόνα 2 : Ελεύθερη κίνηση για την προσπέλαση εμποδίων σε όρθια θέση



Εικόνα 3 : Μετακίνηση με κουτσό



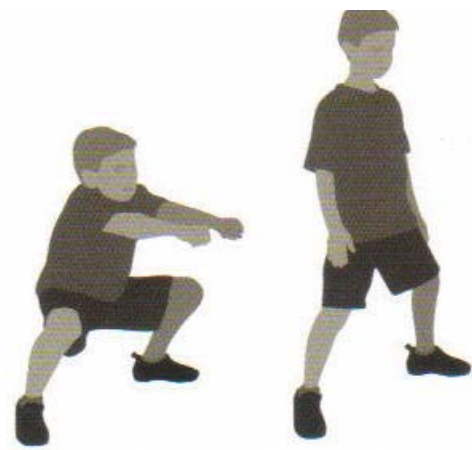
Εικόνα 4: Μίμηση κίνησης πτηνών



Εικόνα 5: Έκταση άκρων σε όρθια θέση



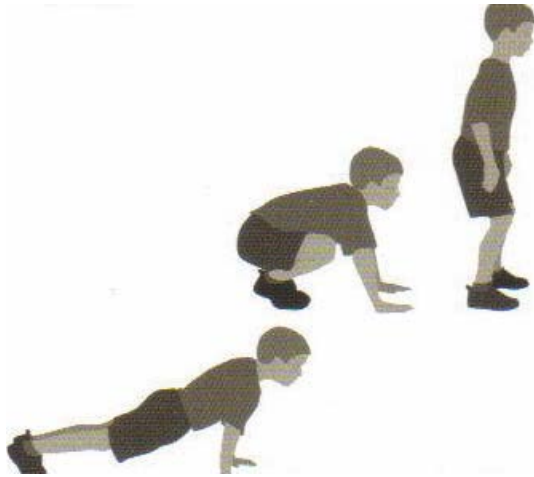
Εικόνα 6 : Μίμηση κίνησης λαγού



Εικόνα 7 : Μίμηση κίνησης βατράχου με
κατάληξη σε όρθια θέση



Εικόνα 8 : Μίμηση Αρκούδας



Εικόνα 9 : Εκλάκτηση, συσπείρωση, όρθια θέση (κίνηση σε διάφορα επίπεδα)

Εικόνες με δραστηριότητες για τον σχηματισμό γραμμάτων/φωνημάτων



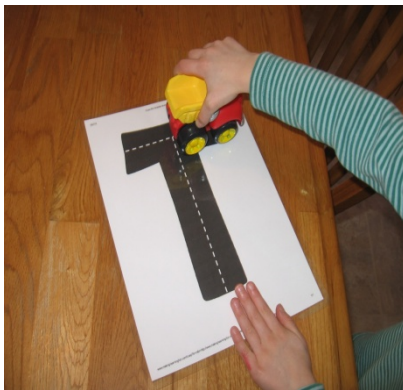
Εικόνα 1: Σχηματισμός φωνήματος /t/ με το σώμα σε ομαδική δραστηριότητα



Εικόνα 2: Σχηματισμός του φωνήματος /t/ μέσω κατασκευής



Εικόνα 3: Σχηματισμός φωνήματος /t/ με τα μέλη του σώματος



Εικόνα 4: Εκμάθηση σχηματισμού-οπτικής διάκρισης του φωνήματος /t/



Εικόνα 5: Εκμάθηση σχηματισμού-οπτικής διάκρισης του φωνήματος /t/