



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ
ΛΟΓΟΥ -ΟΜΙΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ :

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ »

«Η σιωπή είναι χρυσός. Ο λόγος ανεκτίμητος»

The Royal College of Speech Language Therapists, 2004.

Όνοματεπώνυμο σπουδάστριας : Αθηνά Κατσαντώνη (9923).

Εποπτεύων καθηγητής: Κ^{ος} Πέσχος Δημήτριος.

Τριμελής επιτροπή: κ^α Ζακοπούλου Βικτωρία, κ^{ος} Πέσχος Δημήτριος,
κ^{ος} Χριστοδουλίδης Πάυλος.

2012

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), οι πολύπλευρες, συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις, που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν επιφέρει σημαντικές μεταβολές, τόσο στην κοινωνική και δημογραφική δομή, όσο και στην πολιτιστική και γλωσσική υπόσταση τους (σ. 13). Συγκεκριμένα, το πρόβλημα της παιδικής διγλωσσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά αντικείμενα των παλαιών δεκαετιών, όχι μόνο, γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και επειδή έχει ευρύτατες προεκτάσεις, αφού οι μεγάλες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει, ανάμεσα στα άλλα σε μετακινήσεις πληθυσμών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες πολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν μικροί και μεγάλοι. Ιδιαίτερα τα παιδιά, αποτελούν αξιοπρόσεκτες περιπτώσεις μελέτης των μηχανισμών εκμάθησης της μητρικής και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς η γλωσσική τους συμπεριφορά αποτελεί το πεδίο ανάπτυξης γόνιμου θεωρητικού προβληματισμού και αντιπαραθέσεων γλωσσολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων. Ο Fishman είχε διατυπώσει το εξής: « πάνω από τον μισό πληθυσμό του κόσμου είναι δίγλωσσο σήμερα». Ίσως, η εποχή που διατύπωσε αυτόν τον ισχυρισμό, να μπορούσε κανείς να τον χαρακτηρίσει υπερβολικό και να υποστηρίξει ότι πρόκειται για μια υπόθεση, και σίγουρα σε καμία περίπτωση για μια διαπίστωση. Σήμερα όμως, αντικατοπτρίζει αυτή η θέση δίχως άλλο την πραγματικότητα. Το φαινόμενο της διγλωσσίας το συναντάμε σχεδόν σε κάθε πόλη και κράτος, σε κάθε κοινωνική τάξη και ηλικία. Έτσι, και στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητό και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας. Η κατάργηση των συνόρων, η κινητικότητα που παρουσιάζεται στους διάφορους λαούς, αλλά και η πολιτική κατάσταση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια σε γειτονικά κράτη οδήγησε και τη δική μας χώρα προς την κατεύθυνση μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Από τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρακάτω θεωρητική προσέγγιση και οι κλινικές μελέτες περιπτώσεων (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει μέσω της μελέτης περιπτώσεων δίγλωσσων παιδιών, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και ανά περίπτωση, τις επιπτώσεις αλλά και τις ελλείψεις που μπορεί να παρουσιάζει ένα παιδί που χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο. Επομένως, οφείλουμε να παρουσιάσουμε όχι μόνο την ορολογία αλλά και τις έννοιες και τις εννοιολογικές δομές που είναι απαραίτητες για την βαθύτερη κατανόηση των δίγλωσσων ατόμων και καταστάσεων, αντίστοιχα. Όπως, συνηθίζεται σε κάθε κλινική περίπτωση παιδιού ή ενήλικα τις περισσότερες φορές υπάρχουν και συνωδά χαρακτηριστικά άλλων διαταραχών. Στις προκείμενες περιπτώσεις διγλωσσίας, θα μελετήσουμε περιστατικά παιδιών με διγλωσσία τα οποία, συγχρόνως παρουσιάζουν ορισμένα προβλήματα στον λόγο-ομιλία και στην μαθησιακή τους εξέλιξη.

Η ύλη της παρούσας μελέτης έχει κατανεμηθεί ως εξής:

Πρώτον, στον *πρόλογο*, στον οποίο στόχος μας είναι να δώσουμε κάποια γενικά στοιχεία και παλιές θεωρήσεις, γι' αυτό που μελετάμε.

Δεύτερον, στην *περίληψη* της οποίας στόχος είναι, ο αναγνώστης να μπορεί εύκολα και γρήγορα να διαπιστώσει κατά πόσο τον ενδιαφέρει η εργασία. Σ' αυτήν συμπεριλαμβάνουμε το ερευνητικό πρόβλημα, τα κύρια σημεία της μεθοδολογίας και τα σημαντικότερα ευρήματα και συμπεράσματα.

Τρίτον, στην *εισαγωγή*, η οποία περιλαμβάνει παραδοχές και συναφή θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, μέσω των οποίων προσπαθούμε να εισαγάγουμε τον αναγνώστη στο θέμα και στο αντικείμενο της εργασίας.

Εν συνεχεία, το **Α' μέρος** της μελέτης περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της διγλωσσίας καθώς και των διαταραχών λόγου –ομιλίας και μαθησιακών δυσκολιών.

Τέλος, στο **Β' μέρος** παραθέτονται δύο κλινικές περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών:

- Ø Η *πρώτη περίπτωση* αναφέρεται σ' ένα δίγλωσσο παιδί, το οποίο αντιμετωπίζει πρόβλημα στην σωστή-καθαρή προφορά ορισμένων φωνημάτων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει καθυστέρηση λόγου, κυρίως λόγω της αδυναμίας του στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας.
- Ø Στην *δεύτερη περίπτωση*, το παιδί, παρουσιάζει αδυναμία τόσο στην μαθησιακή του εξέλιξη, όσο και στην ομιλία του. Συγκεκριμένα, έχει αδυναμίες στο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου (ορθογραφία) αλλά και σωστής προφοράς συγκεκριμένου φωνήματος.

Τα κύρια σημεία της μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε, όσον αφορά τον τομέα της αξιολόγησης-διάγνωσης, ταυτίζονται με τις βασικές αρχές της λογοθεραπείας και στον τομέα της μεθοδολογίας με σκοπό την αποκατάσταση, δημιουργήσαμε ένα **εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης** για κάθε περιστατικό ξεχωριστά, στηριζόμενοι κυρίως στα στοιχεία που είχαμε συλλέξει από την αξιολόγηση.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στην άποψη ότι η στοχευόμενη και μεθοδευμένη στοχοθεσία, για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με διγλωσσία, όταν αυτή συνοδεύεται από μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου-ομιλίας είναι **απαραίτητη**.

Λέξεις κλειδιά: Διγλωσσία, διαταραχές λόγου, διαταραχές ομιλίας, μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδες
i. ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ii. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
iii. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
iv. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12

Α' ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

v. 1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1 Ορισμός – οριοθέτηση της διγλωσσίας.....	14
1.2 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας.....	16
1.2.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	17
1.2.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	19
1.2.3 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια.....	21
1.2.4 Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	22
1.3 Το φαινόμενο της “διπλής διγλωσσίας” στην εκπαίδευση.....	24
1.3.1 Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων.....	25
1.4 Αξιολόγηση δίγλωσσων παιδιών.....	29
1.4.1 Σκοπός αξιολόγησης.....	29
1.4.2 Αρχές αξιολόγησης.....	30
1.5 Διγλωσσία και γλωσσική ανάπτυξη.....	31

1.5.1	Διγλωσσική δεξιότητα.....	32
1.5.2	Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης.....	35
	i) Ταυτόχρονη δίγλωσση διαταραχή-Οι φάσεις στις οποίες διακρίνεται.....	36
	ii) Το μοντέλο των Volterra και Taeschner.....	39
1.5.3	Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων.....	44
1.5.4	Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων.....	45
1.5.5	Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων.....	47
1.5.6	Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	49
1.6	Διγλωσσία και εκπαίδευση.....	51
1.6.1	Γνωστική ακαδημαϊκή (σχολική) γλωσσική ικανότητα.....	52
1.6.2	Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και σχολείο.....	53
1.6.3	Η σχέση ανάμεσα στη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα και στο γραπτό λόγο.....	54
1.6.4	Διγλωσσία-μαθησιακό περιβάλλον-γνωστική δραστηριότητα.....	56

vi. 2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ-ΟΜΙΛΙΑΣ

2.1	Ανατομοφυσιολογικοί μηχανισμοί της ομιλίας.....	59
2.2	Προϋποθέσεις για την εμφάνιση και την ανάπτυξη της ομιλίας.....	61
2.3	Η εξέλιξη της ομιλίας του κανονικού παιδιού.....	63
2.4	Διαταραχές του λόγου – ομιλίας.....	66
	2.4.1 Λόγος- Ομιλία.....	66
	2.4.2 Ταξινόμηση διαταραχών λόγου-ομιλίας.....	67
	2.4.3 Αιτιολογία των διαταραχών του λόγου.....	71

2.4.4	Αξιολόγηση Λόγου-Ομιλίας.....	72
2.4.5	Διάγνωση Λόγου-Ομιλίας.....	75
2.4.6	Συχνότητα των διαταραχών του λόγου και η έγκαιρη αντιμετώπισή τους.....	76
2.4.7	Η σωστή χρονική στιγμή για το ξεκίνημα της αγωγής του λόγου-ομιλίας	77
2.5	Διαταραχή ομιλίας-Δυσλαλία-Ορισμός.....	78
2.5.1	Αιτιολογία δυσλαλίας.....	79
2.5.2	Λογοθεραπευτική αγωγή.....	80
2.6	Δυσκολίες στον προφορικό λόγο.....	86
2.6.1	Η εκμάθηση του προφορικού λόγου.....	86
2.6.2	Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου.....	87

vii. 3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1	Ιστορική ανασκόπηση.....	90
3.2	Μαθησιακές δυσκολίες-Ορισμός.....	91
3.3	Αίτια και συχνότητα μαθησιακών δυσκολιών.....	94
3.4	Ανάγνωση.....	96
3.4.1	Χαρακτηριστικά αναγνωστικών δυσκολιών.....	97
3.5	Παραγωγή γραπτού λόγου (ορθογραφία).....	98
3.5.1	Χαρακτηριστικά ορθογραφικών δυσκολιών.....	99
3.6	Αξιολόγηση των δυσκολιών στο προφορικό και γραπτό λόγο.....	100
3.6.1	Αξιολόγηση των δυσκολιών στη μάθηση της ανάγνωσης.....	102
3.6.2	Αξιολόγηση των δυσκολιών στη μάθηση ορθογραφίας.....	103

3.7 Βασικές αρχές διορθωτικής αγωγής μαθησιακών δυσκολιών.....	105
3.7.1 Διορθωτική αγωγή ανάγνωσης.....	105
3.7.2 Διορθωτική αγωγή ορθογραφίας.....	106

Β' ΜΕΡΟΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

viii. 4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ-1^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

4.1 Περιγραφή περιστατικού.....	108
4.2 Σύντομο ιστορικό.....	109
4.3 Δημιουργία πρωτοκόλλου αξιολόγησης.....	110
4.3.1 Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε- Οι αρχές αξιολόγησης.....	110
4.3.2 Έκθεση αξιολόγησης.....	112
4.4 Συστάσεις αποκατάστασης.....	114
4.4.1 Σε επίπεδο ομιλίας.....	114
4.4.2 Σε επίπεδο λόγου.....	115
4.5 Ενημέρωση-καθοδήγηση-συμβουλευτική γονέων.....	116
4.6 Επαναξιολόγηση.....	117

ix.	5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ-2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	
5.1	Περιγραφή περιστατικού.....	118
5.2	Σύντομο ιστορικό.....	119
5.3	Δημιουργία πρωτοκόλλου αξιολόγησης.....	120
5.3.1	Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε- Οι αρχές αξιολόγησης.....	120
5.3.2	Έκθεση αξιολόγησης.....	122
5.4	Συστάσεις αποκατάστασης.....	126
5.4.1	Σε επίπεδο ομιλίας.....	126
5.4.2	Σε επίπεδο έκφρασης γραπτού λόγου (ορθογραφία).....	128
5.5	Ενημέρωση-καθοδήγηση-συμβουλευτική γονέων-σχολείου.....	129
5.6	Επαναξιολόγηση.....	130
x.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	131
xi.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	132
xii.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	138

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο καθηγητή μου στο Α.Τ.Ε.Ι. Λογοθεραπείας Ιωαννίνων, κ. Πέσχο Δημήτριο, για τις πολύτιμες συμβουλές του και σημαντικές παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες για την κατανόηση και τη συνεργασία τους.

Τέλος, οφείλω θερμές ευχαριστίες στους γονείς μου Εμμανουήλ και Χρυσούλα και στον αρραβωνιαστικό μου Δημήτρη, για την πολύτιμη βοήθεια και ανεκτίμητη ηθική στήριξη που μου προσέφεραν, καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής μου εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Mackey (1968), η διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι ποικίλοι: πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί. Η διγλωσσία μπορεί να εμφανιστεί και ως επιβαλλόμενη στο άτομο, από εξωτερικούς παράγοντες. Ακόμα, μπορεί να είναι προαιρετική και να οφείλεται στο ενδιαφέρον και τη θέληση του ίδιου του ατόμου. Επιπλέον, η επίδραση που έχει στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου είναι πολύπλευρη. Ως εκ τούτου, η διγλωσσία ανήκει σε ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο σύστημα, με συνέπεια:

-να κεντρίζει ως θεματική ενότητα το ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας, και της παιδαγωγικής και

-να μην είναι δυνατή η εννοιολογική οριοθέτησή της χωρίς την συμβολή αυτών των επιστημών (σ. 583).

- Κάθε μία από αυτές τις επιστήμες ασχολείται με διαφορετικούς τομείς της διγλωσσίας: το αντικείμενο έρευνας της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας είναι οι διάφορες αλλαγές που παρατηρούνται στο κάθε γλωσσικό σύστημα λόγω της διγλωσσίας, ή ακόμη ο τρόπος κατάκτησης των δύο γλωσσικών συστημάτων στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα καθώς επίσης και οι αιτιολογήσεις αυτών των διαδικασιών. Η ψυχολογία εξετάζει τη διγλωσσία ως ένα σημαντικό παράγοντα επίδρασης κατά την γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου στην παιδική ηλικία. Ακόμα, ενδιαφέρεται για το ποιά γλώσσα στο εκάστοτε άτομο είναι ισχυρότερη. Η κοινωνιολογία και η κοινωνιογλωσσολογία, ασχολούνται με τη διγλωσσία πάντα στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων του δίγλωσσου ατόμου. Τον κοινωνιολόγο τον ενδιαφέρει περισσότερο ποια μορφή της γλώσσας μιλιέται, από ποιά ομάδα, και όχι πόσο καλά κατέχει ένα άτομο μία συγκεκριμένη γλώσσα (Fishman, 1969). Τέλος, η παιδαγωγική ενδιαφέρεται κυρίως για τις μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, όπως επίσης για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την αγωγή των δίγλωσσων ατόμων. Σε αντίθεση, με τις

παραπάνω ειδικότητες στις οποίες αναφερθήκαμε, ο κλάδος της λογοθεραπείας ενδιαφέρεται για τα εξής:

- πόσο καλή είναι η άρθρωση, η γραμματική, το λεξιλόγιο του δίγλωσσου ατόμου
- πόσο καλά μπορεί να καταλάβει το άτομο και τις δύο γλώσσες
- πόσο καλά μπορεί να γράψει ή να διαβάσει και στις δύο γλώσσες

Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της εργασίας, ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μία ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Triarchi 1983). Στην περίπτωση όμως, που ένα παιδί με διγλωσσία παρουσιάζει συγχρόνως διαταραχές λόγου-ομιλίας ή μαθησιακές δυσκολίες, τότε η αντιμετώπιση ενός τέτοιου περιστατικού, είναι πολύπλευρη και ως κλάδος της λογοθεραπείας προτείνουμε τρόπους αποκατάστασης για όσο το δυνατόν καλύτερη ένταξη των δίγλωσσων παιδιών στην κοινωνία μας.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Η άποψη της Σκούρτου (1997), είναι ότι εκ πρώτης όψεως ο ορισμός της διγλωσσίας δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Πολλοί πιστεύουν ότι η διγλωσσία είναι μία καθορισμένη κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο χειρίζεται εξίσου τέλεια τις δύο γλώσσες (σ. 36). Όμως, δεν υπάρχει ένας ορισμός που θα μπορούσε να έχει γενική ισχύ. Στους πολυάριθμους ορισμούς, που έχουν κατά καιρούς δοθεί, διαπιστώνεται μία διαφορετική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της διγλωσσίας, που μπορεί να αναφέρεται σε γλωσσολογικά στοιχεία (π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας, επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη κ.λπ.) ή σε κοινωνικά στοιχεία (π.χ. για ποιο σκοπό κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα, πότε χρησιμοποιείται;). Σίγουρα, όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: περιγράφουν μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders 1984, σ. 9).

Σε μία προσπάθεια συστηματοποίησης των διάφορων ορισμών διαπιστώνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις:

- Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται περισσότερο η γλωσσολογική σημασία του φαινομένου: αυτοί οι ορισμοί αναφέρονται κυρίως στην γλωσσολογική ικανότητα του ατόμου

- Οι ορισμοί στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Εδώ λαμβάνεται κυρίως υπόψη τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού (Fthenakis 1981, Fthenakis et al. 1985).

Οι ορισμοί της πρώτης ομάδας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ερώτημα: «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες;». Σ' αυτήν την ομάδα παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα διαφοροποίησης ανάλογα με τον βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας. Μερικοί συγγραφείς δέχονται έναν άνθρωπο ως δίγλωσσο, έστω και αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο MacNamara (1969) χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο, όταν διαθέτει στην δεύτερη γλώσσα έστω και περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Αντίθετα άλλοι συγγραφείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, όπως την κατοχή των δύο γλωσσών σε ένα άριστο επίπεδο ή τον έμφυτο γλωσσικό αυτοέλεγχο και στις δύο γλώσσες (Bloomfield 1935 στο Fthenakis et al.1985) ή ακόμη την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική γλώσσα (Weiss 1959 στο Fthenakis et al.1985).

Ένας ορισμός, που θα ήταν αποδεκτός από όλους, θα μπορούσε να αναζητηθεί μεταξύ αυτών των ακραίων θέσεων. Έναν τέτοιο ορισμό δίνει ο Haugen (1956): *δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα* (σ. 10).

Οι ορισμοί, που προσανατολίζονται στη δεύτερη κατεύθυνση, τονίζουν περισσότερο τη *λειτουργικότητα* της διγλωσσίας, δηλαδή, πώς, πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά την γλωσσική επικοινωνία του (Skutnabb-Kangas & Toukoma 1976). Γενικά, έχουν επιλεγεί διάφοροι ορισμοί από ειδικούς για την διγλωσσία, αλλά ένας που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι του Blocher (1982). Σύμφωνα μ' αυτόν, δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που ανήκει, βάσει των γλωσσικών του ικανοτήτων, σε δύο γλωσσικές κοινότητες εξίσου και γι' αυτό δεν μπορούν να δοθούν μονομερείς απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- Με ποια από τις δύο γλώσσες έχει πιο άμεση στενή σχέση,
- Ποια από τις δύο γλώσσες μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική γλώσσα,
- Ποια από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί πιο άνετα ή ακόμη
- Σε ποια γλώσσα σκέφτεται (σ. 17)

Από όσα προαναφέρθηκαν μέχρι τώρα διαπιστώνεται ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός της διγλωσσίας, που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του φαινομένου αυτού, ώστε να μπορεί να είναι γενικά αποδεκτός. Για να γίνουν όμως κατανοητές από τον αναγνώστη οι θέσεις και οι απόψεις που κατευθύνουν τη συγγραφή μιας μελέτης για ένα συγκεκριμένο θέμα, είναι απαραίτητο να υπάρξει μια οριοθέτηση του θέματος αυτού. Επομένως, καταλήγουμε σ' αυτό που προαναφερθήκαμε στην εισαγωγή. Δηλαδή στο ότι ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα (Triarchi 1983).

1.2 ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), η συστηματοποίηση των ποικίλων και διαφορετικών μορφών της διγλωσσίας γίνεται, συνήθως, με την βοήθεια τριών κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. Κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ή η μέθοδος εκμάθησης/κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας,
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή:
 - α) ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και
 - β) ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος και
3. Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή: ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία κυρίως στη γλωσσική, αλλά και στη γνωστική, τη συναισθηματική και τη κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (σελ.57-58).

1.2.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

- Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) διαφοροποιεί ανάμεσα:
 - στην ταυτόχρονη και
 - τη διαδοχική διγλωσσία

Η ταυτόχρονη διγλωσσία, που είναι ακόμη γνωστή και ως γνήσια διγλωσσία, αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά την γέννησή του. Και αυτό μπορεί να συμβεί, είτε γιατί μέσα στη οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο κλπ.). Παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι, τις περισσότερες φορές, ταυτόχρονα δίγλωσσα και χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Το δίγλωσσο άτομο έχει δύο μητρικές, δύο πρώτες γλώσσες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι κατέχει πάντα το ίδιο καλά και τις δύο γλώσσες.

Όταν, όμως, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί, σύμφωνα με τον McLaughlin (1978) περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε μιλάμε για τη διαδοχική διγλωσσία. Διαδοχική διγλωσσία έχουν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, συνήθως λόγω εργασίας των γονέων τους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από την μητρική τους.

- Σύμφωνα πάλι με την ηλικία της δεύτερης γλώσσας, γίνεται η διαφοροποίηση της διγλωσσίας σε:

- πρώιμη και
- μεταγενέστερη διγλωσσία

Πρώιμη διγλωσσία έχουμε, όταν η δεύτερη γλώσσα, μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ *μεταγενέστερη* ηλικία, όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή.

- Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, γίνεται ανάμεσα σε:

- φυσική και
- πολιτισμική

Σύμφωνα με τον Anders (1990), ο όρος *φυσική* διγλωσσία ή «αποκτημένη» διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, ο όρος *πολιτισμική* (τεχνητή, κατευθυνόμενη ή σχολική) διγλωσσία, αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. υπό την μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος (σ. 30).

1.2.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Σύμφωνα με τον Paradis (1977), τρεις είναι οι τύποι που προτείνονται από τον Weinreich:

- συντονισμένη διγλωσσία
- συνθετική διγλωσσία και
- εξαρτημένη διγλωσσία

Στη **συντονισμένη** διγλωσσία, τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Σ' αυτήν την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα. Και σύμφωνα με τον Graf (1987), οι σημασίες των λέξεων και από τις δύο γλώσσες αποθηκεύονται αμέσως σε ξεχωριστά κανάλια. Δηλαδή, δημιουργούνται από την αρχή δύο σημασιολογικά συστήματα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα. Ακόμα, σύμφωνα με τους Ervin και Osgood (1954), μια συντονισμένη διγλωσσία επιτυγχάνεται, όταν οι δύο γλώσσες κατακτηθούν σε χρονικά και λειτουργικά απομονωμένες συνθήκες χρόνου και χώρου. Αυτό μπορεί να γίνει π.χ. όταν κάθε ένας από τους διαφορετικά ομιλούντες γονείς χρησιμοποιεί συνειδητά μόνο τη μητρική του γλώσσα κατά την επικοινωνία του με το παιδί.

Στη **συνθετική** διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Στην περίπτωση αυτή, το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για τη κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα (Paradis 1977, σ. 94). Ακόμα, υποστηρίζει ότι ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας του, δηλαδή σε ποια γλώσσα λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται, όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση.

Η *εξαρτημένη* διγλωσσία, είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με την βοήθεια μιας ήδη κατακτημένης γλώσσας, συνήθως της πρώτης. Η γλωσσική αυτή εκμάθηση πραγματοποιείται τις περισσότερες φορές στα πλαίσια ενός σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος. Σε αυτή τη μορφή της διγλωσσίας υποτάσσονται οι δομές της L2 στις δομές της L1 .

Ακόμα, υποστηρίζεται, ότι θεωρητικά είναι δυνατό να έχει ένα άτομο *συντονισμένη* διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό γλωσσικό επίπεδο και *συνθετική* διγλωσσία στο φωνολογικό επίπεδο (σ. 96) .

Δύο άλλες μορφές της διγλωσσίας, που αναφέρονται στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η *αμφίδρομη* διγλωσσία και η *ισορροπημένη* διγλωσσία.

Αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο το δίγλωσσο άτομο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει για βοήθεια στην μία ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου 1997, σ. 298). Ενώ *ισορροπημένη* διγλωσσία υπάρχει, σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1982), όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ένα τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φθάνει στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Δηλαδή, το δίγλωσσο αυτό άτομο, κατέχει και τις δύο γλώσσες το ίδιο καλά. Αντίθετα, τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μια γλώσσα πολύ περισσότερο από την άλλη, παρουσιάζουν μία κυρίαρχη διγλωσσία. (Saunders 1984, σ.10).

1.2.3 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert (1975), με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσο ατόμου, και λαμβάνοντας υπόψη ατομικά και κοινωνικά στοιχεία, κάνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε:

- *προσθετική* και
- *αφαιρετική* διγλωσσία

Κατά την *προσθετική* διγλωσσία διαπιστώνεται μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο- διπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτές οι ικανότητες επηρεάζουν τις περισσότερες φορές άμεσα και θετικά την ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας.

Όσον αφορά την *αφαιρετική* διγλωσσία σύμφωνα με τον Lambert, την συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, γεγονός που έχει σαν συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της και ταυτόχρονα δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή της διγλωσσίας παρουσιάζεται κυρίως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος. Πολλές φορές, σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας, παρουσιάζεται το φαινόμενο της «*διπλής ημιγλωσσίας*», που δεν είναι τίποτα άλλο παρά η αντίθετη όψη της διγλωσσίας ή καλύτερα η αποτυχημένη μορφή της διγλωσσίας.

1.2.4 Άλλες μορφές διγλωσσίας

Κάποιες άλλες μορφές διγλωσσίας που μπορούμε να αναφέρουμε είναι οι εξής:

- *ατομική* και
- *συλλογική ή κοινωνική* διγλωσσία

Ο όρος, *ατομική* διγλωσσία, περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργατή ή της οικογένειάς του ή ακόμη η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού.

Αντίθετα, η *συλλογική ή κοινωνική* διγλωσσία αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας, στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Θεωρητικά διακρίνονται, σύμφωνα με τον Μήτση (1998), τρεις μορφές κοινωνικής διγλωσσίας: στην πρώτη μορφή ομιλούνται δύο διαφορετικές γλώσσες από δύο διαφορετικές ομάδες που ζουν στην ίδια κοινότητα. Η δεύτερη μορφή συμπεριλαμβάνει την περίπτωση κατά την οποία όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι δίγλωσσα, κατέχουν δηλαδή δύο γλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται μέσα στην κοινότητα που ζουν (σ. 34). Στην Τρίτη μορφή συγκαταλέγονται οι κοινωνίες στις οποίες μία ομάδα μιας κοινωνίας είναι μονόγλωσση, ενώ μία άλλη είναι δίγλωσση.

Ακόμη, ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική είναι η διάκριση της διγλωσσίας που γίνεται από την Paulston (1978) σε:

- *ελιτίστικη* διγλωσσία και
- *λαϊκή* διγλωσσία

Η *ελιτίστικη* διγλωσσία υπάρχει όταν ένα άτομο μαθαίνει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες. Αυτό μπορεί να συμβεί για διάφορους λόγους: π.χ.

- γιατί η εκμάθηση άλλων γλωσσών αποτελεί στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει το άτομο, στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού,
- για να έχει το άτομο τη δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό και τους μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας,
- γιατί η εκμάθηση αυτή συνδέεται άμεσα σε επαγγελματικούς στόχους που έχει θέσει το ίδιο άτομο,
- γιατί απλά θεωρεί το ίδιο το άτομο ότι είναι μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Λαϊκή διγλωσσία έχουν εκείνα τα άτομα που αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Κι αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη στην εργασία ή στην επαφή τους με τις δημόσιες αρχές ή στη συμμετοχή τους στις κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας είναι άτομα γλωσσικών μειονοτήτων (για την Ελλάδα: οι Αθίγγανοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης) ή οι αλλοδαποί πληθυσμοί που ζουν σε διάφορες χώρες (στον ελλαδικό χώρο: Αλβανοί, Πολωνοί, Φιλιπινέζοι).

1.3 ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ "ΔΙΠΛΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ" ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας δεν είναι καινούργιο. Διαπιστώθηκε ήδη από την αρχή αυτού του αιώνα στη Βόρειο Αμερική στα παιδιά των Ινδιάνων, των οποίων η μητρική γλώσσα δέχτηκε την πίεση και τις επιδράσεις της αγγλικής γλώσσας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υπανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, η οποία τις πιο πολλές φορές είχε ξεχαστεί τελείως χωρίς ταυτόχρονα να υπάρχει σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας. Συνήθως, η διπλή ημιγλωσσία γίνεται για πρώτη φορά αισθητή στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως κατά τη συμμετοχή στο μάθημα, ιδιαίτερα μετά τη δευτέρα τάξη. Και αυτό γιατί η γλωσσική ικανότητα του παιδιού με διπλή ημιγλωσσία δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξής του, δηλαδή δεν κατακτά το παιδί ποτέ τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε στην μητρική του γλώσσα.

Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται, βέβαια, στις ήδη αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες, σε αυτό το διάστημα, γνωστικές ικανότητές του. Ιδιαίτερα στο σημασιολογικό και το γραμματικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις. Το κάθε παιδί αποκτά ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο σε αφηρημένες και γενικές, συνολικές έννοιες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές, που κατακτά σ' αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη σχολική του φοίτηση. Το σχολείο στηρίζει τη μετάδοση της διδακτέας ύλης σε μεγάλο βαθμό στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται. Όταν, όμως, το

σχολείο χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό κώδικα στον οποίο το παιδί δεν έχει αναπτύξει τις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες στον απαιτούμενο βαθμό για να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει τα διάφορα μηνύματα που παίρνει, τότε αδυνατεί να παρακολουθήσει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα ερεθίσματα που δίνονται από το σχολείο, δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού, άρα το παιδί δεν μπορεί να τα επεξεργαστεί και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει και να ολοκληρώσει ανάλογα τις γλωσσικές του ικανότητες. Συγχρόνως, η φροντίδα που δίνεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μη μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, δηλαδή να μην αποκτήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση (σ. 77-78).

1.3.1 Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, που θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά των *μειονοτήτων*. Αυτό έχουν αποδείξει πολυάριθμες έρευνες. Αλλά και πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλα ποσοστά παιδιών μειονοτήτων, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι δεν είναι λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι δυσκολίες αυτές εστιάζονται περισσότερο στη γλωσσική κατανόηση και επεξεργασία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων, τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, τόσο παθητικά όσο και ενεργητικά.

Έχουν προβλήματα π.χ. :

- Να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων γλωσσικών μαθημάτων
- Να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα και
- Να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή διάφορες καταστάσεις (σ. 78).

Ο Stoltzing (1980), αναφέρει, μετά από μια έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες (σ. 222).

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), υπάρχουν, όμως, και παιδιά που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε και απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα, με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρατηρούνται λοιπόν, δύο περιπτώσεις δυσκολιών:

- τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και
- τα παιδιά των οποίων και οι δύο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες.

Χωρίς αμφιβολία και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μία σοβαρή διαταραχή της παιδικής γλωσσικής ανάπτυξης.

Μετά από έρευνες με δίγλωσσα παιδιά, κυρίως με παιδιά μειονοτήτων, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο όσο και στα πλαίσια της θεραπευτικής αγωγής, μπορούμε να μιλήσουμε για **διπλή ημιγλωσσία**. Και στην μία περίπτωση και στην άλλη το παιδί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα και στα δύο γλωσσικά συστήματα, με τα οποία ήρθε ή έρχεται ακόμη σε καθημερινή άμεση επαφή, με συνέπεια να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει η εκάστοτε γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον του. Σ' αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας, δεν συνεπάγεται και την

ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Δηλαδή, όταν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα και διαταραχές στην ομιλία του κατά την είσοδό του στο σχολείο, είναι φυσικό να μην μπορέσει να προχωρήσει στο στάδιο της ολοκλήρωσης της γλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή στην απόκτηση της γνωστικής- ακαδημαϊκής ικανότητας. Το σημαντικότερο είναι ότι έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα στις καθημερινές επαφές του με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μια και δεν γίνεται πολλές φορές κατανοητό από αυτό. Αντίθετα, στην πρώτη περίπτωση, το άτομο που διαθέτει τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά δεν έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην καθημερινή του επαφή με τους συνανθρώπους του, δεν ξεχωρίζει από αυτούς παρά μόνο όταν τους ζητηθεί να συμμετέχει σε διαδικασίες που προϋποθέτουν μια αναπτυγμένη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Και αυτό, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, συμβαίνει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών των μειονοτήτων, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία, δεν είναι σε θέση να προχωρήσει στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Τέλος, οι παράγοντες που επιδρούν κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της διπλής ημιγλωσσίας είναι δύο:

- περιβαλλοντικοί παράγοντες, στους οποίους μπορούμε να κατατάξουμε τους πολιτισμικούς παράγοντες
- ατομικούς παράγοντες, στους οποίους ανήκουν οι έμφυτες γνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο, οι βιολογικές του ικανότητες, η συναισθηματική του ανάπτυξη κλπ.
- Συμπερασματικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διπλή ημιγλωσσία μπορεί να έχει σχέση τόσο με τη γλωσσική ικανότητα *διαπροσωπικής επικοινωνίας* όσο και, τη *γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*. Σίγουρα εμφανίζεται συχνά σε παιδιά μειονοτήτων και αναμφίβολα οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διακοπή της κανονικής γλωσσικής ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, λόγω της επιβολής της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας, και είναι αυτονόητο ότι δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών. Ο Hansegard (1975, βλ. Skutnabb-Kangas, 1981), περιέγραψε την διπλή ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:
- Εύρος λεξιλογίου
- Ορθότητα της γλώσσας

- Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
- Γλωσσική δημιουργία
- Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)
- Σημασίες και σχήματα λόγου.

Έτσι, ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Πιστεύεται πως το προφίλ του ημίγλωσσου και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο: επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός κατά την ομιλία και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες. Τέλος, η διπλή ημιγλωσσία αποτελεί μια θεματική η οποία ακόμη δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, ώστε να υπάρχουν αξιόπιστα πορίσματα στα οποία μπορεί να στηριχθεί μια σωστή και έγκαιρη αντιμετώπισή της (σ.79-81).

1.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008), στην αξιολόγηση ατόμων με *πολιτιστικές και γλωσσολογικές διαφορές (διγλωσσία)*, είναι σημαντικό για τον λογοθεραπευτή να εξακριβώσει εάν ο πελάτης εκδηλώνει επικοινωνιακή διαταραχή ή επικοινωνιακή διαφορά ανάμεσα στη μητρική/ κυρίαρχη γλώσσα (Γ1) και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Η επικοινωνιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν ο πελάτης εκδηλώνει δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες του/της. Εάν παρουσιάζονται διαφορές μόνο όταν μιλάει στη δεύτερη γλώσσα, τότε αυτές θεωρούνται γλωσσικές διαφορές.

Στο σχεδιάγραμμα που βρίσκεται στο παράρτημα (Π.5), αναλύονται τα στοιχεία που οδηγούν το λογοθεραπευτή σε διαφοροδιάγνωση ανάμεσα στην επικοινωνιακή διαφορά και την επικοινωνιακή διαταραχή που μπορεί να εμφανίζεται σε δύο γλώσσες. Στο παράδειγμα η ελληνική θεωρείται ως δεύτερη γλώσσα ενός δίγλωσσου παιδιού. Ένα παιδί μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα ικανότητας στις διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες (ακουστική και γραπτή κατανόηση, προφορικός και γραπτός λόγος) και στους διαφορετικούς γλωσσολογικούς τομείς (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία) (σελ. 393).

1.4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2008) οι σκοποί αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού είναι:

- Û Ο έλεγχος (π.χ. εάν πρόκειται για διαταραχή)
- Û Ο προσδιορισμός της διάγνωσης (π.χ. η φύση και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής)
- Û Η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος (π.χ. από γλωσσική διαφορά)
- Û Να ερευνηθεί εάν ο ασθενής είναι κατάλληλος για θεραπεία
- Û Ο καθορισμός της κατεύθυνσης της λογοθεραπείας

- Û Η ανάπτυξη της επέμβασης
- Û Να ερευνηθεί ο αντίκτυπος της διγλωσσίας στο περιβάλλον του πελάτη
- Û Να καθοριστεί μέτρο σύγκρισης που θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την έναρξη της θεραπείας ή και για την καταγραφή της προόδου του ασθενή ή για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας (σελ.393).

1.4.2 ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η άποψη της Καμπανάρου (2008) σχετικά με τις αρχές αξιολόγησης ενός δίγλωσσου παιδιού είναι ότι η λογοθεραπευτική αξιολόγηση ατόμων που μιλούν δύο (και περισσότερες) γλώσσες, αποτελεί πρόκληση για τον κλινικό. Είναι μία διαδικασία η οποία εμπεριέχει συνδιαλλαγές ανάμεσα στον κλινικό, τον ασθενή/ πελάτη, την οικογένεια του πελάτη και διάφορους εκπαιδευτές, ιατρούς και παρεμφερείς επαγγελματίες. Για να γίνουν εκτενείς και ακριβείς αξιολογήσεις, ο λογοθεραπευτής θα πρέπει να κατέχει γνώσεις όσον αφορά:

- Τη φυσιολογική και μη, ανάπτυξη της επικοινωνίας του ασθενή και στις δύο γλώσσες
- Πολιτιστικά προσαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης (π.χ. εάν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ στις δύο γλώσσες)
- Τις γλωσσολογικές νόρμες της κοινότητας του πελάτη
- Την κουλτούρα και τις αξίες του πελάτη
- Τις πολιτισμικές αποκλίσεις
- Κλινικά θέματα λογοθεραπείας σε σχέση με τη διγλωσσία

Συνοπτικά, τα στάδια που ακολουθεί ένας λογοθεραπευτής για την αξιολόγηση είναι:

1. Η λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού
2. Η στοματοπροσωπική εξέταση
3. Ο ακοολογικός έλεγχος
4. Η αξιολόγηση της ταχύτητας παραγωγής διαδοχοκινητικών συλλαβών
5. Η απόκτηση δείγματος ομιλίας- φωνής
6. Η ανάγνωση κειμένου (σελ.394-395)

1.5 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σύμφωνα με τον Baker, Colin (1949), αν ρωτήσουμε ένα άτομο αν μιλά δύο γλώσσες, υποβάλλουμε ένα ασαφές ερώτημα. Το άτομο ίσως να είναι ικανό να μιλήσει δύο γλώσσες αλλά στην πράξη να μιλά μόνο μία. Μια εναλλακτική περίπτωση θα ήταν το άτομο να μιλά τακτικά δύο γλώσσες, αλλά η ικανότητα του στη χρήση της μίας από αυτές να είναι περιορισμένη. Κάποιος άλλος χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα για να συνδιαλέγεται και την άλλη για να γράφει και να διαβάζει. Ουσιαστικά, λοιπόν, διαχωρίζουμε την *επάρκεια* από τη *χρήση*. Μιλάμε, δηλαδή για τη λεγόμενη διαφορά ανάμεσα στο *βαθμό* και στη *λειτουργία*. Παρακάτω, θα εξετάσουμε τις γλωσσικές δυνατότητες των δίγλωσσων και στη συνέχεια τη γλωσσική χρήση.

Πριν, όμως, ασχοληθούμε με τη φύση των γλωσσικών δυνατοτήτων χρειάζεται να επισημάνουμε ότι οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες, καθαρά προσδιορίσιμες συνιστώσες, όπως ο γραφικός χαρακτήρας. Αντίθετα, η γλωσσική ικανότητα είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για να περιγράψει μια εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας, μάλλον άδηλη παρά έκδηλη. Αυτή η ικανότητα αναφέρεται συνήθως σε ένα υποκείμενο σύστημα το

οποίο συνάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση. Γι' αυτό τον λόγο η *γλωσσική πραγμάτωση* γίνεται η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε, αν παρατηρήσουμε τη γενική γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Η γλωσσική δυνατότητα και η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιούνται περισσότερο ως γενικοί όροι, με αποτέλεσμα να είναι κάπως αόριστοι. Μερικοί πιστεύουν ότι η γλωσσική δυνατότητα είναι μια γενική, άδηλη προδιάθεση, καθοριστική για την τελική γλωσσική επιτυχία. Άλλοι θεωρούν πως έχει τη θέση ενός αποτελέσματος παρόμοιου με τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά λιγότερο συγκεκριμένου που υποδεικνύει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο. Κατά παρόμοιο τρόπο, η γλωσσική επάρκεια χρησιμοποιείται άλλες φορές ως συνώνυμη με τη γλωσσική ικανότητα (Ellis, 1985) και άλλες ως συγκεκριμένο, μετρήσιμο αποτέλεσμα ενός γλωσσικού τεστ. Παρόλα αυτά, τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η γλωσσική δυνατότητα διαφέρουν από τη γλωσσική επίδοση. Η γλωσσική επίδοση θεωρείται συνήθως ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας. Αντίθετα, η γλωσσική επάρκεια και η γλωσσική δυνατότητα θεωρούνται ως προϊόντα ποικίλων μηχανισμών: της συστηματικής μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης (π.χ. με τις καθημερινές συναναστροφές) και ατομικών χαρακτηριστικών όπως η «ευφυΐας» (σ.47-48).

1.5.1 Διγλωσσική δεξιότητα

Σύμφωνα με τον Baker, Colin (1949), υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: *ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή*, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις δεξιότητες της *πρόσληψης* και της *παραγωγής*, όπως παρατηρούμε στον ακόλουθο πίνακα:

	Προφορικότητα/ Προφορικός λόγος	Αλφαριθμητισμός/ Γραπτός λόγος
Δεξιότητες πρόσληψης	Ακρόαση	Ανάγνωση
Δεξιότητες παραγωγής	Ομιλία	Γραφή

Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερη ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι δυνατόν να κυμαίνεται από απλή και βασική σε ρέουσα και

τέλεια. Κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει μια γλώσσα όταν την ακούει σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. στα καταστήματα), αλλά να μην την καταλαβαίνει σ' ένα άλλο (π.χ. σ' ένα πανεπιστημιακό μάθημα). Αυτό δείχνει ότι μπορούμε να φιλτράρουμε τις τέσσερις βασικές ιδιότητες σε δευτερεύουσες κλίμακες και διαστάσεις. Υπάρχουν *δεξιότητες μέσα στις δεξιότητες*. Η παράδοση θέλει τις βασικές δεξιότητες με την εξής σειρά: προφορά, έκταση λεξιλογίου, ορθότητα γραμματικής, δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις και υφολογικές παραλλαγές.

Μία πέμπτη γλωσσική δεξιότητα, εκτός από την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή, μπορεί να χαρακτηριστεί ο εσωτερικός λόγος. Όπως προτείνει η Skutnabb- Kangas (1981), η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη σκέψη πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Μια εναλλακτική λύση είναι να την διαφοροποιήσουμε από την πραγματική ομιλία, καθώς προβάλλει την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης. Ο Cummins (1984b) εκφράζει αυτή την ιδέα ως γνωστική ικανότητα σε μια γλώσσα, δηλαδή την ικανότητα χρησιμοποίησης της μιας ή και των δύο γλωσσών για τη σκέψη και την επίσκεψη (σ. 48-50).

Ø **Κοινό γλωσσικό σύστημα ή δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα;**

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), το κεντρικό ερώτημα που δημιούργησε ποικίλες και έντονες θεωρητικές διαμάχες στο χώρο της έρευνας της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων παιδιών ήταν αν κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υπάρχει, ήδη, από την αρχή ένας διαχωρισμός μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον πολλών ψυχογλωσσολόγων εστιάστηκε στην ερώτηση:

§ Αναπτύσσονται από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης δύο ξέχωρα γλωσσικά συστήματα ή δημιουργείται ένα μικτό γλωσσικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες; Ποιες πληροφορίες αποθηκεύονται ξέχωρα και ποιες όχι; (σ. 107).

Ορισμένοι συγγραφείς υποθέτουν και υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί, ήδη, από την αρχή της γλωσσικής του ανάπτυξης δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα, αλλά όχι πάντα ταυτόχρονα. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, τα δίγλωσσα παιδιά, μπορούν από το πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης να ξεχωρίζουν τις δύο γλώσσες. Επίσης, διαπίστωσαν οι ίδιοι ότι το φωνολογικό γλωσσικό σύστημα των εξετασμένων παιδιών ήταν ήδη διαφοροποιημένο στην προνηπιακή ηλικία. Σύμφωνα με τον Padilla & Liebmann (1975), υπάρχουν όμως και εμπειρικές διαχρονικές μελέτες, που μέσω των αποτελεσμάτων τους, υποστηρίζουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά, ήδη, από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης χρησιμοποιούν για την κατάκτηση της κάθε γλώσσας ξεχωριστούς κανόνες με συνέπεια να αναπτύσσονται ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. (σ. 53).

Όμως, σύμφωνα με τον Hoffmann (1991), πολλοί επιστήμονες που δεν αποδέχονται τη θέση της ταυτόχρονης ανάπτυξης δύο γλωσσικών συστημάτων, έχουν υιοθετήσει την υπόθεση ενός αρχικού, καθολικού, γλωσσικού συστήματος (σ.75). Αυτοί υποθέτουν και υποστηρίζουν ότι το δίγλωσσο παιδί αρχικά αναπτύσσει ένα καθολικό γλωσσικό σύστημα, το οποίο περιέχει στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Με τον καιρό και με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαφοροποιεί και ξεχωρίζει το παιδί τα δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

1.5.2 Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες ηλικίες και με ποικίλους τρόπους.

Υπάρχουν περιπτώσεις π.χ. που ένα άτομο ήδη από τη γέννησή του έρχεται σε επαφή ταυτόχρονα με δύο ή τρεις γλώσσες, οι οποίες και αναπτύσσονται παράλληλα, και υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αρχίζει αφού έχει ήδη αρχίσει, προχωρήσει ή ολοκληρωθεί η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας.

Ακόμη, μία δεύτερη ή τρίτη γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί με τη βοήθεια του σχολικού και φροντιστηριακού μαθήματος ή ακόμη αυθόρμητα, μέσω της άμεσης επαφής με μητρικούς ομιλητές.

Ο χρόνος λοιπόν και ο τρόπος που κατακτά ένα άτομο μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα ποικίλλει και επηρεάζει άμεσα τη όλη γλωσσική διαδικασία, κυρίως όμως επιδρά στον τρόπο εκμάθησης, και πολλές φορές μάλιστα μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό κατάκτησης της αντίστοιχης γλωσσικής ικανότητας.

Ο Wode (1993), κάνει μία επιτυχημένη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων μορφών γλωσσικής ανάπτυξης, έχοντας ως βάση τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας.

Συγκεκριμένα, οι τέσσερις βασικές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Wode (1993), είναι:

- § Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- § Πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη γλώσσα.
- § Φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας: κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.

§ Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια του σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Ο ίδιος ο Wode υποστηρίζει ότι αυτοί οι τύποι γλωσσικής ανάπτυξης δεν θα πρέπει να θεωρηθούν κλειστοί και αυστηρά ο ένας από τον άλλον οροθετημένοι.

Στις τέσσερις αυτές σημαντικότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης που αναφέρει ο Wode θα ήθελα να προσθέσω και μία πέμπτη μορφή την οποία ο Klein ονομάζει «επανακατάκτηση» μιας γλώσσας. Σε αυτή τη περίπτωση πρόκειται για τη γλωσσική διαδικασία που πραγματοποιείται όταν ένα άτομο θελήσει να κατακτήσει πάλι μια γλώσσα την οποία έπαψε τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιεί ενεργά (σ.34). αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: ή έπαψε στο περιβάλλον του ατόμου να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης αυτής της γλώσσας ή υπάρχει κάποια παθολογική αιτία, π.χ. μία αφασία, και για το λόγο αυτό το άτομο «ξέχασε» τη συγκεκριμένη γλώσσα.

i) Ταυτόχρονη δίγλωσση διαταραχή-Οι φάσεις στις οποίες διακρίνεται

Σε σχέση με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, δύο είναι οι πιο γνωστές και συχνότερα εμφανιζόμενες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

§ Η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η δίγλωσση ανάπτυξη και

§ Η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η κατάκτηση/ εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Klein, η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ονομάζεται και δίγλωσση πρώτη γλωσσική ανάπτυξη ή διγλωσσική ανάπτυξη (σ.16). Είναι οι περιπτώσεις των παιδιών που ήδη από τη γέννησή τους, μεγαλώνουν με δύο ή τρεις γλώσσες και μέσω αυτών των γλωσσών πραγματοποιείται η όλη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική), καθώς επίσης και η κοινωνικοποίησή τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μιλιούνται δυο διαφορετικές γλώσσες (π.χ. γιατί οι γονείς τους έρχονται από δύο διαφορετικές χώρες), είτε γιατί στην οικογένεια ομιλείται άλλη γλώσσα από τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν (π.χ. τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων)

Σύμφωνα με την Hoffmann (1991), υπάρχουν πέντε διαφορετικές δυνατότητες μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί μια ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη:

1^η δυνατότητα: Το παιδί ανήκει σε μια δίγλωσση οικογένεια.

2^η δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μια ξένη χώρα.

3^η δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους.

4^η δυνατότητα: Το παιδί έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει.

5^η δυνατότητα: Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο.

Εν συνεχεία, στην κατηγορία της διαδοχικής κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις που το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξολοκλήρου τη γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/πρώτη γλώσσα (L1) και η δεύτερη γλώσσα (L2). Στην οριοθέτηση των χρονικών ορίων της ολοκλήρωσης της πρώτης γλωσσικής ανάπτυξης δεν υπάρχει ομοφωνία στην αντίστοιχη βιβλιογραφία. Μερικοί ψυχολόγοι θέτουν το τέλος της εφηβείας ως χρονικό όριο της ολοκλήρωσης των διαδικασιών κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Σε πολλές επιστημονικές μελέτες έχει επικρατήσει η θέση του McLaughlin (1978), ο οποίος πιστεύει ότι το παιδί μέχρι τα τρία του χρόνια έχει συνήθως αποκτήσει τις βάσεις της γλωσσικής ικανότητας στην L1, γι' αυτό είναι της γνώμης ότι, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μετά την ηλικία των τριών ετών, θα πρέπει να μιλάμε για κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και όχι πλέον για ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.

Τόσο μέσω της ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, όσο και μέσω της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται μια δίγλωσση γλωσσική ικανότητα, την οποία κατέχουν τα δίγλωσσα άτομα. Η Hoffmann (1991) υποστηρίζει ότι, για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, αλλά και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των δίγλωσσων ατόμων προτείνεται από κοινωνιογλωσσολόγους μια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση της «παγκόσμιας» ομάδας των δίγλωσσων ατόμων. Αυτή η κατηγοριοποίηση γίνεται μέσω κοινωνικών κυρίως παραγόντων και κατατάσσει τα δίγλωσσα άτομα σε τέσσερις ομάδες (σελ. 46).

§ Δίγλωσσα παιδιά της ελίτ

Είναι συνήθως παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης, που πολλές φορές για επαγγελματικούς λόγους αναγκάζονται να αλλάζουν τον τόπο διαμονής (π.χ. τα παιδιά των διπλωματών). Ακόνη, εδώ συγκαταλέγονται και τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν, συνήθως χωρίς προβλήματα και τις δύο γλώσσες, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνικοποίησή τους.

§ Δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών πλειονοτήτων

Σύμφωνα με τους Paulston (1980) Swain & Barik (1978), εδώ συγκαταλέγονται τα παιδιά που επισκέπτονται εκούσια δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα γιατί η κατοχή αυτή αποτελεί για την πλειονότητα δείγμα καλύτερης και ευρύτερης μόρφωσης ή προσόν περισσότερων και καλύτερων δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης. Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν σε αυτήν την περίπτωση μια θετική ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής, όσο και της γνωστικής και συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών αυτών.

§ Δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων

Σύμφωνα με τους Skutnabb-Kangas & Toukomma (1976), τα παιδιά ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία ζουν. Συνήθως, η δική τους η γλώσσα και ο δικός τους πολιτισμός δεν αναγνωρίζονται από το περιβάλλον ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Αυτό δημιουργεί πολλαπλά και πολύπλευρα προβλήματα σε όλη την ανάπτυξη των παιδιών με συνέπεια να υπάρχουν και προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις τους.

§ Δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών

Σύμφωνα με τους Volterra & Taeschner (1978), Kielhofer & Jonekeit (1983), τα παιδιά μεγαλώνουν, ήδη, από τη γέννησή τους με δύο γλώσσες και αυτό γιατί οι γονείς τους κατάγονται από δύο διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες και η οικογένεια ζει σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα διαφέρει και από τις δύο γλώσσες που μιλούν οι γονείς. Παράδειγμα: ο πατέρας είναι έλληνας, η μητέρα γαλλίδα και η οικογένεια ζει στη Γερμανία. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, η οποία, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Hoffmann, 1991), μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών αναφέρονται σε πολλές διαχρονικές μελέτες οι οποίες με τα πορίσματά τους επιβεβαιώνουν τις περισσότερες φορές μία γλωσσική ανάπτυξη και στους δύο γλωσσικούς κώδικες.

ii) *Το μοντέλο των Volterra και Taeschner*

Οι Volterra και Taeschner (1978), βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της διαχρονικής μελέτης που πραγματοποίησαν με τα δίγλωσσα παιδιά, ανέπτυξαν ένα μοντέλο δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο έχει ως θεωρητικό πλαίσιο την υπόθεση ενός κοινού γλωσσικού συστήματος. Στο μοντέλο αυτό περιγράφονται οι διάφορες φάσεις ανάπτυξης των γλωσσικών συστημάτων στα δίγλωσσα παιδιά και είναι γνωστό ως το μοντέλο των *τριών αναπτυξιακών βαθμίδων* (Π.1).

1^η βαθμίδα: Υπάρχει μόνο ένα σημασιολογικό γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες.

2^η βαθμίδα: Έχουν ήδη αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμη μόνο ένα κοινό γραμματικό.

3^η βαθμίδα: Υπάρχουν δύο ξεχωριστά σημασιολογικά και δυο γραμματικά συστήματα.

1^η βαθμίδα: (1-2 ετών)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), στην πρώτη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, κατέχει το παιδί ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι πρώτες λέξεις και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Χρησιμοποιεί συνήθως μια «λέξη- έκφραση» και γι' αυτό στην πρώτη αυτή αναπτυξιακή βαθμίδα δεν υπάρχουν στοιχεία που να μας δίνουν την δυνατότητα να μιλήσουμε για το πώς αναπτύσσεται η σύνταξη και στα δύο γλωσσικά συστήματα, ώστε να είναι δυνατόν να βγουν τα σχετικά συμπεράσματα.

Στο συνεχές αναπτυσσόμενο λεξιλόγιο δεν υπάρχουν συνήθως οι αντίστοιχες λέξεις από την κάθε γλώσσα. Για την κάθε έννοια χρησιμοποιεί το παιδί μια κοινή λέξη και για τις δύο γλώσσες. Από ποια γλώσσα κάθε φορά θα παρθεί η λέξη για την αντίστοιχη έννοια εξαρτάται ως επί το πλείστον από την κατάσταση κατά την οποία το παιδί, πρωτοάκουσε, πρωτογνώρισε και πρωτοέμαθε την έννοια αυτή. Η φωνολογική δομή της λέξης, δηλαδή αν είναι απλή ή σύνθετη, δεν παίζει σε αυτή τη διαδικασία πρωτεύοντα ρόλο.

Υπάρχουν περιπτώσεις που το δίγλωσσο παιδί ενώ έχει κατακτήσει για κάποια συγκεκριμένη έννοια και τις δύο αντίστοιχες λέξεις των δύο γλωσσών, χρησιμοποιεί την κάθε μια λέξη με μια διαφορετική σημασία.

Στις λίγες, λοιπόν, αντίστοιχες λέξεις που έχουν αποκτηθεί και από τα δύο γλωσσικά συστήματα δεν τους αποδίδεται το ίδιο σημασιολογικό φάσμα. Οι Volterra και Taeschner αιτιολογούν και αποδίδουν αυτό το φαινόμενο στο γεγονός ότι στην αρχή της γλωσσικής

ανάπτυξης το παιδί έχει ένα κοινό λεξιλόγιο και για τις δύο γλώσσες, το οποίο σιγά-σιγά με το χρόνο διαφοροποιείται σε δύο χωριστά σημασιολογικά συστήματα.

Άλλες πάλι φορές αποδίδει το δίγλωσσο παιδί την ίδια έννοια σε λέξεις που δεν έχουν την ίδια σημασία, αλλά ίσως παρόμοια φωνολογική δομή. Επειδή, ακριβώς το παιδί είναι κάτοχος ενός μόνο γλωσσικού συστήματος, κοινό και για τις δύο γλώσσες, χρησιμοποιεί λέξεις χωρίς να διαφοροποιεί συνειδητά ανάμεσα στους ομιλητές των δύο γλωσσικών συστημάτων. Δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμη ότι έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικές γλώσσες και δεν έχει αναπτύξει τη λεγόμενη μεταγλωσσική επίγνωση (σ. 110-111).

2^η βαθμίδα: (2-3 ετών)

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), σε αυτή τη φάση, το δίγλωσσο παιδί αρχίζει και χρησιμοποιεί και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για την κάθε σημασιολογική έννοια που κατακτά, αναπτύσσει τις περισσότερες φορές και τα δύο αντίστοιχα σύμβολα. Αυτό γίνεται, βέβαια διαχρονικά μέσα από μία πολύπλοκη διαδικασία. Σε αυτή τη φάση κατανοεί το δίγλωσσο παιδί την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των λέξεων από την κάθε γλώσσα και πρωτοεμφανίζονται στην ομιλία του οι ονομασίες που συνδέονται και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης γλώσσας. Αυτή η κατηγοριοποίηση στα δύο γλωσσικά συστήματα γίνεται σε αυτή τη φάση μόνο στην ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου. Το παιδί μπορεί να μεταφέρει από την μία γλώσσα στην άλλη και βρίσκει την κατάλληλη λέξη και στις δύο γλώσσες. Σίγουρα, υπάρχουν λέξεις που κατέχει ακόμη στο ένα γλωσσικό σύστημα και πολλές φορές είναι φανερό ότι κατά την ομιλία του αποφεύγει να χρησιμοποιεί δύσκολες και πολύπλοκες στην προφορά τους λέξεις. προτιμά λέξεις που να έχουν μια απλή φωνολογική δομή. Επίσης, σε αυτό το χρονικό διάστημα συνειδητοποιεί το δίγλωσσο παιδί το γεγονός ότι στο περιβάλλον του μιλιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες. Αυτό σημαίνει ότι αρχίζει σ' αυτήν την ηλικία, γύρω στα δύο χρόνια, η συνειδητοποίηση της ανάπτυξης των δύο γλωσσών και η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης.

Στο χώρο του μορφολογικού και συντακτικού τομέα δεν παρατηρείται δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση. Η ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών επιπέδων λαμβάνει χώρα σ' ένα κοινό σύστημα και για τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω,

χρησιμοποιείται συνειδητά και με σχετική άνεση, ανάλογα με τη γλώσσα του εκάστοτε ομιλητή, ο αντίστοιχος σημασιολογικό όρος, προφερόμενος συχνά με άρθρωση που διέπεται από τους κανονισμούς της φωνολογίας και φωνητικής της αντίστοιχης γλώσσας. Με άλλα λόγια, παρατηρείται σε αυτή τη αναπτυξιακή φάση να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο γλώσσες κατά την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της άρθρωσης του δίγλωσσου παιδιού (σ. 111-112).

3^η βαθμίδα: (μετά το 3^ο έτος)

Σύμφωνα με την Τριάχη-Herrmann (2000), σε αυτή τη φάση ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα κανόνων που διέπουν τις διάφορες γλώσσες του περιβάλλοντός του και οδηγείται αρχικά βέβαια σε υπεργενικεύσεις της εφαρμογής των κανόνων αυτών και της μεταφοράς τους από την μία γλώσσα στην άλλη. Σιγά-σιγά όμως, με τα λάθη που κάνει αναγνωρίζει και κατανοεί τα όρια ισχύος του κάθε μορφολογικού και συντακτικού κανόνα και με αυτόν τον τρόπο κατακτά με το χρόνο το μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο του κάθε γλωσσικού συστήματος του περιβάλλοντός του.

Ήδη, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης γλωσσικής φάσης συνειδητοποιεί το δίγλωσσο παιδί ότι στο περιβάλλον του δεν μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα. Αυτό σημαίνει για το ίδιο ότι, αν θέλει επικοινωνήσει γλωσσικά με τους συναθρώπους του και να γίνει κατανοητό από τον εκάστοτε συνομιλητή του, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα που μιλιέται στο περιβάλλον του ή τη γλώσσα που καταλαβαίνει ο συνομιλητής του. Μόνο έτσι θα μπορέσει να επιτευχθεί η γλωσσική επικοινωνία που το ίδιο επιθυμεί και επιδιώκει. Σημαντικός παράγοντας, λοιπόν, για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί κατά την επικοινωνία του με το περιβάλλον, είναι κυρίως ο συνομιλητής με τον οποίο έρχεται σε επαφή και όχι αυτή καθαυτή η γλώσσα που μιλά ο συνομιλητής του.

Πόσο καλά θα μπορέσει το δίγλωσσο παιδί να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα στην κάθε γλώσσα του περιβάλλοντός του εξαρτάται, σύμφωνα και με τη συστημική θεώρηση,

από ένα πλέγμα παραγόντων (υποσυστημάτων). Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι προσωπικές, ατομικές, έμφυτες ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού και το άμεσο γλωσσικό περιβάλλον, δηλαδή πόσο καλά και με ποια συνέπεια ομιλείται η κάθε γλώσσα στο περιβάλλον του παιδιού, επηρεάζει άμεσα και ουσιαστικά το επίπεδο ανάπτυξης και κατοχής της αντίστοιχης γλώσσας.

Για να αναπτυχθούν σωστά και οι δύο γλωσσικές ικανότητες, θεωρείται η τήρηση του λειτουργικού γλωσσικού διαχωρισμού, κατά την διάρκεια των τριών φάσεων της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση. Θα πρέπει για την κάθε κατάσταση που ζει το παιδί να χρησιμοποιείται πάντα μόνο μία γλώσσα που θα παραμένει κάθε φορά. Π.χ. στο παιχνίδι ή την ώρα του φαγητού θα είναι καλό να χρησιμοποιείται πάντα μια γλώσσα μόνο. Ακόμα, αν οι δύο γονείς κατέχουν διαφορετικές πρώτες γλώσσες, θα πρέπει όταν έρχονται σε επαφή με το παιδί τους να μιλούν πάντα στη δική τους πρώτη γλώσσα. Αυτό συμβάλλει άμεσα και ουσιαστικά ώστε να κατορθώσει το παιδί να συνδέσει το κάθε άτομο του περιβάλλοντός του με μια γλώσσα, πράγμα που το διευκολύνει να διαφοροποιήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα, να τα κρατήσει ξεχωριστά και ξεχωριστά σιγά-σιγά να τα αναπτύξει.

Οι Volterra και Taeschner υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να τηρείται αυτή η αρχή μετά την ολοκλήρωση αυτών των τριών γλωσσικών φάσεων. Όταν ολοκληρωθεί η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, δηλαδή όταν έχει προχωρήσει η κατηγοριοποίηση των δύο γλωσσικών συστημάτων στην τελική αναπτυξιακή φάση, μπορεί πλέον το δίγλωσσο παιδί κατά την επαφή με τις δύο γλώσσες να παρουσιάζει μια ελευθερία κινήσεων στη χρησιμοποίηση των γλωσσικών συστημάτων. Μπορεί π.χ. με το ίδιο πρόσωπο να επικοινωνεί γλωσσικά και στις δύο γλώσσες (σ. 112-114).

Τέλος, για να δοθεί μία ολοκληρωμένη και λεπτομερειακή εικόνα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου παιδιού στις δύο διαφορετικές γλώσσες, συνιστάται να εξετάζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ξεχωριστά για το κάθε επίπεδο της γλώσσας (βλ. Μπαμπινιώτης 1990, Κατή 1992, Baumgartner St. et al. 1994).

Σε κάθε ανθρώπινη γλώσσα διακρίνονται τρία επίπεδα:

§ Το φωνολογικό επίπεδο

§ Το σημασιολογικό επίπεδο και

§ Το γραμματικό επίπεδο που είναι και ο συνδετικός κρίκος των δύο προαναφερθέντων επιπέδων και αποτελείται από:

- Το συντακτικό τομέα και
- Το μορφολογικό τομέα (Π.2)

1.5.3 Η ανάπτυξη των φωνολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), όσον αφορά το φωνολογικό επίπεδο, έχει διαπιστωθεί ότι κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Κατά πάσα πιθανότητα αυτό συμβαίνει, γιατί το παιδί αντιλαμβάνεται πιο έντονα τις διαφορές που υπάρχουν στο φωνολογικό επίπεδο μεταξύ των δύο γλωσσών. Ακόμα, οι περισσότερες παρατηρήσεις και διαπιστώσεις των διαφόρων μελετών πιστοποιούν ότι η όλη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού και κατά συνέπεια και η φωνολογική δεν διαφέρει κατά πολύ από αυτή του μονόγλωσσου. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει στην αρχή να διαφοροποιήσει μεταξύ των *νηχηρών* και *άηχων* φωνημάτων, θα πρέπει να αντιληφθεί τις *ακουστικές διαφορές* τόσο μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων, όσο και μεταξύ των *στιγμαϊών* και των *εξακολουθητικών* συμφώνων των δύο γλωσσικών συστημάτων του περιβάλλοντός του.

Παρατηρείται, λοιπόν, και εδώ η ακολουθία των τεσσάρων αναπτυξιακών βημάτων που έχει περιγράψει ο Kegel, (1987):

1^ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των χειλικών στοματικών και των χειλικών ρινικών φθόγγων, παράδειγμα: **/b/** και **/m/**, όπως **μπαμπάς-μαμά**.

2^ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των οδοντικών και χειλικών στοματικών συμφώνων, παράδειγμα **/t/** και **/p/**.

3^ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των ανοιχτών και κλειστών φωνηέντων, παράδειγμα: **/a/** και **/i/**.

4^ο βήμα: Διαφοροποίηση μεταξύ των κλειστών «σκληρών ουρανικών» και των κλειστών «μαλακών ουρανικών», παράδειγμα: /ka/ και /kje/.

Τέλος, επειδή τα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα έχουν την επιπλέον εργασία να διαφοροποιούν μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, παρουσιάζουν πολλές φορές κατά τη γλωσσική ανάπτυξη μερικές δυσκολίες και αποκλίσεις, ιδιαίτερα όταν φωνήματα των δύο γλωσσών εμφανίζουν πολλές ομοιότητες, παρ' όλα αυτά όμως δεν έχουν την ίδια φωνολογική ποιότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το δίγλωσσο παιδί επιλέγει και χρησιμοποιεί συνήθως εκείνο το φώνημα που είναι πιο εύκολο στην άρθρωσή του και έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζονται πολλές φορές επιβραδύνσεις στην εμφάνιση ορισμένων φωνημάτων, οι οποίες όμως κατά την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης συνήθως ξεπερνιούνται, τουλάχιστον στην «ισχυρή» γλώσσα, ενώ στην «ασθενή» μπορεί να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (σ.115-117).

1.5.4 Η ανάπτυξη των σημασιολογικών γνώσεων

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978), το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κυρίως κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά την πρώτη φάση, τα παιδιά βρίσκονται σ' εκείνο το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης, κατά το οποίο η λειτουργία της σκέψης τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα, ορατά αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα, δηλαδή δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και φυσικό είναι να μην μπορούν ακόμη να ξεχωρίζουν το όνομά του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου αντικειμένου. Γι' αυτό και το δίγλωσσο παιδί κρατά συνήθως μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον έναν από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Αυτή τη λέξη την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την οποία, όταν την ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία (σ.118). Σύμφωνα με τον Wode (1993), μετά τα δύο χρόνια επέρχεται, συνήθως, ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων (σ. 159).

Τόσο ο χρόνος όσο και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η γνωστική διαδικασία παρουσιάζουν μια εξατομικευμένη εικόνα. Διατυπώνεται μάλιστα από τον Wode (1993), η

υπόθεση ότι κατά πάσα πιθανότητα «... πρόκειται για μια διαδοχική διαδικασία της οποίας η αρχή και η διάρκεια είναι σε κάθε παιδί διαφορετική» (σ. 160).

Κάτι άλλο που είναι αξιοσημείωτο να τονίσουμε, είναι η διαπίστωση ότι ενώ τα παιδιά προσπαθούσαν συνήθως για την κάθε λέξη που ήδη γνώριζαν στη μια γλώσσα να μάθουν την αντίστοιχη λέξη στην άλλη γλώσσα, υπήρχαν λέξεις που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά και μόνο από τον έναν γλωσσικό κώδικα και δεν έδειχναν κανένα ενδιαφέρον και θέληση να γνωρίσουν και να μάθουν την αντίστοιχη λέξη και από το άλλο γλωσσικό σύστημα. Παρατηρήθηκε δε, ότι συνήθως επρόκειτο για λέξεις που τα παιδιά τις συνέδεαν με ιδιαίτερα γεγονότα που έζησαν.

Όπως και κατά τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, οι λέξεις που κατακτά το παιδί είναι κυρίως άμεσα συνδεδεμένες με το μαθησιακό του περιβάλλον, στο οποίο πρωτογνωρίζει το παιδί ένα αντικείμενο, προσδιορίζει και την επιλογή της νέας ονομασίας που δίνεται στο αντικείμενο αυτό.

Αναφέρθηκε και πιο πάνω ότι τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν, να διευρύνουν και να κατακτήσουν την σημασία διαφόρων λέξεων παρουσιάζουν μια τάση να υπεργενικεύουν ή να υπερεκτείνουν τη σημασία μιας λέξης που έχουν και σε άλλες έννοιες που τους είναι τις περισσότερες φορές ακόμη άγνωστες. Τέτοιου είδους γλωσσικές διαδικασίες εμφανίζονται συνήθως στην ηλικία των 1.1 μέχρι 2.6 ετών και συμβάλλουν στο να αναπτύξει το παιδί το λεξιλόγιό του. Η σημασία τους για την γλωσσική ανάπτυξη μειώνεται όσο αυξάνεται ο αριθμός των νέων λέξεων, μια και το παιδί σιγά-σιγά αποκτά τις κατάλληλες λέξεις για την κάθε έννοια.

Ενδιαφέρον και αξιοσημείωτο είναι, ότι τα δίγλωσσα παιδιά, όπως και τα μονόγλωσσα, υπεργενικεύουν και υπερεκτείνουν τη σημασία μόνο μερικών συγκεκριμένων λέξεων. Αυτές οι γλωσσικές διαδικασίες δεν παρουσιάζονται πάντα κατά τη απόκτηση των λέξεων (σ. 119-120).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1989), σχετικά με την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια, έχει παρατηρηθεί ότι όταν το παιδί φτάσει στη δεύτερη γλωσσική βαθμίδα αρχίζει να αναπτύσσει ένα σύστημα ζευγαριών λέξεων. Αυτό βέβαια οφείλεται, σύμφωνα με την θεωρία του Piaget, στο ότι σε αυτήν την ηλικία το παιδί αποκτά την ικανότητα «... να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες, λέξεις) τα οποία

αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα και τα συμβάντα, ακόμη και όταν αυτά είναι αντιληπτικώς απόντα» (σ.32).

Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης το δίγλωσσο παιδί δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθει λέξεις για νέες έννοιες από ότι να μάθει αντίστοιχες λέξεις στην άλλη γλώσσα για έννοιες που έχει ήδη ονοματοποιήσει.

Ο Wode (1993), εξάλλου, έχει διαπιστώσει, ότι οι περισσότερες από τις αντίστοιχες λέξεις που έχουν την ίδια σημασία, δεν εμφανίζονται στο λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου παιδιού ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι ο αριθμός εκείνων των λέξεων που το δίγλωσσο παιδί κατέχει τις αντίστοιχες στην άλλη γλώσσα είναι κατά το 1/3 λιγότερες από τον αριθμό των λέξεων που κατέχει μόνο στη μία γλώσσα (σ. 159).

Συνοψίζοντας, ο Wode (1993) στη χρήση των διπλών λέξεων υποστηρίζει ότι, το δίγλωσσο παιδί συγκρινόμενο με το μονόγλωσσο διαθέτει ένα ευρύτερο λεξιλόγιο, αν βέβαια προστεθούν όλες οι λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Αν, όμως, αξιολογηθεί το λεξιλόγιο του κάθε γλωσσικού συστήματος ξεχωρά, δηλαδή γενικά οι έννοιες που κατέχει το παιδί και όχι οι λέξεις, τότε υποστηρίζεται ότι τις περισσότερες φορές είναι πιο περιορισμένο από το αντίστοιχο λεξιλόγιο ενός συνομηλικού μονόγλωσσου παιδιού (σ. 160).

1.5.5 Η ανάπτυξη των γραμματικών γνώσεων

Η Τριάρχη-Herrmann (2000), με στοιχεία που πήρε από τον McLaughlin (1978) υποστηρίζει ότι, όπως το μονόγλωσσο, έτσι και το δίγλωσσο παιδί κατά τη γλωσσική ανάπτυξη προσπαθεί να αντιληφθεί και να κατακτήσει τους διάφορους κανόνες που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων καθώς επίσης τους κανόνες που διέπουν τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση. Κατά την κατάκτηση αυτών των κανόνων το δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και το μονόγλωσσο, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν εκφράσεις κάνοντας

ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Έτσι εμφανίζονται οι μικτές γλωσσικές εκφράσεις.

Κατά την κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων πρώτα μαθαίνονται οι λέξεις ολικά μέσω της μίμησης, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται στην αρχή συχνά οι λέξεις με τις σωστές καταλήξεις. Αργότερα, όταν κατακτούνται οι κανόνες, συμβαίνει πολλές φορές να εμφανίζονται λάθη, που δεν γινόντουσαν πιο μπροστά, όπως διάφορες υπεργενικεύσεις. Με την κατάκτηση των εξαιρέσεων των κανόνων εξαφανίζονται φυσικά και αυτά τα λάθη.

Όταν οι μορφολογικές δομές των δύο γλωσσών διαφέρουν μεταξύ τους, η διαδικασία κατάκτησης αυτών των δομών χρειάζεται περισσότερο χρόνο και οπωσδήποτε είναι πολύπλοκότερη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της *παρεμβολής*, δηλαδή της μεταφοράς δομών μιας γλώσσας στην άλλη. Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την εσωτερική μορφή της εκάστοτε γλώσσας. Οι Volterra και Taeschner διαπίστωσαν ότι η πολυπλοκότητα των κανόνων και η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται κατά τη χρήση της γλώσσας επηρεάζουν άμεσα το χρόνο κατάκτησης.

Ακόμα, σε ότι έχει σχέση με την κατάκτηση του συντακτικού επιπέδου, αποκτούνται πρώτα οι εύκολοι και οι απλοί κανόνες σύνταξης και μετά οι πιο δύσκολοι και περισσότεροι πολύπλοκοι. Όταν οι κανόνες και στις δύο γλώσσες είναι οι ίδιοι ή παρόμοιοι κατακτούνται σχεδόν ταυτόχρονα και όπως έχει διαπιστωθεί «αποθηκεύονται» σε ένα κοινό συντακτικό γλωσσικό σύστημα. Όταν παρουσιάζονται ανομοιότητες στην κατάκτηση συντακτικών κανόνων των δύο γλωσσών, οφείλονται συνήθως σε διαφορές που υπάρχουν στην πολυπλοκότητα των συγκεκριμένων συντακτικών δομών που θα πρέπει να μαθευτούν ή ακόμη σε διαφορές στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται αυτές οι συντακτικές δομές κατά τη χρήση της εκάστοτε γλώσσας.

Επίσης, οι Kielhofer και Jonekeit (1983), υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της συντακτικής γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται σχεδόν παράλληλα και για τις δύο γλώσσες. Στην ηλικία των 1.6 μέχρι 1.9 ετών χρησιμοποιούνται κυρίως μονολεκτικές εκφράσεις (ολοφραστικό στάδιο, βλ. Wode 1993, σ. 243) και στις δύο γλώσσες, ενώ στην ηλικία των 2.5 μέχρι 3.0 ετών εμφανίζονται οι «δίλεξες» εκφράσεις στην αρχή ως μια ακολουθία λέξεων χωρίς να υπάρχει η αντίστοιχη σύνδεση μεταξύ τους και αργότερα ως δίλεξες προτάσεις.

Οι «πολλές-λέξεις» εκφράσεις διαπιστώνονται σχετικά ταυτόχρονα και για τις δύο γλώσσες. Αυτό, βέβαια, ισχύει όταν υπάρχει μια ισορροπημένη διγλωσσία, δηλαδή και οι δύο γλώσσες είναι εξίσου ισχυρές. Αν αυτό δεν συμβαίνει, τότε εμφανίζονται στην ανάπτυξη της ασθενούς γλώσσας επιβραδύνσεις.

Η σειρά με την οποία κατακτούνται τα διάφορα μέρη του λόγου είναι περίπου η ίδια και στις δύο γλώσσες ανεξάρτητα αν η μία είναι ισχυρή και η άλλη ασθενής. Πρώτα εμφανίζονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά και αργότερα τα επίθετα και τα επιρρήματα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι τα διάφορα μέρη του λόγου εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Τέλος, γενικά αυτή η εικόνα ανάπτυξης ισχύει και για τα κατοπινά στάδια, όπως διαπίστωσε η Swain (1972) στη διδακτορική της μελέτη (σ. 121-123).

1.5.6 Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann (2000), η κατάκτηση μιας γλώσσας αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία η οποία κατευθύνεται από μία σειρά παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί ενεργούν στα πλαίσια ενός δυναμικού και πολύπλοκου συστήματος και υφίσταται μεταξύ τους μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Γι' αυτό και το αποτέλεσμα αυτής της μαθησιακής διαδικασίας δεν μπορεί να εξετασθεί και να εξηγηθεί μονομερώς, δηλαδή, είτε μόνο μέσω των έμφυτων ανθρωπίνων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων είτε μόνο μέσω της επίδρασης των διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων. Και τα δύο αιτιολογικά μοντέλα θεωρούνται μη ικανοποιητικά, γιατί και στις δύο περιπτώσεις δίνονται ανεπαρκείς εξηγήσεις τόσο για τη μεταβλητή μαθησιακή συμπεριφορά ενός ατόμου, όσο και για τη μεταβλητή μαθησιακή συμπεριφορά που διαπιστώνεται μεταξύ των διαφόρων ατόμων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (σ. 181).

Σύμφωνα με τον Wode (1993), το αποτέλεσμα της γνωστικής αυτής διαδικασίας, μπορεί να διερευνηθεί και να εξηγηθεί μόνο αν ληφθεί υπόψη ο κάθε παράγοντας που συμμετέχει σε αυτή, καθώς επίσης και η πολύπλοκη αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ αυτών των παραγόντων (σ. 11). Στην επίδραση, λοιπόν, των παραγόντων και στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους, οφείλονται οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της γλώσσας. Απλοϊκή, αλλά σημαντική είναι η γνωστή σε όλους μας διαπίστωση ότι όλα τα άτομα δεν μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με την ίδια ευκολία και την

ίδια ταχύτητα ή το ίδιο καλά, καθώς επίσης ότι και ένα άτομο που μαθαίνει μια γλώσσα δεν παρουσιάζει σε όλο το χρονικό διάστημα εκμάθησης την ίδια μαθησιακή συμπεριφορά.

Το ερώτημα, βέβαια, που έχει τεθεί στον ερευνητικό χώρο επανειλημμένα είναι ποιό είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τις διαδικασίες κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας όσο και το βαθμό επιτυχίας αυτών των μαθησιακών διαδικασιών.

Αν θελήσουμε να συνοψίσουμε τα διάφορα αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο πολύπλοκο αυτό σύστημα των διαφόρων παραγόντων, το οποίο, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, επιδρούν τόσο άμεσα στις γλωσσικές διαδικασίες κατάκτησης όσο και έμμεσα μέσω της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που υφίσταται μεταξύ τους διακρίνονται τρεις ομάδες (Π.3).

1. Οι γλωσσικοί παράγοντες
2. Οι ατομικοί παράγοντες και
3. Οι κοινωνικοί παράγοντες (σ. 181-182).

1.6 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου και την Παλαιολόγου (2007), ένα από τα πολυσυζητημένα θέματα στις χώρες υποδοχής μεταναστών, οι οποίες επιχειρούν να εφαρμόσουν πολυπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης, είναι το ζήτημα της διγλωσσίας.

Η προοπτική της αφομοίωσης οδήγησε αρχικά την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών υποδοχής να υιοθετήσουν την άποψη ότι η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, με αποτέλεσμα οι γλώσσες των αλλοδαπών να μη διδάσκονται στα πλαίσια της κρατικής εκπαίδευσης ούτε να χρησιμοποιούνται με οποιονδήποτε τρόπο στη διδασκαλία.

Ωστόσο σύμφωνα με , πολλές έρευνες, οι περισσότερες από τις οποίες αναφέρονται από τις Skutnabb-Kangas (1984) και Romaine (1995), δείχνουν ότι η χρήση μιας μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι δεν αποτελεί απαραίτητα εμπόδιο στην πρόσκτηση της κυρίαρχης γλώσσας ή της γλώσσας της πλειονότητας (σ. 133).

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους ανάλογα με την ηλικία και την τάξη των μαθητών και η γλώσσα του σχολείου είναι το εργαλείο για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Γενικά η έννοια «γλωσσική δεξιοότητα-ικανότητα», έχει σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και τις έννοιες *γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα, ακαδημαϊκή γλώσσα*, όσον αφορά το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται στο σχολείο. Είναι δηλαδή η γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα ταυτόσημη με την ικανότητα χειρισμού της πρότυπης σχολικής γλώσσας.

Ακόμα, πρέπει να αναφερθούμε και στο δίλημμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με το εξής πρόβλημα: δεν μπορεί να εξηγήσει πως ένας δίγλωσσος μαθητής που χρησιμοποιεί με εντυπωσιακή ευχέρεια την ελληνική (δηλαδή τη δεύτερη γλώσσα, L2), όταν επικοινωνεί τόσο με τους άλλους μαθητές όσο και μαζί του στο διάλειμμα έχει προβλήματα στα μαθήματα. Όταν διαβάζει ή γράφει, κάνει πολλά λάθη, δυσκολεύεται να «πει το μάθημα» και να κάνει εργασίες.

1.6.1 Γνωστική ακαδημαϊκή (σχολική) γλωσσική ικανότητα

Με βάση τις απόψεις των Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα (2001), αντίθετα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε διαπροσωπικό επίπεδο, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι προϊόν μακροχρόνιας συστηματικής ενασχόλησης με διαφορετικά είδη γλώσσας. Χρειαζόμαστε το σχολείο, την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, την αφαιρετική χρήση της γλώσσας σε προφορική ή γραπτή μορφή χωρίς εξωλεκτικά βοηθήματα, τη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου για να αναπτύξουμε τη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα. Πρόκειται για μια γλώσσα την οποία μπορεί να μη χρησιμοποιούμε στη διαπροσωπική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, αλλά χρησιμοποιούμε οπωσδήποτε στο πλαίσιο του μαθήματος- εκπαίδευσης. Είναι η γλώσσα των βιβλίων, των εργασιών και των ασκήσεων. Η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο σχολείο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται τη γλώσσα του σχολείου σύμφωνα με τις προδιαγραφές που αυτός ο χώρος θέτει. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής μικρής τάξης και ένας μαθητής τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου διαφέρουν σημαντικά ως προς αυτό. Είναι φανερό η υπεροχή του τελειόφοιτου μαθητή όσον αφορά τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών ή την κατανόηση λέξεων και κειμένων που σημαίνουν αφηρημένες έννοιες και αναφέρονται σε σύνθετα γεγονότα αντίστοιχα. Έτσι ένας μαθητής δίγλωσσος και ένας μονόγλωσσος της ίδιας γλώσσας, που ελάχιστα διαφέρουν ως προς την καθημερινή ομιλία, μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη διαφορά ως προς την ακαδημαϊκή γλώσσα. Οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται συστηματική υποστήριξη για να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου (σ. 231-232).

1.6.2 Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και σχολείο

Οι Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα (2001), σύμφωνα με τον Cummins (2000), αναφέρουν ότι η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ή ακαδημαϊκή γλώσσα ορίζεται ως εξής: «...είναι αρκετό να ορίσουμε την ακαδημαϊκή γλώσσα ως το σύνολο του λεξιλογίου, των γραμματικών κανόνων και γλωσσικών λειτουργιών που θα ακολουθήσουν οι μαθητές και πάνω στα οποία θα απαιτηθεί από αυτούς να επιδείξουν την ικανότητά τους (από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αναφέρονται σε λογοτεχνικά κείμενα και εκθέσεις, που οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαβάζουν και να σχολιάζουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Αυτός ο λειτουργικός ορισμός περιορίζει ξεκάθαρα την οπτική γωνία της παρούσης συζήτησης σε μαθητές στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Σύμφωνα με τον ορισμό, η ακαδημαϊκή γλώσσα αντιπροσωπεύει το σύνολο λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων (και κατηγοριών) και λειτουργιών της γλώσσας. Με άλλα λόγια το σχολείο ως χώρος χρήσης της γλώσσας έχει την εξής απαίτηση από τους μαθητές: να μπορούν να κατανοούν, να εκφράζουν και να αναπαράγουν αποκλειστικά μέσω της γλώσσας του σχολείου αφηρημένες έννοιες χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε γραπτή ή προφορική μορφή (Wells, 1999). Αυτά θα συναντήσει ο μαθητής και σε αυτά θα κληθεί να αποδείξει τις ικανότητές του μέσα από τα κείμενα διάφορων τύπων.

Η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα υπάγεται στο εννοιολογικό υπόβαθρο, στην κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, σε αυτό δηλαδή που δεν φαίνεται άμεσα. Με βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι ευθέως ανάλογη με την ανάπτυξη της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας: όσο πιο πολύ διευρύνεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, τόσο ενισχύεται η βάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας γιατί δομούνται όλο και περισσότερες, όλο και πιο σύνθετες έννοιες. Επίσης, σε σχέση με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, αναφέραμε ότι οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ούτε κατακτώνται εάν υπάρχουν χάσματα μεταξύ τους. Όσο γνωρίζουμε μια γλώσσα, αντίστοιχα κατακτάμε και την επόμενη. Αρχίζουμε να μαθαίνουμε μια γλώσσα ουσιαστικά όχι από την αρχή, αλλά από το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε σε αυτή που ήδη γνωρίζουμε. Τα χάσματα δημιουργούνται από εξωγλωσσικούς παράγοντες (μετανάστευση, προσφυγοποίηση), μεταφέρονται στη γλώσσα και γίνονται ορατά

όχι αμέσως, αλλά με την πάροδο του χρόνου και την αύξηση του βαθμού απαιτούμενης αφαιρετικής χρήσης της γλώσσας (σ. 232-233).

1.6.3 Η σχέση ανάμεσα στη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα και στο γραπτό λόγο

Σύμφωνα με την Δραγώνα & Σκούρτου & Φραγκουδάκη & Ρήγα (2001), η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το γραπτό λόγο. Πραγματικά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αφηρημένες έννοιες διατυπώνονται προφορικά και η κατανόησή τους απαιτεί αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα. Καθημερινό παράδειγμα στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη από το δάσκαλο, του επόμενου μαθήματος. Συγχρόνως δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο *γραπτός λόγος* κατέχει κεντρικό ρόλο στο *σχολείο*. Ανήκει στις βασικές προδιαγραφές αυτού του χώρου χρήσης και με την προαγωγή σε μεγαλύτερη τάξη ο μαθητής καλείται να αναπτύξει τη γλώσσα του ακολουθώντας τους κανόνες του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, «καλός» μαθητής είναι εκείνος που όχι μόνο γράφει αλλά και χρησιμοποιεί εξίσου καλά και τον γραπτό λόγο.

Η διάκριση ανάμεσα σε επικοινωνιακές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον όταν την προσεγγίσουμε μέσα από το πρίσμα του γραπτού λόγου. Άλλωστε η αφαιρετική χρήση της γλώσσας στο σχολείο γίνεται μέσω γραπτών κειμένων, παρεμβαίνει δηλαδή η γραφή. Επειδή, παρεμβαίνει η γραφή, η διδασκαλία βασίζεται όλο και λιγότερο στη διαπροσωπική επικοινωνία και στα εξωγλωσσικά βοηθήματα και όλο και περισσότερο στον γραπτό κείμενο. Για να παρακολουθήσει ο μαθητής μαθήματα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και αφαίρεσης και να κατανοήσει αντίστοιχα σύνθετα κείμενα, ενεργοποιεί σύνθετη σκέψη, γνωστές έννοιες (Vygotsky, 1998, Wells, 1999) και ειδικό λεξιλόγιο (Corson, 1997).

Τέλος, πρέπει να αναφερθούμε στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών τους στην χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους στο σχολείο.

Το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι ο εκπαιδευτικός, ενώ είναι ουσιαστικά ο θεματοφύλακας του σχολείου ως χώρου χρήσης, αυτός που ελέγχει, αξιολογεί επιβραβεύει ή τιμωρεί τους «καλούς» και «κακούς» ομιλητές, είναι συγχρόνως αυτός που συγγχεί την ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής στη διαπροσωπική επικοινωνία με την ικανότητα στην ελληνική πρότυπη σχολική γλώσσα. Η σύγχυση αυτή δεν προκαλεί προβλήματα στην ίδια τη γλώσσα. Δεν κακοποιείται η ελληνική αν κάποιος δίγλωσσος μαθητής τη χρησιμοποιεί με ευχέρεια στις διαπροσωπικές του σχέσεις με ελληνόφωνους μαθητές, αλλά δεν μπορεί να την χρησιμοποιεί με επαρκώς για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, η σύγχυση μπορεί να αποβεί μοιραία για μαθητές που είναι μέλη γλωσσικών μειονοτήτων, για νεοφερμένους δίγλωσσους μαθητές ή παλιννοστούντες. Ο εκπαιδευτικός βασίζεται στην ευχέρεια στην χρήση της ελληνικής που δείχνει ο μαθητής μιλώντας μαζί του ή με τους συμμαθητές του και θεωρεί ότι αυτός μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα στη γλώσσα του σχολείου. Συν το χρόνο όμως διαπιστώνει ότι ο ίδιος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης, επεξεργασίας και διατύπωσης της ύλης των μαθημάτων. Όπως, υποστήριξε η Σκούρτου (2000), μία δασκάλα παρατήρησε το εξής:

«Η Μαρία μιλούσε πολύ καλά ελληνικά και μπορούσε να επικοινωνεί άνετα με τους συμμαθητές της, αλλά στην κατανόηση των διδακτικών βιβλίων είχε σοβαρές δυσκολίες»

Τι έχει συμβεί εδώ; Χειροτερεύει αντί να βελτιώνεται η απόδοση της δίγλωσσης μαθήτριας στα ελληνικά, παρ' όλο που με το πέρασμα του χρόνου έρχεται σε πιο συχνή επαφή με τη γλώσσα; Προφανώς όχι. Η διάσταση ανάμεσα στην αρχική εκτίμηση για γλωσσική επάρκεια και στα μετέπειτα προβλήματα υποδηλώνει ότι η αρχικά διαπιστωμένη γλωσσική ικανότητα δεν είναι αυτή που απαιτεί το σχολείο. Όπως διαπιστώνει ο Corson (1997), φέρνοντας για παράδειγμα την προέλευση του λεξιλογίου στην επίσημη αγγλική και στην αγγλική της καθημερινότητας αντίστοιχα, άλλη είναι η γλώσσα του μαθήματος και άλλη η γλώσσα του διαλείμματος. Άλλες οι απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος και άλλες οι απαιτήσεις στο πλαίσιο του διαλείμματος. Άλλη μορφή γλώσσας χρησιμοποιείται στο μάθημα και άλλη στη φιλική συναναστροφή. Και όπως υποστηρίζει ο Fishman (1971), οι διαφοροποιήσεις στην χρήση της γλώσσας υπαγορεύονται από τον εκάστοτε χώρο χρήσης της γλώσσας (σ. 236-237).

1.6.4 Διγλωσσία-μαθησιακό περιβάλλον-γνωστική δραστηριότητα

Σύμφωνα με τις προηγούμενες υποενότητες, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει το μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την δυνατότητα του μαθητή να κατακτήσει την ακαδημαϊκή ικανότητα στη δεύτερη του γλώσσα.

Η οργάνωση της διδασκαλίας μπορεί να σχηματοποιηθεί με δύο τεμνόμενους άξονες σε σχήμα σταυρού. Στον κάθετο άξονα τοποθετούνται οι γνωστικές δραστηριότητες, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και αφαιρετικότητας (από το απλό στο σύνθετο). Στον οριζόντιο άξονα τοποθετούνται τα βοηθήματα που παρέχονται από το μαθησιακό περιβάλλον για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, με φθίνουσα συχνότητα (από την παροχή βοηθήματος μέχρι το μηδενισμό αυτής της παροχής). Δημιουργούνται έτσι τέσσερα τεταρτημόρια (Α, Β, Γ, Δ), που αντιστοιχούν σε διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στη δραστηριότητα, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και στην παροχή βοηθήματος για τη διεκπεραίωση της.

Οι μαθητές που προάγονται από τάξη σε τάξη βιώνουν την εξής κατάσταση: στις μικρές τάξεις (νηπιαγωγείο και πρώτες σχολικές τάξεις) τους παρέχεται γενναιόδωρη υποστήριξη (γλωσσική και μη) για να κατανοήσουν και να διεκπεραιώσουν τις σχολικές δραστηριότητες. Στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας της γνωστικής δραστηριότητας, μειώνεται η παρεχόμενη από το μαθησιακό περιβάλλον υποστήριξη για την κατανόησή της. Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει τους μαθητές του από το αρχικό τεταρτημόριο (Α) στο τελικό (Δ).

Στο (Α) θα τους υποστηρίξει με πολλά βοηθήματα, αλλά στο (Δ) προσδοκά από αυτούς να κατανοούν και να διεκπεραιώνουν τις γνωστικές δραστηριότητες χωρίς εξωτερικά βοηθήματα (πέρα από αυτά που εμπεριέχονται στην ίδια δραστηριότητα). Σύμφωνα λοιπόν με την Κούρτη-Καζούλη (2000α), ο προορισμός του εκπαιδευτικού είναι η επιτυχής μάθηση για κάθε μαθητή χωριστά. Για να το πετύχει αυτό, πρέπει να κάνει ελιγμούς ανάμεσα στα τέσσερα σημεία προχωρώντας προς το στόχο. Αλλά, αν χρειαστεί, να μη διστάσει να παρακάμψει ή να επιστρέψει σε κάποιο προηγούμενο σημείο αν αισθάνεται ότι έχει χάσει κάποιον στη διαδρομή.

Ως προς την γλώσσα, το πέρασμα αυτό συμβαδίζει με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, με το βαθμό «εμπέδωσης» της γλώσσας στο μαθησιακό περιβάλλον, όπως επίσης με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου «εις βάρος» του προφορικού.

Έτσι,

- Ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, έχουμε το πέρασμα των μαθητών από το γνωστό, απλό και υποστηριζόμενο γνωστικό περιεχόμενο στο άγνωστο, σύνθετο και μη υποστηριζόμενο
- Ως προς τη μορφή της γλώσσας, έχουμε επίσης το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στον γραπτό
- Ως προς τη σχέση γλώσσας και μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρούμε το πέρασμα από μια γλώσσα βαθιά εμπεδωμένη στο μαθησιακό πλαίσιο, σε μια γλώσσα μη πλαισιωμένη.

Ας δούμε τα τεταρτημόρια ένα, σύμφωνα με το συνοδευτικό βιβλίο του Cummins (2000, σελ.100) και το παράλληλο κείμενο του Baker (2000, σ. 66-81).

Τεταρτημόριο Α: πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό

Η έντονα διαπροσωπική συμμετοχική προφορικότητα, που κυριαρχεί στις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης, είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται διάφορες βασικές γνωστικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές επαναλαμβάνονται συχνά και υποστηρίζονται από σειρά επικοινωνιακών βοηθημάτων. Εδώ αντιστοιχούν και οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται γρήγορα, ακριβώς επειδή υποβοηθούνται από το περιβάλλον. Από εδώ ξεκινάει ο μαθητής, εδώ μαθαίνει καταρχήν αυτό που ήδη ξέρει.

Τεταρτημόριο Β: πλαισιακά ενδυναμωμένο, νοητικά απαιτητικό

Αυτό το τεταρτημόριο είναι θετικό για τους δίγλωσσους μαθητές και τους αφορά άμεσα. Προσφέρεται για την κατανόηση γνωστικά ενδιαφέρουσας εισερχόμενης πληροφορίας και την ανάπτυξή του, επειδή οι δραστηριότητες είναι μεν πιο σύνθετες από όσο το τεταρτημόριο Α, συνεχίζεται όμως παράλληλα η παροχή πλαισιακής στήριξης. Σύμφωνα με τον Wells

(1999), αν επικεντρώσει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον του στις δραστηριότητες με τους μαθητές του εδώ, τότε διατηρεί υψηλό το επίπεδο της νοητικής απαίτησης και δίνει την ευκαιρία στους δίγλωσσους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν και να διεκπεραιώσουν εργασίες για τις οποίες είναι μεν νοητικά ώριμοι, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους λόγω γλωσσικών δυσκολιών.

Τεταρτημόριο Γ: πλαίσιακά αποδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό

Οι δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ προηγούνται ή έπονται αυτών που εντάσσονται στο τεταρτημόριο Δ. Επαναλήψεις, αντιγραφή, απομνημόνευση είναι μερικές από τις δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ. Ο μαθητής δεν έχει πλαίσιακή στήριξη, που ούτως ή άλλως μπορεί να μη χρειάζεται, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι μαθαίνει κάτι. Η παραμονή στο τεταρτημόριο αυτό επηρεάζει αρνητικά τους δίγλωσσους μαθητές διότι κρατά τις νοητικές απαιτήσεις σε χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που αντιστοιχούν στην ηλικία τους.

Τεταρτημόριο Δ: πλαίσιακά αποδυναμωμένο, νοητικά απαιτητικό

Όπως αναφέραμε ήδη πιο πάνω, το τεταρτημόριο αυτό αποτελεί στόχο. Είναι εδώ που η γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα στη γλώσσα πρέπει να έχει αναπτυχθεί τόσο, ώστε ο μαθητής μόνος του, χωρίς πλαίσιακή στήριξη, να κατανοεί και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες με υψηλές νοητικές απαιτήσεις. Όταν δίγλωσσος μαθητής αδυνατεί να διεκπεραιώσει μια δραστηριότητα, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νοητικές απαιτήσεις της. Είναι πολύ πιο πιθανό ο δίγλωσσος μαθητής να μην καταλαβαίνει γλωσσικά τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι κάποιοι από τους μαθητές έχουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις νοητικές απαιτήσεις πρέπει να δράσει ανάλογα. Οι επιλογές είναι βασικά δύο:

- Είτε θα μειώσει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στην ηλικία των μαθητών
- Είτε θα κρατήσει το βαθμό δυσκολίας στο επίπεδο που αντιστοιχεί στην τάξη και θα αυξήσει τα βοηθήματα που χρειάζονται για να γίνει η εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή, να καταλάβουν δηλαδή οι μαθητές τη γλώσσα (σ. 241-244).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ-ΟΜΙΛΙΑΣ

2.1 ΑΝΑΤΟΜΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1985), η ομιλία πραγματοποιείται με την συνεργασία τριών λειτουργιών, της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης. Σ' αυτές τις λειτουργίες παίρνουν μέρος διάφορα όργανα όπως το διάφραγμα, οι βρόγχοι, οι πνεύμονες, ο λάρυγγας, τα χείλη, η γλώσσα, η μαλακή υπερώα κ.α. Τα επιμέρους όργανα καθώς και η συνεργασία τους κατά την διαδικασία της ομιλίας, ελέγχονται και ρυθμίζονται από το νευρικό σύστημα μέσω των κρανιακών νεύρων (προσωπικό, γλωσσοφαρυγγικό, υπογλώσσιο κ.α.). Αυτά έχουν τους πυρήνες τους σε διάφορα μέρη του εγκεφαλικού στελέχους. Οι πυρήνες με την σειρά τους συνδέονται με τα κινητικά νεύρα του εγκεφαλικού φλοιού. Μερικές ζώνες του εγκεφαλικού φλοιού παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην αντίληψη και την παραγωγή του λόγου. Αυτές είναι: ακουστική, η κινητική και η οπτική. Στην ακουστική ζώνη καταφθάνουν τα ακουστικά ερεθίσματα και πραγματοποιείται η σύνθετη διαδικασία της γλωσσικής κατανόησης. Η κινητική ζώνη (μετωπιαία χώρα) είναι υπεύθυνη για το κινητικό-συντονιστικό μέρος της ομιλίας. Στην οπτική ζώνη (νιακή χώρα) γίνεται η αντίληψη της εικόνας των πραγμάτων και πραγματοποιείται η ανάγνωση. Ο λόγος είναι μια καινούργια ποιοτικά λειτουργία, στην οντογενετική ανάπτυξη, του κεντρικού νευρικού συστήματος και αναπτύσσεται σαν ένα ειδικό σύστημα επίκτητων ανταλλακτικών με τη δημιουργία ισχυρών ακουστικών και κινητικών συνδέσεων. Για την ανάπτυξη της κινητικής πλευράς του λόγου συντελούν στην αρχή σε μεγάλο βαθμό τα γεννημένα αντανακλαστικά, όπως είναι ο θηλασμός, οι κινήσεις των μελών του αρθρωτικού μηχανισμού κ.α. Απαραίτητος όρος για την εμφάνιση και ανάπτυξη του λόγου είναι η μίμηση. Με βάση τη μίμηση εμφανίζεται η φυσιολογική ηχολαλία, η μηχανική επανάληψη συλλαβών, λέξεων, αργότερα προτάσεων, που σταματάει με την ανάπτυξη της σημαντικής πλευράς της ομιλίας- των εννοιών. Η λειτουργία της ομιλίας γίνεται με βάση τις κιναισθητικές ωθήσεις από τον ομιλητικό κινητικό αναλυτή (κέντρο Broca) προς τα όργανα της άρθρωσης που μπαίνουν σε κίνηση και πραγματοποιούν την άρθρωση. Παράλληλα, στους αρθρωτικούς μυς εμφανίζεται ένα

αντίθετο ρεύμα κιναισθητικών ωθήσεων, που κατευθύνονται στα νεύρα. Αυτές αποτελούν πληροφοριακά σήματα σχετικά με τον χαρακτήρα των διαδικασιών ομιλίας και δίνουν την δυνατότητα στο εγκεφαλικό κέντρο της ομιλίας να ελέγχει την ανάπτυξη της περιφερικής διαδικασίας της ομιλίας. Δημιουργείται η κιναισθησία – απαραίτητο στοιχείο για την άρθρωση. Σχετικά με την φώνηση, ο φωνητικός μηχανισμός που παράγει και εκπέμπει φωνούλες (φθόγγους), αποτελείται από το λάρυγγα, τα χείλη, τον φάρυγγα, την στοματική κοιλότητα, τη γλώσσα κ.α. Όλα αυτά τα όργανα μπαίνουν σε κίνηση παράγοντας ανάλογα με τις κινήσεις τους, φθόγγους (Παπασιλέκας,1985) -οι **φθόγγοι** αποτελούν την βάση για την δημιουργία μονάδων σε ένα αφηρημένο επίπεδο. Οι μονάδες αυτές λέγονται **φωνήματα**, τα οποία είναι η ελάχιστη μονάδα που έχει διαφοροποιητική αξία στη λειτουργία της γλώσσας π.χ. **πάνω, χάνω, κάνω, Θάνο** (Νέσπορ,1999). Οι φθόγγοι παράγονται κατά την εκπνοή, στη λαρυγγική χώρα, όπου βρίσκονται οι φωνητικές χορδές. Με τις δονήσεις (παλμικές κινήσεις) των χορδών παράγεται άναρθρος ήχος, αυτός έχει τις ιδιότητες έντασης και ύψους, όπως και οι άλλοι ήχοι της φύσης. Η αλλαγή, ο μετασχηματισμός του ήχου σε έναρθρη φωνή- σε φθόγγους, εξαρτάται από τον αρθρωτικό μηχανισμό και συγκεκριμένα από τις κινήσεις των χειλιών, της γλώσσας, της μαλακής υπερώας, επιγλωττίδας, του κάτω σιαγόνου κ.α. Έτσι, στο σχηματισμό της ομιλίας παίρνουν μέρος όλα τα μέλη του φωνητικού και του αρθρωτικού μηχανισμού. Ο κάθε φθόγγος παράγεται σε μια ορισμένη θέση των φωνοαρθρωτικών οργάνων, καθώς αλλάζει συνεχώς η μορφή χώρου της στοματικής κοιλότητας. Μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η κατά μήκος διάμετρος της φάρυγγοστοματικής κοιλότητας μικραίνει συνεχώς κατά την διαδοχική προφορά των φθόγγων α, ε, ι, ενώ η πλάγια μεγαλώνει ταυτόχρονα προοδευτικά. Κατά την προφορά των συμφώνων τα αρθρωτικά όργανα παίρνουν τέτοιες θέσεις, που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, το εμπόδισμα της ελεύθερης εξόδου του εκπνεόμενου αέρα. Αυτό το ιδιαίτερο εμπόδισμα-φράξιμο, απ' τις ιδιαίτερες θέσεις των αρθρωτικών οργάνων, σχηματίζονται οι ομάδες των συμφώνων που τις διακρίνουμε σε χειλικούς, οδοντικούς, γλωσσικούς, λαρυγγικούς κλπ. (σ. 11-13).

2.2 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Η άποψη του Παπασιλέκα (1985), είναι ότι η ομαλή ανάπτυξη της ομιλίας προϋποθέτει μια συνισταμένη πολυσύνθετων αλληλοεξαρτημένων διαδικασιών, ένα σύστημα λειτουργιών υπό ανάπτυξη. Έτσι θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην πνευματική στάθμη, στην ψυχοκινητική ωριμότητα, στην οπτικοακουστική ικανότητα του παιδιού, στις ψυχολογικές και άλλες συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνει το παιδί, στον εσωτερικό λόγο (δημιουργία εννοιών) κ.α.

- **Πνευματική στάθμη**

Μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις είναι η πνευματική στάθμη του παιδιού. Όσο πιο έξυπνο είναι το παιδί, τόσο πιο γρήγορα και πιο σωστά θα μάθει να μιλάει, τόσο μεγαλύτερη είναι η προοπτική για την κατάκτηση της ομιλίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα πρώτα χρόνια της ζωής. Η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης, αρχίζοντας από τον ψελλισμό και συνεχίζοντας με την όλο και πιο τέλεια γλωσσική επικοινωνία, βρίσκεται σε μια αντιστοιχία με την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Η πνευματική στάθμη δεν είναι φυσικά ο απόλυτος παράγοντας αλλά παίζει τον κύριο ρόλο στη συνισταμένη όλων των προϋποθέσεων που θα αναφερθούμε παρακάτω.

- **Υγεία του Κ.Ν.Σ (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος)**

Η νοημοσύνη βρίσκεται σε στενή σχέση με τις εγκεφαλικές λειτουργίες, τη σωματική και ψυχική κατάσταση, με το περιβάλλον του παιδιού κ.α. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για την κανονική νοημοσύνη και την φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας του παιδιού είναι η καλή λειτουργία του Κ.Ν.Σ, ιδιαίτερα του εγκεφαλικού φλοιού. Η ομιλία προϋποθέτει: σωστή υποδοχή των ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος, καταχώρηση των ερεθισμάτων στα κέντρα του εγκεφάλου και απαντητική ικανότητα. Οι διάφορες εγκεφαλικές αρρώστιες, οι τραυματισμοί και άλλες ατέλειές του, οδηγούν σε πνευματικές, ψυχικές και κινητικές καθυστερήσεις και διαταραχές που αιτιολογούν μια καθυστερημένη ή διαταραγμένη ομιλία. Ο εγκέφαλος και ιδιαίτερα ο εγκεφαλικός φλοιός πρέπει να βρίσκεται σε τέλεια λειτουργικότητα. Μόνο έτσι θα παίζει θετικό ρόλο στη διαμόρφωση της γλωσσικής

επικοινωνίας. Τα ερεθίσματα φθάνουν στον εγκέφαλο, ταξινομούνται σε κατηγορίες, καταχωρούνται στα διάφορα κέντρα. Για την ομιλία υπάρχουν δύο κέντρα Wernicke-προσληπτικό και το κινητικό-το κέντρο Broca. Η υγιής όμως κατάσταση αυτών των κέντρων δεν είναι αρκετή. Είναι απαραίτητη και η άψογη λειτουργικότητα των νευρικών οδών. Από τα ερεθίσματα που φτάνουν στον εγκέφαλο το μεγαλύτερο ρόλο θα τον παίξουν, στην διαμόρφωση ομιλίας, τα ακουστικά ερεθίσματα. Ακόμα, ένα βοηθητικό σημαντικό ρόλο θα παίξουν τα ερεθίσματα της αφής και της όρασης που συμμετέχουν στη μάθηση της ομιλίας όχι μόνο των κωφών, αλλά και πολλών παιδιών που ακούνε.

· **Ακοή**

Αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση της ομιλίας απ' το παιδί είναι και η καλή ακοή. Παιδιά με μειωμένη ακοή αργούν να μιλήσουν, μα κι όταν μιλήσουν θα κάνουν συνεχώς συγχύσεις ή παραλείψεις φθόγγων και συλλαβών, ανάλογες με το είδος και το βαθμό της βαρηκοΐας που φέρνουν. Στις περιπτώσεις της κώφωσης, η ομιλητική επικοινωνία είναι αδύνατη χωρίς την βοήθεια του ειδικού ή χωρίς ακουστικούς ενισχυτές (για τα παιδιά που έχουν υπολείμματα ακοής). Με τη βοήθεια της ακοής τα ακουστικά ερεθίσματα διατρέχουν την ακουστική οδό μέχρι τον εγκέφαλο, όπου δημιουργούνται οι συνδέσεις τους με προηγούμενες μνημονικές ακουστικές παραστάσεις. Με τα αλληπάλληλα ακουστικά ομιλητικά ερεθίσματα τελειοποιούνται η προσληπτική λειτουργία και η ικανότητα διάκρισης των φθόγγων. Χωρίς την σωστή διάκριση των φθόγγων, η ομιλία του παιδιού αναπτύσσεται ελαττωματικά ή δεν μπορεί να αναπτυχθεί. Ακόμα, πρέπει να τονίσουμε ότι στις περιπτώσεις καθυστέρησης του προφορικού λόγου πρέπει να απευθυνόμαστε στο γιατρό της ειδικότητας. Το ακουόγραμμα είναι ίσως απαραίτητο.

· **Κινητική ανάπτυξη**

Άλλη προϋπόθεση είναι η κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Για τον προφορικό λόγο ιδιαίτερη σημασία έχουν οι λεπτές κινήσεις, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με τη γενική κινητική κατάσταση του παιδιού. Παιδιά που αργούν να μπουσουλίσουν και να περπατήσουν, καθυστερούν και στην ανάπτυξη της ομιλίας. Η ομιλία προϋποθέτει την ομαλή ανάπτυξη των λεπτών κινήσεων και ιδιαίτερα των κινήσεων και του ελέγχου των αρθρωτικών οργάνων – χειλιών, γλώσσας, κάτω σιαγόνας. Οποιαδήποτε δυσκινησία του μηχανισμού αυτού συμβάλλει στην καθυστέρηση της σωστής προφοράς φθόγγων και της γλωσσικής

επικοινωνίας. Έτσι τα παιδιά με κανονική νοημοσύνη και ακοή, με περιορισμένη όμως την κινητική ικανότητα παρουσιάζουν οπωσδήποτε καθυστερήσεις και άλλες διαταραχές ομιλίας.

- **Περιβαλλοντολογικές προϋποθέσεις**

Το παιδί αρχίζει τη ζωή του σε μία κοινωνική ομάδα. Στη μικρότερη της διάσταση, στην οικογένεια ισχύει μια συγκεκριμένη πολιτιστική κι ομιλητική συμπεριφορά. Η επαφή του με τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας στην καθημερινή ζωή παίζει τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση της όλης συμπεριφοράς του. Ανάμεσα στους μεγάλους της οικογένειας αναπτύσσεται και η ομιλία του παιδιού. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει ο διάλογος του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, και κυρίως ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί. Συγκεκριμένα, η μητέρα "συνοδεύει" το παιδί απ' τη γέννηση του. Το ερευνά, το μελετάει συνέχεια, κοπιάζει συνέχεια μαζί του, αυτή είναι ο πρώτος δάσκαλος του παιδιού της. Συμπερασματικά, η οικογενειακή δομή παίζει χωρίς αμφιβολία ένα σημαντικό ρόλο στην ταχύτητα κατάκτησης της ομιλίας (σ. 15-18).

2.3 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τις τυχόν καθυστερήσεις και τις διαταραχές ομιλίας, πρέπει να γνωρίζουμε πότε το παιδί πρέπει να αρχίσει να μιλάει καθώς και τα στάδια ανάπτυξης της ομιλίας του.

Ανάμεσα στις αναγκαίες προϋποθέσεις για την εμφάνιση της ομιλίας πρέπει να αναφέρουμε τον ψελλισμό και την ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου. Με τον ψελλισμό το παιδί, εκφράζοντας τις συγκινήσεις και τις επιθυμίες του, παράγει διάφορους φθόγγους. Υπάρχει στενή σχέση των συναισθημάτων του παιδιού με τους φθόγγους που εξωτερικεύει. Το παιδί εκφράζει για τα ίδια συναισθήματα τους ίδιους φθόγγους. Η προφορά των φθόγγων ακολουθεί ορισμένη σειρά κατάκτησης από τα παιδιά γενικά σε όλες τις γλώσσες. Από τους

πρώτους φθόγγους που προφέρονται (σε όλες τις γλώσσες) είναι οι: α, μ, π και τ. αργότερα εμφανίζονται οι φθόγγοι κ, γκ, φ, β, χ.

Ο ψελλισμός του παιδιού προκαλεί ευχάριστα- τρυφερά- συναισθήματα στους μεγάλους. Η μητέρα, ο πατέρας και γενικά το στενό περιβάλλον του παιδιού εκφράζοντας τη χαρά τους, δημιουργούν θετική ψυχολογική ατμόσφαιρα για την παραπέρα ανάπτυξη της ομιλίας του.

Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από φτωχό ψελλισμό μένουν, συνήθως, πίσω στην εμφάνιση και ανάπτυξη της ομιλίας.

Συνήθως τον πέμπτο και έκτο μήνα την ηλικίας τους τα βρέφη επαναλαμβάνουν ρυθμικά μερικές απλές συλλαβές όπως είναι «μα» «να» «γκα» κ.α. Πολλοί από τους γονείς θεωρούν τις επαναλήψεις αυτές σαν αρχή ομιλίας.

Ομιλία δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ακόμη και την προφορά ορισμένων λέξεων όταν αυτές δεν είναι συσχετισμένες με ορισμένα αντικείμενα. Με άλλα λόγια, για να υπάρξει ομιλία πρέπει να προϋπάρξει ο εσωτερικός λόγος. Στους επόμενους μήνες (όγδοο-δέκατο) το παιδί προφέρει συνήθως τις λέξεις *μαμά* και *μαμπά*. Μέχρι το τέλος του **πρώτου** χρόνου το παιδί προφέρει *πέντε* έως *δέκα* λεξούλες. Φυσικά, σ' αυτήν την ηλικία καταλαβαίνει πολλά περισσότερα από ότι μπορεί να μιλήσει. Ο πλούτος του εσωτερικού λόγου (του παθητικού λεξιλογίου) εξαρτάται πολύ και από τις προσπάθειες της οικογένειας να μάθει στο παιδί την ονομασία των διάφορων αντικειμένων. Πολλές φορές, ενώ υπάρχει εσωτερικός λόγος, δεν εμφανίζεται η ομιλία. Δεν πρέπει να μας ανησυχήσει η καθυστέρηση μερικών μηνών γιατί είναι στα πλαίσια του φυσιολογικού.

Όμως, δεν είναι φυσιολογική η καθυστέρηση της ομιλίας μετά τους δεκαοχτώ-είκοσι μήνες. Μια τέτοια καθυστέρηση μπορεί να οφείλεται σε πολύ αρνητικές οικογενειακές συνθήκες (έλλειψη ερεθισμάτων ομιλίας), σε ακουστικές διαταραχές, σε σοβαρές εγκεφαλοπάθειες, καθώς και σε άλλες αιτίες. Ακόμα, πρέπει να τονιστεί ότι τα κορίτσια αρχίζουν να μιλούν νωρίτερα απ' ότι τ' αγόρια. Κανονικά, έως τον δέκατο-όγδοο μήνα (1,5 χρόνο) το παιδί πρέπει να προφέρει 20-30 λέξεις ή και περισσότερες, όταν μεγαλώνει σε πολύ καλές συνθήκες. Το περπάτημα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην παραπέρα ανάπτυξη της ομιλίας. Το παιδί έρχεται έτσι σε επαφή με διάφορα αντικείμενα που το ενδιαφέρουν. Μετά από 18 μήνες ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου γίνεται με ταχύτατο ρυθμό. Έτσι κλείνοντας τα δύο του χρόνια το παιδί γνωρίζει ήδη 200-300 λέξεις.

Στην εποχή αυτή της ταχύτατης κατάκτησης του λεξιλογίου πολλά παιδιά παρουσιάζουν το φαινόμενο της φυσιολογικής δυσλαλίας (άσχημη προφορά ορισμένων φθόγγων, αντικατάσταση μερικών φθόγγων με άλλους κ.ά.). Οι αιτίες μπορεί να βρίσκονται σε διαταραχές φθογγικής διάκρισης ή σε κινητικές δυσκολίες του αρθρωτικού οργάνου.

Η ομιλία πάσχει στην αρχή *γραμματικά-συντακτικά* και οι προτάσεις είναι *μονολεκτικές*. Αργότερα προφέρονται δύο ή τρεις λέξεις μαζί, όμως κάτι λείπει από τις προτάσεις που το παιδί σχηματίζει. Λείπουν από αυτές μικρές λεξούλες (προθέσεις, σύνδεσμοι, καθώς και τα βοηθητικά ρήματα). Μετά το δεύτερο χρόνο αναπτύσσονται ταχύτατα το λεξιλόγιο, η γραμματική πλοκή και η καθαρότητα προφοράς του παιδιού. Ο αριθμός των λέξεων που το παιδί κατέχει στα τρία και τέσσερα χρόνια της ηλικίας του έχει στενή σχέση με το περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή.

Στις περιπτώσεις κανονικής ανάπτυξης του παιδιού κατά το τέλος του τέταρτου χρόνου της ηλικίας η ομιλία είναι καθαρή φωνητικά και αρθρωτικά και ικανοποιητική συντακτικά. Το λεξιλόγιό του προσεγγίζει τις 2000 περίπου λέξεις, για να φθάσει στο τέλος του πέμπτου χρόνου τις 2500-3000 λέξεις. Με τη σχολική αγωγή πλαταίνει όλο και περισσότερο ο κύκλος των λέξεων με τη χρησιμοποίηση των γραμματικών τους μορφών και καλυτερεύει σε συνέχεια η ποιότητα της πλοκής των προτάσεων και φράσεων. Σε όλη τη διαδικασία της γλωσσικής εξέλιξης υπάρχει στενή συνεργασία και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο ακουστικό-εκφραστικό μέρος και τις έννοιες. Η αντικατάσταση ή η άσχημη προφορά ενός μόνο φθόγγου αλλάζει πολλές φορές και την έννοια της λέξης.

Η ανάπτυξη της φθογγικής διάκρισης πρέπει κανονικά να ολοκληρώνεται για όλα τα παιδιά μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας τους. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία μέχρι αυτή την ηλικία, είναι σε θέση να κάνουν την φθογγική ανάλυση (σ. 13-16) . (Π.12)

2.4 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ – ΟΜΙΛΙΑΣ

2.4.1 Λόγος-Ομιλία

Οι περισσότερες από τις νευρο-ψυχολογικές λειτουργίες που τοποθετούν τον άνθρωπο σε ξεχωριστή θέση από τα υπόλοιπα πλάσματα της φύσης, όπως η μάθηση, η σκέψη (στην αρχή η σκέψη προηγείται του λόγου αλλά αργότερα η πιο προχωρημένη σκέψη επηρεάζεται σημαντικά από αυτόν), η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος, η κοινωνική μας εξέλιξη και η ψυχική μας υγεία στηρίζονται στο **λόγο**.

Λόγος

Ο λόγος αποτελείται από στοιχεία (φθόγγους, λέξεις, μορφήματα) και από κανόνες που προσδιορίζουν το συνδυασμό και τις σχέσεις αυτών των στοιχείων. Οι κώδικες των στοιχείων αυτών, βρίσκονται σε αφηρημένο επίπεδο μέσα στον εγκέφαλο. Στο λόγο διακρίνουμε τη **δομή**, το **περιεχόμενο** και τη **χρήση**.

- **Δομή:** μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία
- **Περιεχόμενο:** σημασιολογία
- **Χρήση:** πραγματολογία

Ομιλία

Ομιλία, είναι η παραγωγή του λόγου μέσω των οργάνων της ομιλίας, η εκφορά των λέξεων. Δηλαδή, 'ότι βγαίνει από το στόμα μας'.

2.4.2 Ταξινόμηση των διαταραγών του λόγου-ομιλίας

Ο Παπασιλέκας (1979), υποστηρίζει ότι η προσβολή ορισμένων εγκεφαλικών κέντρων καθώς και των περιφερικών οργάνων της ομιλίας, επηρεάζει αρνητικά την παραγωγή ή την κατανόηση της ομιλίας. Σε βαριές μορφές αλλοιώσεων της κεντρικής εγκεφαλικής ουσίας η επίδραση είναι πολλές φορές διττή. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο ασθενής πάσχει ολοκληρωτικά ή μερικά τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση.

Η ταξινόμηση και η συστηματοποίηση των γλωσσικών παθήσεων μπορεί να γίνει από αιτιολογική άποψη, καθώς και από φαινομενολογική.

- Στην *αιτιολογική ταξινόμηση* που κάνει ο καθηγητής του πανεπιστημίου της Βιέννης Arnold εκτίθενται σε μεγάλες κατηγορίες οι παθήσεις του λόγου. Συγκεκριμένα αναφέρονται:
 - Κεντρικές παθήσεις ομιλίας
 - Ωτογενείς δυσλαλίες
 - Μηχανικές δυσλαλίες εξαιτίας ανωμαλιών των περιφερικών οργάνων του λόγου (χειλιών, γλώσσας, ουρανίσκου, μαλθακής υπερώας κλπ.)
 - Διαταραχές λόγου κληρονομικής προέλευσης
 - Διαταραχές λόγου νευρωτικής προέλευσης
 - Διαταραχές λόγου ψυχωτικής προέλευσης κλπ.

- *Φαινομενολογικά* θα μπορούσαμε να έχουμε περίπου την παρακάτω ταξινόμηση:
 - Διαταραχές άρθρωσης (δυσarthρίες, **δυσλαλίες**)
 - Διαταραχές ρυθμού της ομιλίας (ταχυλαλίες, βραδυλαλίες κ.α.)
 - Μερικές ή ολικές διαταραχές προφορικής έκφρασης (κωφαλαλία, αλαλία, υστερική αλαλία)
 - Φωνητικές ανωμαλίες (αφωνία, δυσφωνίες, ρινολαλίες κ.α.)
 - Ανωμαλίες κατανόησης-έκφρασης (αφασίες)
 - Γραμματικές-συντακτικές ανωμαλίες
 - Διαταραχές γραφής, ανάγνωσης κλπ. (σ. 17-18).

- Μία άλλη κατάταξη που μπορούμε να κάνουμε στις διαταραχές λόγου- ομιλίας είναι η παρακάτω:

Διαταραχές λόγου:

1) Εξελικτικές διαταραχές του προφορικού λόγου:

α) Καθυστέρηση στην εξέλιξη του λόγου:

Το παιδί ακολουθεί τα βασικά εξελικτικά στάδια σύνταξης, γραμματικής και χρήσης της γλώσσας αλλά με κάποια αργοπορία σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του.

β) Εξελικτική διαταραχή εκφραστικού τύπου:

Το παιδί δεν ακολουθεί τα βασικά εξελικτικά στάδια της σύνταξης, γραμματικής, λεξιλογίου και χρήσης της γλώσσας. Αντίθετα, χρησιμοποιεί «δικούς του» ανεξάρτητους κανόνες με επακόλουθο να μη μπορεί να γίνει κατανοητό από το περιβάλλον του.

γ) Εξελικτική διαταραχή του αντιληπτικού τύπου:

Η κατανόηση της ομιλίας αναπτύσσεται ανεπαρκώς, ενώ δεν υπάρχει πρόβλημα νοητικής ανάπτυξης ή βαρηκοΐας.

δ) Εξελικτική δυσφασία:

Η διαταραχή αφορά τη μερική απώλεια της ικανότητας κατανόησης και εκφοράς γραπτού και προφορικού λόγου.

2) Ειδικές διαταραχές του γραπτού λόγου:

α) Ειδική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας:

Αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης, η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλή νοητική ηλικία ή σε ανεπαρκή εκπαίδευση.

β) Ειδική διαταραχή συλλαβισμού:

Πρόκειται για σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων η οποία δεν οφείλεται σε νοητικό πρόβλημα, σε προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε ανεπαρκή εκπαίδευση.

γ) Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων:

Κύριο χαρακτηριστικό η μη αναμενόμενη απόδοση του παιδιού στην κατανόηση και εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, καθώς και η μη ικανότητά του στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, με δεδομένη τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή του εκπαίδευση.

Διαταραχές ομιλίας

1) Διαταραχή άρθρωσης (δυσλαλία):

Δυσκολία ή ανικανότητα στην εκφορά ενός ή περισσότερων φωνημάτων τα οποία παραλείπονται, είτε αντικαθίστανται με άλλα απλούστερα.

2) Δυσαρθρία:

Νευρολογικής φύσεως διαταραχή του μυϊκού ελέγχου ή της έλλειψης συγχρονισμού του μυϊκού συστήματος της ομιλίας με αιτίες αγγειακές, νεοπλασματικές, τραυματικές, φλεγμονώδεις.

3) Τραυλισμός:

Διαταραχή στο ρυθμό της ομιλίας κατά την οποία το άτομο γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να πει, αλλά εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να το πει εξαιτίας μιας ακούσιας επαναληπτικής επιμήκυνσης ή παύσης ενός φθόγγου. Τα κυριότερα συμπτώματα είναι η επανάληψη μέρους ή ολόκληρης λέξης, ή επιμήκυνσης φωνημάτων αλλά και κάποια δευτερεύοντα συμπτώματα όπως: σφίξιμο γροθιάς, σχηματισμός μορφασμών, κάλυψη στόματος με το χέρι, μεταβολή των προτάσεων που αναμένονται τα τραυλικά συμπτώματα.

4) Δυσπραξία:

Πρόκειται για διαταραχή του προγραμματισμού των εκούσιων μυϊκών κινήσεων. Δηλαδή, ενώ το παιδί μπορεί να πει αυθόρμητα μια λέξη σωστά, έχει δυσκολία να την πει όταν του ζητηθεί ή όταν αυτό θέλει.

2.4.3 Αιτιολογία των διαταραχών του λόγου

Ο Παπασιλέκας (1979), ως αιτίες των διαταραχών του λόγου-ομιλίας παρουσιάζει τις παρακάτω:

- Ατυχήματα της μάνας, μακροχρόνιες αιμορραγίες, κατανάλωση αλκοόλ, συφιλιδικές μολύνσεις, επιδημικές ηπατίτιδες, φυματίωση, συγκινήσεις, ψυχικές ασθένειες της μάνας κ.α. τον καιρό της εγκυμοσύνης επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του εμβρύου. Έτσι, μπορούμε να συναντήσουμε περιπτώσεις βαρηκοΐας ή και κωφώσεις που δύσκολα αντιλαμβανόμαστε. Οι ενδείξεις είναι: έλλειψη γέλιου με δυνατή φωνή, έλλειψη προσανατολισμού σε ακουστικούς ερεθισμούς, ειδική έκφραση του προσώπου κλπ.
- Η ασφυξία κατά την γέννηση επιφέρει αλλοιώσεις στα αιμοφόρα αγγεία του εγκεφάλου. Και οι ελαφρότερες ασφυξίες μπορούν να προκαλέσουν ανωμαλίες στην έκφραση ή την κατανόηση της ομιλίας.
- Επανελημμένες βαριές αρρώστιες, ιδιαίτερα στα πρώτα τρία χρόνια της ζωής, φρενάρουν την ανάπτυξη της ομιλίας καθώς και την γενική του ανάπτυξη. Ανάμεσα σ αυτές είναι η βρογχοπνευμονία, η φυματίωση, η ωτίτιδα και άλλες. Συγκεκριμένα, η εγκεφαλίτιδα κατά τη βρεφική ηλικία μπορεί να προκαλέσει βαριές διαταραχές λόγου όπως λ.χ. δυσλαλίες βαριάς μορφής, καθυστέρηση στην εμφάνιση της ομιλίας, δυσγραμματισμό, δυσγραφία, δυσλεξία κ.α.

- Οι κληρονομικές ή οι εκ γενετής παραμορφώσεις του φωνητικού-φθογγικού μηχανισμού εμποδίζουν οργανικά την παραγωγή των φθόγγων.
- Οι συνθήκες ζωής και αγωγής, οι συνθήκες στις οποίες μεγαλώνει το παιδί μπορούν και αυτές να παίξουν αποφασιστικό ρόλο. Η ευχάριστη οικογενειακή ατμόσφαιρα, η "καθαρή", η σωστή ομιλία των γονέων και των υπόλοιπων ενηλίκων με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή βοηθούν την διαμόρφωση σκέψης και έκφρασης. Η ικανοποιητική οικονομική και κοινωνική θέση των γονιών αποτελεί θετικό παράγοντα. Αντίθετα, η φτώχεια, η γκρίνια, γενικά οι διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις όχι μόνο εμποδίζουν τη σωστή αγωγή του παιδιού, μα και αποτελούν τροχοπέδη στην ψυχική-διανοητική ανάπτυξη καθώς και στον τρόπο εξωτερίκευσης των σκέψεων και συναισθημάτων. Επίσης, η ανεπαρκής φροντίδα των γονιών για την ανάπτυξη της ομιλίας των παιδιών του αποτελεί συχνά αίτια γλωσσικής και πνευματικής καθυστέρησης (σ. 18-19).

2.4.4 Αξιολόγηση Λόγου-Ομιλίας

Η Καμπανάρου (2008), τις περιοχές λόγου-ομιλίας που προτείνει για να αξιολογήσει ο λογοθεραπευτής όταν υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας είναι τα παρακάτω:

Ø Λόγος/Γλώσσα

Τομείς της γλώσσας που αξιολογούμε:

Μορφή (μορφολογία/σύνταξη/φωνολογία)

Περιεχόμενο (σημασιολογία)

Χρήση (πραγματολογία)

Τόσο ως προς την κατανόηση, όσο και ως προς την έκφραση-παραγωγή.

Κατανόηση: Στηριζόμαστε σε διάφορες συμπεριφορές από τις οποίες εξάγουμε συμπεράσματα για την κατανόηση. Αξιολογούμε την κατανόηση ζητώντας από το παιδί να μας δείξει μία εικόνα ή ένα αντικείμενο ή να εκτελέσει μια εντολή ή μια πρόταση. Ας υποθέσουμε ότι έχουμε ένα παιδί που δεν εκτελεί την εντολή που του δώσαμε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Γιατί αντιδρά έτσι; Το κάνει επειδή δεν καταλαβαίνει τις λέξεις; επειδή δεν θέλει να συνεργαστεί; Ή επειδή δεν έχει τις απαραίτητες κινητικές ικανότητες;

Παραγωγή: Η αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής περιλαμβάνει το μέγεθος και τη χρήση του λεξιλογίου, τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων, τη χρήση γραμματικών και μορφολογικών δομών, τη φωνολογία, τις πραγματολογικές ικανότητες και την προσωδία.

Ø Ομιλία

Η καταληπτότητα της ομιλίας είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Όταν έχει επηρεαστεί η καταληπτότητα, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τη συμβολή των γλωσσικών (φωνολογικών) και κινητικών (άρθρωση) ικανοτήτων στο πρόβλημα. Η ανάλυση της αυθόρμητης ομιλίας (τεστ άρθρωσης-Π.7) παρέχει τις πιο σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την καταληπτότητα. Ο στοματοπροσωπικός έλεγχος (Π.8) και η αξιολόγηση της απόδοσης του ασθενή σε μη λεκτικές ασκήσεις είναι δύο πολύ σημαντικά στοιχεία για την εξέταση της δομής και λειτουργικότητας των αρθρωτών (σελ. 22-23).

Ø Ανεπίσημο τεστ άρθρωσης

Η Καμπανάρου (2008) υποστηρίζει ότι, ο κάθε λογοθεραπευτής μπορεί να φτιάξει ένα δικό του τεστ άρθρωσης με σκοπό τον προσδιορισμό των προβλημάτων άρθρωσης των συμφώνων της ελληνικής σε αρχική θέση.

Η χορήγηση ενός τεστ άρθρωσης βοηθάει τον λογοθεραπευτή:

- Να καταγράψει το φωνητικό ρεπερτόριο του παιδιού και να αξιολογήσει αν τα φωνήματα που το παιδί χρησιμοποιεί αντιστοιχούν στη χρονολογική του ηλικία.
- Να αξιολογήσει την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων
- Να αναλύσει το φωνολογικό του σύστημα και να αξιολογήσει τη λειτουργική του επάρκεια
- Να καταγράψει τους φωνοτακτικούς συνδυασμούς που είναι ικανό να πραγματοποιήσει
- Να συγκρίνει το φωνητικό ρεπερτόριο του παιδιού και το φωνολογικό του σύστημα
- Να συγκρίνει την αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων και τις φωνοτακτικές του δυνατότητες με αυτές των παιδιών που έχουν την ίδια χρονολογική ηλικία, με στόχο την οργάνωση του φωνολογικού συστήματος των ενηλίκων

Αυτό το ανεπίσημο τεστ άρθρωσης μπορεί να περιλαμβάνει ασπρόμαυρες ή έγχρωμες εικόνες από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. κότα, λεμόνι, γάτα, μαχαίρι κ.α.)

Η κάθε εικόνα και κατ' επέκταση αντικείμενο που απεικονίζεται σε αυτήν, ανταποκρίνεται σε μια λέξη η οποία έχει στην αρχική της θέση ένα από τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας.

Επομένως εξετάζεται η ικανότητα άρθρωσης συμφώνων της ελληνικής σε αρχική θέση. Το τεστ άρθρωσης χορηγείται σε κάθε παιδί, ούτως ώστε να κατονομάσει το αντικείμενο που

βλέπει στην εικόνα. Στόχος είναι η αυθόρμητη παραγωγή της κάθε λέξης. Συνηθίζεται οι αυθόρμητες παραγωγές των παιδιών σε τεστ άρθρωσης να μαγνητοφωνούνται.

Τα αποτελέσματα ενός τεστ άρθρωσης λαμβάνονται μέσω της εξέτασης και αξιολόγησης των αυθορμήτων παραγωγών του παιδιού κατά την διάρκεια της κατονομασίας των εικόνων. Σε ένα πίνακα καταγράφονται τα αντικείμενα που απεικονίζονται στο τεστ με φωνολογική γραφή και σε διπλανή στήλη καταγράφονται οι παραγωγές του παιδιού στο αντίστοιχο αντικείμενο. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να προσδιορίσουμε σε ποιο φώνημα, το οποίο που βρίσκεται σε αρχική θέση εντοπίζεται πρόβλημα, καθώς και σε συνδυασμό σε σχέση με το φώνημα που ακολουθεί. Επίσης, μέσα από την χορήγηση αυτού του τεστ μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σε σχέση με ποιους μηχανισμούς απλοποίησης χρησιμοποιεί π.χ. απλοποίηση συμπλεγμάτων, αφομοίωση, πρόσθεση, αντικατάσταση, κ.λπ., το πόσο συχνά τους εμφανίζει σε συγκεκριμένα φωνήματα και αν αυτό συμπίπτει με την αναμενόμενη για την ηλικία του παραγωγή (σελ. 116-117).

2.4.5 Διάγνωση Λόγου-Ομιλίας

Η διάγνωση είναι έργο δύσκολο, πολύπλοκο. Εάν περιοριστούμε απλώς στο να διαπιστώσουμε την κατάσταση της ομιλίας του παιδιού, δεν θα καταλάβουμε και πολλά. Εάν δεν εξερευνήσουμε την προσωπικότητα του παιδιού στο σύνολό της και εάν δεν βρούμε τις αιτίες και να τις καταπολεμήσουμε, η «καθυστερημένη ομιλία» ή η «διαταραχή προφοράς» μας κατατοπίζει στο ελάχιστο.

Για την αντικειμενική διάγνωση είναι αναγκαία η συμβολή των γονιών σ' ότι αφορά το ιστορικό του παιδιού. Οι γονείς θα μας πληροφορήσουν γύρω από όλες τις λεπτομέρειες όπως: προηγούμενες διαγνώσεις παιδιάτρων, νευρολόγων, ψυχολόγων κ.λπ. για τις γνώσεις του παιδιού, τη συμπεριφορά του, την κατανόηση της ομιλίας κ.α.

Η ειδική διάγνωση για την ομιλία γίνεται με βάση ένα σχέδιο εξέτασης.

Για τη σωστή διάγνωση, είναι απαραίτητες οι γνώσεις ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας του παιδιού, γιατί το κάθε λογοπαθικό παιδί αποτελεί ένα πολύπλοκο προσωπικό σύνολο. Ακόμα, πρέπει να αναφέρουμε ότι πολλά από τα παιδιά δεν είναι συνεργάσιμα. Σε

ότι αφορά την διάρκεια, μία ώρα για κάθε συνεδρία, δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις αρκετή για τη σωστή διάγνωση. Συγκεκριμένα, η διάγνωση των διαταραχών του λόγου-ομιλίας πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με τη γενικότερη κατάσταση που παρουσιάζει το παιδί. Ο λογοθεραπευτής για σωστότερη διάγνωση κάνει γενικότερη «ανίχνευση» της προσωπικότητας του παιδιού ξεκινώντας από τα συμπτώματα που αυτό παρουσιάζει. Τέλος, μια σωστή διάγνωση είναι απαραίτητη, για να ξέρουμε τί παιδί έχουμε για θεραπεία και τι μεθόδους θα ακολουθήσουμε για να φτάσουμε στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Και εφόσον γίνει η διάγνωση, ο λογοθεραπευτής βάζει τους στόχους αγωγής.

2.4.6 Συχνότητα των διαταραχών του λόγου και η έγκαιρη αντιμετώπισή τους

Δε θα μπορούσε κανείς να δώσει ένα ακριβές ποσοστό διαταραχών του λόγου ούτε σε εθνική ούτε σε διεθνή κλίμακα. Ο Παπασιλέκας (1979), παρουσιάζει ορισμένα αποτελέσματα ερευνών, τα οποία είναι τα εξής:

Ο Heil¹ (1970), ερευνώντας την ομιλία 664 παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, διαπίστωσε ότι τα 64,6% των παιδιών αυτών έπασχαν από διάφορες διαταραχές του προφορικού λόγου. Ο Frenske² (1971) βρήκε σε αρχάριους μαθητές του δημοτικού ποσοστό 52% με διαταραχές ομιλίας. Μικρότερο ποσοστό (34,9%) έδωσε η έρευνα σε προσχολικής ηλικίας παιδιά του Hank³ (1971). Ο Wiechmann⁴ (1960), που εξέτασε 1520 παιδιά σε 8 παιδικούς σταθμούς και στην πρώτη τάξη 35 δημοτικών σχολείων, δίνει ποσοστό 27,9% με διαταραχές λόγου. Ο Binzen⁵ (1963), ο Schafer⁶ (1964), ο Ullmann⁷ (1973) κ.α. ασχολήθηκαν με έρευνες παιδιών του δημοτικού σχολείου. Ο πρώτος διαπιστώνει 37,6%, ο δεύτερος 41,2% και ο τρίτος 40,8% με διαταραχές λόγου από το σύνολο των παιδιών που εξέτασαν.

Η Ε. Neagu¹ εξέτασε 3.065 παιδιά των πρώτων τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού και διαπίστωσε ένα πολύ χαμηλότερο ποσοστό με διαταραχές λόγου.

¹ Heil, ²Fenske, ³Hank, ⁴Weichmann, ⁵Binzen, ⁶Schafer, ⁷Ullmann: Sprachheilarbeit, Dez. 1973, σ. 167-174.

Ο Α. Παπασιλέκας² από έρευνα στους μαθητές του Ελληνικού Σχολείου Βουκουρεστίου, τάξεις Α΄-Δ΄, διαπίστωσε μεγάλο ποσοστό διαταραχών λόγου (55,32%). Ίσως το συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό διαταραχών οφείλεται στη **διγλωσσία**.

Όσον αφορά την αντιμετώπισή των παιδιών που πάσχουν από σοβαρές διαταραχές λόγου, συνιστάται ένα ειδικό για τις διαταραχές λόγου σχολείο, μία σχολή κωφάλαλων για τα παιδιά που πάσχουν από κώφωση ή σχολή βαρήκοων παιδιών, για τα παιδιά που έχουν υπολείμματα ακοής (σ.19-21).

2.4.7 Η σωστή χρονική στιγμή για το ξεκίνημα της αγωγής του λόγου-ομιλίας

Η διάγνωση των διαταραχών λόγου στα παιδιά σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), πρέπει να γίνεται έγκαιρα. Αυτό σημαίνει ότι μόλις οι γονείς αντιληφθούν ότι το παιδί τους πάσχει από μία διαταραχή λόγου, πρέπει να το παρουσιάσουν στον ειδικό. Αυτός θα κάνει τη διάγνωση και θα πάρει τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Και επειδή, ως το τέταρτο έτος της ηλικίας, συνήθως κάνουν την εμφάνισή τους οι περισσότερες διαταραχές λόγου, γύρω από αυτήν την ηλικία πρέπει να αρχίζει η θεραπεία. Η καθυστέρηση αγωγής εδραιώνει την ανωμαλία και δυσχεραίνει την κινητική και αισθητική αποκατάσταση. Αν η διαταραχή αντιμετωπιστεί ως την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (5^ο-6^ο έτος της ηλικίας), τότε επιτυγχάνεται η αποκατάσταση της ομιλίας του και έτσι μπορεί να ασχοληθεί με την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, αποφεύγοντας δευτερογενείς ψυχολογικές και γλωσσικές παρεκκλίσεις που απορρέουν από την προβληματική ομιλία.

Επομένως, η πιο κατάλληλη ηλικία για την αγωγή του λόγου είναι η προσχολική ηλικία, αρχίζοντας από το τέταρτο έτος, στο οποίο το παιδί είναι και συνεργάσιμο (σ. 24).

2.5 ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΟΜΙΛΙΑΣ-ΔΥΣΛΑΛΙΑ-ΟΡΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), η δυσλαλία είναι η πιο διαδεδομένη διαταραχή ομιλίας κατά την παιδική ηλικία. Με τον όρο *δυσλαλία* εννοούμε τις *αλλοιώσεις*, τις *αντικαταστάσεις*, τις *παραλείψεις* και τις αμοιβαίες μεταθέσεις φθόγγων ή συλλαβών ή τη ρινική προφορά της ομιλίας. Με άλλα λόγια, δυσλαλία είναι η άσχημη ή η δυσνόητη προφορική έκφραση. Το μεγάλο ποσοστό των δυσλαλιών οφείλεται κυρίως στη *μη* ικανότητα *προφοράς* των φθόγγων, «ρ» «σ» «ζ» «ψ» «τσ» «κ» και άλλων ή στην *αντικατάστασή* τους. Το παιδί προφέρει π.χ. «μικόθ» αντί μικρός, «δάρι» αντί για ζάρι, «ταφέ» αντί για καφέ.

Η δυσλαλία μπορεί να χαρακτηριστεί μερική ή πολύμορφη, ανάλογα με τους φθόγγους που αλλοιώνονται.

Πολλά παιδιά, τα οποία στο έκτο ή έβδομο έτος της ηλικίας τους φέρουν βαριάς μορφής δυσλαλίες που κατά την θεραπεία τους απαιτείται υψηλά ειδικευμένη δουλειά και πολλή ενέργεια από μέρους του λογοθεραπευτή, είναι παιδιά που άργησαν να μιλήσουν.

Μια δυσλαλική προφορά μέχρι το τρίτο ή τέταρτο έτος μπορεί να είναι φυσιολογική. Όταν όμως αυτή ξεπεράσει τα όρια του τέταρτου έτους, τότε πρέπει να επέμβει ο ειδικός λογοθεραπευτής, ούτως ώστε να επιτευχθεί πλήρης αποκατάσταση της ομιλίας μέχρι να πάει το παιδί στο σχολείο. Το δυσλαλικό παιδί αντιμετωπίζει από την πρώτη τάξη τα πειράγματα και τις προσβολές των συμμαθητών, πολλές φορές δε και των μεγάλων. Έτσι κλείνεται στον εαυτό του, γίνεται νευρικό, απομονώνεται από τα άλλα παιδιά της τάξης, γίνεται πολλές φορές εγωκεντρικό και αντικοινωνικό και σε ότι αφορά τις μαθητικές του επιτεύξεις μένει πίσω.

Συγκεκριμένα, όταν η δυσλαλία έχει αιτία την ανικανότητα της φθογγικής ανάλυσης, το παιδί μαθαίνει με τεράστιες δυσκολίες τη γραφή και την ανάγνωση. Διότι, η γραφή πραγματοποιείται με τη βοήθεια των ακουστικών παραστάσεων. Για να γράψει το παιδί μια λέξη πρέπει να έχει πρώτα την ακουστική παράσταση αυτής της λέξης. Το παιδί γράφει όπως μιλάει. Παραλείπει ή αντικαθιστά γράμματα ή συλλαβές, κάνει μεταθέσεις γραμμάτων ή

συλλαβών ή αντιμετωπίζει μεγάλες δυσχέρειες στην εκμάθηση της γραφής. Ακόμα, η μη προφορά ή η αντικατάσταση ορισμένων φθόγγων αντανακλάται και στην ανάγνωση. Μία σειρά γράμματα, δεν προφέρονται ή αντικαθίστανται, με συνέπεια η ανάγνωση να παρουσιάζει δυσκολίες και το παιδί αρχίζει να μισεί το βιβλίο και την μάθηση. Γι' αυτό, για να αποφευχθούν τα αρνητικά επακόλουθα της δυσλαλίας η αποκατάσταση πρέπει να αρχίζει από το τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού (σελ. 97-98).

2.5.1 Αιτιολογία δυσλαλίας

Ο Seeman υποστηρίζει ότι, η αιτία μπορεί να είναι *οργανική* ή *λειτουργική* (σελ. 43).

Η **οργανική** ή η **μηχανική** όπως θα μπορούσε κανείς να την χαρακτηρίσει, είναι η ανωμαλία έκφρασης που οφείλεται τις περισσότερες φορές σε οργανικές παθήσεις του περιφερικού οργάνου (χείλη, γλώσσα, οδοντοστοιχία, μαλθακή υπερώα, επιγλωττίδα, όργανο της ακοής κ.α.). Ως πιθανές αιτίες της **λειτουργικής** δυσλαλίας, αναφέρονται από συγγραφείς της ειδικότητας, οι νευροδυναμικές αιτίες του εγκεφαλικού φλοιού, η κληρονομικότητα, το άσχημο πρότυπο ομιλίας κ.α. Δεν υπάρχουν σ' αυτήν κεντρικές, ούτε περιφερικές οργανικές αιτίες.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Arnold (1970), ως αιτίες της υπερβολικής καθυστέρησης του λόγου και της βαριάς αργότερα δυσλαλίας, πρέπει να υπογραμμίσουμε τις παθήσεις της κεντρικής ουσίας κατά τη ενδομητριακή ζωή, κατά τη γέννηση ή κατά τη μικρή παιδική ηλικία (μέχρι τριών ετών). Η ασφυξία κατά τον τοκετό, οι εγκεφαλικοί τραυματισμοί από σύγχρονα βοηθητικά μέσα κατά τον τοκετό, οι μολυσματικές αρρώστιες (εγκεφαλίτιδα, φυματίωση κ.λπ.) στα μικρά παιδιά, επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη της ομιλίας τους.

Οι κεντρικές οργανικές δυσλαλίες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό και είναι οι πιο δυσίατες. Πολλές επίσης, περιπτώσεις δυσλαλιών και αγραμματισμών οφείλονται σε εγκεφαλικές διαταραχές κατά τη βρεφική ή μικρή παιδική ηλικία.

Συγκεκριμένα κατά τον Nadoleczny (1926), το 1/8 των παιδιών που αργούν να μιλήσουν έχουν υποστεί τραυματισμούς κατά τον τοκετό.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), όσον αφορά την κληρονομική μετάδοση, διαπιστώθηκε ότι το 40% των δυσλαλιών οφείλονται σε κληρονομικές αιτίες. Ακόμα, στην καθημερινή διαγνωστική και θεραπευτική δουλειά διαπιστώθηκε η συνύπαρξη κοινών δυσλαλιών σε παιδιά και γονείς. Συχνά γονείς δυσλαλικών παιδιών θυμούνται ότι στα παιδικά τους χρόνια μιλούσαν και εκείνοι λανθασμένα.

Ακόμα, το ποσοστό των αγοριών που αργούν να μιλήσουν είναι δύο φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό των κοριτσιών. Αυτό σημαίνει ότι η κληρονομικότητα, εδώ, επιδρά δύο φορές συχνότερα από μέρους των αρσενικών γονιών.

Επίσης, πολλά από τα δυσλαλικά παιδιά (50-60%) είναι αριστερόχειρα ή παρουσιάζουν το φαινόμενο της σταυρωτής ακρότητας (αριστερό χέρι, δεξί πόδι ή το αντίθετο). Συναντά κανείς συχνότερα το φαινόμενο της βεβιασμένης ή της υποχρεωτικής αγωγής του δεξιού χεριού, ενώ το παιδί γεννήθηκε αριστερόχειρο. Διαπιστώνεται, ότι αυτή η καταπίεση προκαλεί ψυχοκινητικές διαταραχές, καθώς και υπερκινητικότητα της γλώσσας.

Επιπροσθέτως, η έλλειψη ικανοποιητικού νοητικού επιπέδου, οι σοβαρές πνευματικές καθυστερήσεις, η έλλειψη ακουστικής προσοχής και η ανικανότητα κεντρικής πρόσληψης και ανάλυσης των φθόγγων (φθογγική αγνωσία) ασκούν μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη του προφορικού και αργότερα και του γραπτού λόγου.

Τέλος, η «αδέξια», ή ανεξέλεγκτη κινητικότητα της γλώσσας και των χειλιών είναι απ' τις συχνότερες αιτίες. Και όταν πάσχουν και οι δύο πλευρές, η φωνητική-φθογγική ανάλυση και το κινητικό του αρθρωτικού περιφερικού οργάνου (γλώσσας χειλιών, μαλθακής υπερώας), τότε η ομιλία είναι βαριά διαταραγμένη και η αποκατάσταση είναι δύσκολη και μακρόχρονη (σελ. 99).

2.5.2 Λογοθεραπευτική αγωγή

Σχετικά με τις μεθόδους που εφαρμόζονται για την αποκατάσταση της δυσλαλίας, αναφερόμαστε στα τμήματα που αφορούν τον καθένα φθόγγο χωριστά.

Προϋποθέσεις για τη διόρθωση των αλλοιωμένων φθόγγων και γενικά της δυσλαλικής προφοράς είναι:

α) Η ανάπτυξη της φθογγικής ακοής

β) η εκγύμναση του οργάνου της άρθρωσης (γυμναστική του περιφερικού συστήματος ομιλίας) για την κατάκτηση της πιο επιτυχημένης κινητικότητας των χειλιών, της γλώσσας, της μαλθακής υπερώας και της επιγλωττίδας

γ) η σωστή αναπνοή

Η αποκατάσταση αρχίζει, συνήθως, από τον πιο εύκολο για διόρθωση φθόγγο για να εμπνεύσουμε στο παιδί την αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να μιλήσει.

Η διάρκεια των ασκήσεων για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν πρέπει στην αρχή να ξεπερνά τα 10-15 πρώτα λεπτά και αργότερα 30 πρώτα λεπτά της ώρας. Κριτήριο για τη διάρκεια μιας άσκησης πρέπει να είναι η διατήρηση του ακουστικού-φθογγικού ελέγχου. Μερικές εύκολες ασκήσεις είναι δυνατό να επαναλαμβάνονται στο σπίτι από τους ίδιους τους γονείς σύμφωνα με τις υποδείξεις του λογοθεραπευτή.

Το παιδί πρέπει να το ενθαρρύνουμε και στις πιο μικρές του ακόμα προσπάθειες και επιτυχίες. Να το πείσουμε ότι μπορεί να μιλήσει καλά και ότι αυτό θα είναι κυρίως καρπός των δικών του προσπαθειών.

Η αγωγή για τη διόρθωση των δυσλαλιών κατά τη σχολική ηλικία πρέπει να γίνεται παράλληλα με την καταπολέμηση των ενδεχόμενων διαταραχών γραφής- ανάγνωσης. Έτσι με ολομέτωπη δουλειά πετυχαίνεται η αγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

Για τα παιδιά που αργούν να μιλήσουν δεν υπάρχει ενιαία μέθοδος. Γιατί το κάθε παιδί έχει σωματική και την ψυχική του ιδιοσυγκρασία.

Ακόμα, υπάρχει θέμα αν στην περίπτωση των δυσλαλιών, πρέπει να μιλάμε για *θεραπεία* ή για *διόρθωση*. Στην Δύση οι ειδικοί παιδαγωγοί μιλούν περισσότερο για θεραπεία ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι στην πλειοψηφία τους οι δυσλαλίες αιτιολογούνται με παθολογικές καταστάσεις. Για τις ελαφρότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται και ο όρος διόρθωση.

Στους ειδικούς των ανατολικών χωρών επικρατεί η γνώμη ότι οι δυσλαλίες στην πλειοψηφία τους οφείλονται στην λαθεμένη αγωγή της ομιλίας και ότι αυτές παρουσιάζονται

και χωρίς να υπάρχουν ανωμαλίες στο όργανο ομιλίας. Οι τέτοιου είδους διαταραχές διορθώνονται μόνο με παιδαγωγικές μεθόδους. Έτσι, δεν χρησιμοποιούν τον όρο θεραπεία, γιατί πολύ σπάνια οι διαταραχές οφείλονται σε οργανικές παθήσεις.

Σύμφωνα όμως με την άποψη του Παπασιλέκα (1979), ο όρος «αγωγή» είναι ο πιο κατάλληλος και χρησιμοποιείται τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον ιατρικό τομέα (103-104).

Στην αρχή της αναφοράς μας σχετικά με την λογοθεραπευτική αγωγή, σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979) τονίσαμε τρεις προϋποθέσεις για τη διόρθωση των αλλοιωμένων φθόγγων και γενικά της δυσλαλικής προφοράς. Πιο αναλυτικά:

α) Η ανάπτυξη της φθογγικής ακοής

Πρώτον, διαβάζουμε αργά μια φράση και το παιδί μετράει τους φθόγγους που αντικαθιστά: π.χ. μετράει στα δάχτυλά του όλα τα «γ», «χ» που ακούει κατά την αργή ανάγνωση της φράσης.

Δεύτερον, διαβάζουμε αργά ένα τμήμα και το παιδί χτυπάει το δάχτυλό του στο τραπέζι κάθε φορά που ακούει το φθόγγο που κάνει λάθος. Παραλείπουμε γράμματα, (σύμβολα των ιδίων φθόγγων) που συγχέει, σ' ένα γραφτό κείμενο και ο μαθητής συμπληρώνει προφορικά και γραπτά.

Τρίτον, ο λογοθεραπευτής προφέρει λέξεις που περιέχουν τον φθόγγο (π.χ. το \γ\) και το παιδί βρίσκει τη θέση του φθόγγου στα πλαίσια της λέξης.

Τέταρτον, μπορεί να προφέρει όχι ολοκληρωμένη μια λέξη και το παιδί τη συμπληρώνει. Τέλος, από τους μαθητές των μικρών τάξεων οι οποίοι τόσο στην προφορά όσο και στο γράψιμο παραλείπουν στοιχεία (φθόγγους, γράμματα), ζητάμε να μετρούν τους φθόγγους των λέξεων, χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους και μετά να τις γράφουν αυτές τις λέξεις (τα δυσλαλικά παιδιά συναντούν δυσκολία στο να προφέρουν κατά σειρά τους φθόγγους μιας λέξης).

Θα χρειαστεί επίμονη δουλειά για να μπορέσει το παιδί να κάνει την ανάλυση αυτών των λέξεων. Τέλος, η πιο απλή μέθοδος και που δίνει ικανοποιητικά αποτελέσματα είναι η ξεχωριστή προφορά των φθόγγων (όχι η ονομασία των γραμμάτων). Μπορεί κανείς να κλείνει ένα δάχτυλο από το χέρι του παιδιού για τον κάθε φθόγγο. Στην περίπτωση που οι λέξεις είναι μεγάλες μπορούν να μετρηθούν με τα δάχτυλα και των δύο χεριών.

β) Η άσκηση των οργάνων άρθρωσης

Ø ΓΛΩΣΣΑ:

- Βάζουμε τη γλώσσα υπό την μορφή κουταλιού, σχηματίζοντας απαραίτητα ένα αυλάκι κατά μήκος της γλώσσας. Στις περιπτώσεις το παιδί αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες γι' αυτό, πιέζουμε από τα δεξιά και αριστερά τα χείλη προς το κέντρο, ενώ η γλώσσα βρίσκεται σε έκταση (έξω).
- Ζητούμε από το παιδί να βγάλει έξω τη γλώσσα του, όσο το δυνατό πιο πλατιά, και στην υπερέκτασή της η κορυφή της γλώσσας να πάρει την πιο λεπτή και μυτερή μορφή της. Αν το παιδί δεν μπορεί να πραγματοποιήσει την άσκηση, μπορεί να βοηθηθεί από τον δείκτη του ενός χεριού του, που θα τον κρατάει σε απόσταση 3-4 εκατοστών από τα χείλη. Το παιδί κάνοντας επανειλημμένες προσπάθειες να αγγίζει το δείκτη του χεριού με την κορυφή της γλώσσας, κατορθώνει να δώσει στην κορυφή της γλώσσας τη μορφή που ζητούμε.
- Η γλώσσα μέσα-έξω, αριστερά-δεξιά (από την θέση της έκτασής της), πάνω-κάτω.
- Η κατά παραγγελία τοποθέτηση της γλώσσας σε διάφορα μέρη της στοματικής κοιλότητας.
- Οι κινήσεις της γλώσσας και η τοποθέτηση της ανάμεσα στις οδοντοστοιχίες που μένουν ανοιχτές και τα μάγουλα (δεξιά- αριστερά, πάνω-κάτω).

Ø ΧΕΙΛΗ-ΜΑΓΟΥΛΑ-ΜΑΛΘΑΚΗ ΥΠΕΡΩΔ:

- Τα χείλη ελαφρά κλειστά- κινήσεις προς τα πλάγια (δεξιά- αριστερά). Έκταση των χειλιών (προς τα εμπρός) σε σχήμα χωνιού. Ξεσκέπασμα των δοντιών.
- Φούσκωμα των μάγουλων και απότομη εξαγωγή του αέρα με ελαφρό αμφίπλευρο χτύπημα των μάγουλων με τις παλάμες.
- Φύσημα με καλαμάκι στο νερό ενός δοχείου.
- Φούσκωμα μπαλονιού.

Οι ασκήσεις κινητικότητας των μελών του αρθρωτικού οργάνου πρέπει να επαναλαμβάνονται κατά την περίοδο της θεραπείας μερικές φορές την ημέρα και σε διάρκεια μερικών λεπτών της ώρας.

Προτεραιότητα στην εκγύμναση αυτή πρέπει να δίνουμε σε παιδιά με δυσκινησίες του οργάνου άρθρωσης και που τους λείπει η σβελτάδα και η κιναισθησία. Χωρίς τον έλεγχο των κινήσεων από το ίδιο το παιδί δεν είναι δυνατή η διόρθωση φθόγγων. Η διάρκεια αυτών των ασκήσεων για την κινητική αγωγή του οργάνου καθώς και για το δυνάμωμα του κινητικού ελέγχου πάνω στα επιμέρους όργανα του αρθρωτικού συστήματος ποικίλει από περίπτωση σε περίπτωση.

γ) Αναπνοή-Ασκήσεις αναπνοής

Σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), στον προφορικό λόγο ο ομιλητής κάνει οικονομία στον αέρα, που ξοδεύει μιλώντας για να μπορέσει να ολοκληρώσει μια πρόταση ή μια ολοκληρωμένη ιδέα στη διάρκεια μιας εκπνοής. Η απαγγελία στίχων ενός ποιήματος, και το τραγούδι απαιτούν επίσης μεγάλη οικονομία στη διάρκεια της εκπνοής του αέρα. Ο ομιλητής φέρνει έτσι το ρυθμό της σκέψης του σε χρονική ισορροπία με το κινητικό μέρος της

έκφρασης. Για πολλά όμως παιδιά, ιδιαίτερα λογοπαθολογικά, προσχολικής, ακόμα και σχολικής ηλικίας δεν μπορεί να επιτευχθεί τέτοιου είδους ισορροπία. Το παιδί διακόπτει την ομιλία του για να αναπνεύσει ή μιλάει πολλές φορές κατά την εισπνοή, επειδή δεν έχει συνηθίσει να κάνει οικονομία του αέρα που εκπνέει. Η μεγάλη διάρκεια εξαγωγής του αέρα που εκπνέει (παρατεταμένη εκπνοή), έχει στενή σχέση με τη συγκράτηση του αέρα που εισπνέουμε. Έτσι, τα παιδιά μιλούν, συνήθως, γρηγορότερα για να προφτάσουν να εκφράσουν την ιδέα τους στην διάρκεια μιας σύντομης εκπνοής. Δεν το πετυχαίνουν όμως πάντα, διακόπτοντας έτσι την ομιλία για να εισπνεύσουν ή εισπνέουν μιλώντας. Η διακοπή γίνεται, πολλές φορές, όχι στο τέλος μιας πρότασης ή φράσης, αλλά σε ακατάλληλα σημεία, έτσι που πολλές φορές διχτομοούνται ακόμα και λέξεις.

Τα παραπάνω φανερώνουν ότι οι ασκήσεις αναπνοής είναι απαραίτητες για τα παιδιά αυτά και συγκεκριμένα κατά την θεραπευτική αγωγή της *ανάγνωσης* (σελ.106-107).

Ασκήσεις αναπνοής:

Για το μέγεθος της διάρκειας της εκπνοής, ζητάμε από το παιδί να προφέρει σε διάρκεια μιας εκπνοής τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες του χρόνου, πτώσεις ονομάτων στον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό, πρόσωπα ρημάτων σε διάφορους χρόνους της οριστικής και υποτακτικής κ.α. μία πολύ ευχάριστη αποσχόληση για το παιδί και που εξυπηρετεί και το σκοπό μας είναι το φύσημα με καλαμάκι μέσα σε νερό.

Ο Weinert (1974), προτείνει για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να φυσούν την τρομπέτα ή την φουσαρμόνικα, να κάνουν σαπουνόφουσκες κ.α. προτείνει ανάμεσα στα άλλα και τις παρακάτω ειδικές ασκήσεις:

1. Εισπνοή-συγκράτηση του αέρα – εκπνοή, φροντίζοντας να μεγαλώνει η διάρκεια της εκπνοής.
2. Εισπνοή- συγκράτηση του αέρα- κατά την εκπνοή προφορά των φθόγγων «σ» ή «φ».
3. Εκπνοή- συγκράτηση-γρήγορη εισπνοή.
4. Εισπνοή, εκπνοή με την προφορά των φθόγγων ή συλλαβών σε μεγάλη διάρκεια π.χ σσςσςσ..... αααααα..... κ.α.

Συστήνει επίσης να αποφεύγονται οι συσπάσεις των μυών του λαιμού (σελ. 23-28, 73).

Ακόμα επιπλέον ασκήσεις που προτείνει ο Παπασιλέκας (1979), είναι το φύσημα σε χαρτάκια ή φτερά που τα σκορπίζουμε πάνω σε τραπέζι και που το παιδί πρέπει να τα ρίξει όλα με μια παρατεταμένη εκπνοή και το φύσημα σε τρομπέτα, σφυρίχτρα, μπαλόκι κ.α.

Η αναπνοή πρέπει να γίνεται αθόρυβα για να μην προξηνηθούν φωνητικές διαταραχές. Για την ήσυχη σιγανή εκπνοή βοηθάει επίσης το παρατεταμένο φύσημα σε φωτιά αναμμένου κεριού. Η φωτιά πρέπει να τρεμοσβήνει χωρίς να σβήνει. Ακόμα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στενόμακρες λωρίδες λεπτού, χρωματιστού χαρτιού, στις οποίες το παιδί φυσά ήρεμα και παρατεταμένα από απόσταση 30-40 εκατοστών του μέτρου, ώστε να τις βάλει σε σιγανή κίνηση.

Τέλος, για την επιτυχία μακρόχρονης εκπνοής, μπορούμε να κάνουμε εκπνοές με την προφορά των φθόγγων «σ», «β», «μ» «ν», επίσης με τη διαδοχική προφορά των «μ-ν», «μ-ν». Οι ρινικοί αυτοί φθόγγοι προφέρονται μέτρια, δυνατότερα και ύστερα πιο σιγά (σελ.104-108).

2.6 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

2.6.1 Η εκμάθηση του προφορικού λόγου

Με βάση όσα αναφέρονται από τον Πόρποδα (2003), η μάθηση της γλώσσας είναι μια διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται, κατά ένα μεγάλο μέρος, στο τέλος της παιδικής ηλικίας. Αυτή η διαδικασία της *γλωσσικής απόκτησης ή μάθησης* περιλαμβάνει τρία βασικά συστήματα της γλώσσας: το *φωνολογικό*, το *συντακτικό* και το *σημασιολογικό*. Επομένως, όταν ένα παιδί έχει μάθει τη γλώσσα του σημαίνει ότι κατέχει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Ειδικότερα, η *φωνολογική ανάπτυξη* αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η *συντακτική ανάπτυξη* αναφέρεται στην ανακάλυψη των κανόνων δομής των λέξεων σε προτάσεις, ενώ η *σημασιολογική ανάπτυξη* προσδιορίζει τη μάθηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων. Κατά συνέπεια, το άτομο που κατέχει τη γλώσσα του μπορεί να *κατανοεί* και να *παράγει* οποιαδήποτε πρόταση.

2.6.2 Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Επειδή η γλώσσα είναι ένας βασικός παράγοντας ο οποίος υπεισέρχεται στη μάθηση όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων, είναι πιθανό ορισμένες δυσκολίες που εκδηλώνονται στη μάθηση τόσο της ανάγνωσης, της γραφής, αλλά ακόμα και των μαθηματικών, να σχετίζονται με αδυναμίες της γλωσσικής λειτουργίας (του προφορικού λόγου). Για το λόγο αυτό αρκετές φορές η αξιολόγηση ορισμένων παραμέτρων του προφορικού λόγου (όπως π.χ. της *φωνολογικής επίγνωσης*) είναι όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναγκαία για τη διάγνωση των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης. Κατά την αξιολόγηση του προφορικού λόγου πρέπει να εντοπίσουμε αν οι αδυναμίες του παιδιού οφείλονται σε δυσκολία στην *πρόσληψη* (αντίληψη) και *κατανόηση* της γλώσσας ή στην *παραγωγή* της γλώσσας. Προβλήματα στην πρόσληψη και κατανόηση της γλώσσας συνεπάγονται προβλήματα και στην παραγωγή, ενώ το αντίθετο δε φαίνεται να ισχύει πάντα. Επίσης, τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην πρόσληψη ή αντίληψη της γλώσσας είναι δυνατόν να παρουσιάζουν αδυναμία στη φωνολογική αντίληψη (π.χ. να συγγέουν παρόμοιους φθόγγους και λέξεις), να έχουν **περιορισμένο λεξιλόγιο** και να δυσκολεύονται με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία έννοιες, να δυσκολεύονται στην **κατανόηση σύνθετων προτάσεων**, ή να μην μπορούν να εντοπίσουν την πρόθεση του ομιλητή. Επίσης, είναι δυνατόν να μη μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά λάθη και να τα διορθώνουν (πηγή: Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο - Έργο ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.).

Ø Αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης της γλώσσας

Η αξιολόγηση της *πρόσληψης* και *κατανόησης* του προφορικού λόγου από το παιδί, είναι μια διαδικασία με την οποία επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε δύο διαφορετικές αλλά και συνδεδεμένες λειτουργίες ή ικανότητες, δηλαδή τη διάκριση και αντίληψη των *φωνολογικών στοιχείων* της γλώσσας, αλλά και την *κατανόηση* του σημασιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Η πρώτη συνδέεται με την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας και τη λειτουργία της ακοής, ενώ η δεύτερη με την ανάπτυξη του σημασιολογικού και συντακτικού συστήματος της γλώσσας.

Ένας απλός τρόπος αξιολόγησης αυτών των λειτουργιών είναι να ζητήσουμε από το παιδί να επαναλάβει λέξεις ή φράσεις που του λέμε, να εξηγήσει με δικά του λόγια τη σημασία κάποιων λέξεων που χρησιμοποιούμε καθημερινά, να του παρουσιάσουμε προτάσεις με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία σημασίες καθώς και προτάσεις με σύνθετη συντακτική δομή κ.ά.. Κατά την αξιολόγηση προσέχουμε την πληρότητα του σημασιολογικού προσδιορισμού των λέξεων, την ικανότητα επιλογής της σωστής σημασίας της λέξης, την ικανότητα εντοπισμού της βαθιάς δομής (του σημασιολογικού περιεχομένου) της πρότασης κ.τ.λ. Επίσης, ένας καλός τρόπος αξιολόγησης της γλωσσικής αντίληψης είναι η παροχή οδηγιών στο παιδί και η αξιολόγηση του κατά πόσο, το παιδί, μπορεί να τις εκτελέσει χωρίς να έχει την ανάγκη για επανάληψη ή επεξήγηση των οδηγιών.

Παρά την ευκολία που φαίνεται ότι έχει η αξιολόγηση της πρόσληψης και κατανόησης της γλώσσας, ωστόσο θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι, η κατανόηση της γλώσσας είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο θέμα της πρόσληψης, αναπαράστασης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης της γνώσης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, προκειμένου ο ακροατής να καταφέρει να κατανοήσει τη γλώσσα, πρέπει να επεξεργαστεί το ακουστικό μήνυμα και να έχει πρόσβαση στο σημασιολογικό του περιεχόμενο. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Ellis (1984, σ. 11), *“όταν κάποιος μιλά, τότε ο ήχος μεταφέρεται με ηχητικά κύματα μέσω του αέρα και φθάνει στα αυτιά του ακροατή, στο εσωτερικό των οποίων τα ηχητικά κύματα μετασχηματίζονται σε νευρικές ωθήσεις (impulses), οι οποίες μέσω των νεύρων μεταφέρονται στον εγκέφαλο. Κάθε λέξη, που είναι ακουστικώς διαφορετική, δημιουργεί διαφορετική μορφή νευρικών ωθήσεων, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούν τον ακουστικό κώδικα της συγκεκριμένης λέξης. Η ανάλυση του ακουστικού κώδικα και η περαιτέρω επεξεργασία για την αναγνώριση και κατανόηση της λέξης, που ο συγκεκριμένος ακουστικός κώδικας αναπαριστάει, είναι μια εσωτερική νευροφυσιολογική διαδικασία”*.

Για την κατανόηση της γλώσσας σε επίπεδο προτάσεων, ο ακροατής πρέπει να συνδυάσει την προϋπάρχουσα γενική γνώση του με την ειδική γνώση που έχει τόσο για τη δομή της γλώσσας όσο και για το νόημα των επιμέρους τμημάτων της πρότασης. Η προϋπάρχουσα γνώση, αποτελεί το πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται η νέα γνώση και συντελείται έτσι η κατανόησή της. Η ιδέα του δομικού εννοιολογικού πλαισίου που διευκολύνει την κατανόηση της γλώσσας δεν είναι βέβαια καινούργια. Η ιδέα αυτή, με την ονομασία *σχήμα* είναι γνωστή στην Ψυχολογία από τις εργασίες του Piaget και του Bartlett. (Το γνωστικό “σχήμα” αναπτύσσεται στο 4ο κεφάλαιο του βιβλίου Κων/νου Δ. Πόρποδα *“Η Μάθηση και οι δυσκολίες της – Γνωστική προσέγγιση”*).

Ø Αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής

Από την αξιολόγηση της *παραγωγής* της γλώσσας έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα, συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται στη χρήση των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γλωσσικής επικοινωνίας (π.χ., να προσαρμόσουν το λόγο τους στις γνώσεις και το επίπεδο του ακροατή), ή δυσκολεύονται να δομήσουν το λόγο τους σε μια λογική σειρά. Προκειμένου να έχουμε μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η παραγωγή του προφορικού λόγου ενός παιδιού, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να περιγράψει μια εμπειρία του ή να διηγηθεί μια ιστορία (ή ταινία) που του άρεσε. Κατά την αξιολόγηση αυτή προσέχουμε την άρθρωση, τη χρήση του λεξιλογίου, τη χρήση των γραμματικών κανόνων, τη δόμηση του λόγου, την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει το λόγο στο επίπεδο του ακροατή και την ικανότητα να διορθώνει τα λάθη του.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

3.1 Ιστορική ανασκόπηση

Οι διαταραχές της μάθησης έχουν απασχολήσει ειδικούς πολλών επιστημονικών τομέων, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, σε ολόκληρο τον κόσμο για περισσότερα από 100 χρόνια. Σύμφωνα με την Μόττη-Στεφανίδη (1999), τα τελευταία 30 κυρίως χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις μαθησιακές δυσκολίες. Κατά την διάρκεια αυτών των ετών, διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί και προτάθηκαν πολλοί όροι για να δηλώσουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών. Οι πρώτες περιγραφές προβλημάτων στον προφορικό ή/ και στο γραπτό λόγο, αναφέρονταν σε μαθησιακές δυσκολίες που ήταν αποτέλεσμα νευρολογικών διαταραχών οφειλόμενων σε επίκτητο εγκεφαλικό τραύμα (Thomson, 1990). Ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες" υπάρχει από το 1983, και αναγνωρίστηκε επίσημα από το Διεθνές Συμβούλιο Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες το 1965. Τόσο με την συνάντηση γονέων, παιδιών με φυσιολογική νοημοσύνη, τα οποία είχαν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή, που πραγματοποιήθηκε στο Chicago το 1963, όσο και με τη βοήθεια του Samuel Kirk επικράτησε ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες". Μέχρι τότε, γινόταν η χρήση του όρου "ελαφρά εγκεφαλική βλάβη" με τον οποίο οι γονείς των παιδιών ήταν εξαιρετικά δυσαρεστημένοι.

Ο Samuel Kirk δεν έδωσε μόνο το όνομα "μαθησιακές δυσκολίες", αλλά δημιούργησε πρώτος τεστ για την αξιολόγηση των διαταραχών αυτών, όπως το Illinois test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) (Kirk, McCarthy & Kirk, 1968). Το τεστ αυτό χρησιμοποίησε σαν πρότυπο ο Παρασκευόπουλος για την κατασκευή του ΑΘΗΝΑ τεστ.

Πριν τον Kirk ο οφθαλμίατρος Hinshelwood (1917), περιέγραψε για πρώτη φορά ένα περιστατικό με δυσκολία στην ανάγνωση και φυσιολογική κατά τα άλλα συμπεριφορά, δίνοντας έμφαση στην οπτική μνήμη των λέξεων.

Ακόμα, το 1937 οι θεωρίες του Orton έγιναν πολύ δημοφιλείς. Ο Orton πίστευε στην καθιέρωση της υπεροχής του ενός από τα δύο ημισφαίρια. Οι θεωρίες του περί πλαγίωσης και της σχέσης αριστεροχειρίας ή αμφιχειρίας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, ήταν αποδεκτές μέχρι πρόσφατα.

Σημαντική είναι επίσης, η προσφορά των Strauss and Wegner οι οποίοι ασχολήθηκαν κυρίως με παιδιά με νοητική υστέρηση, καθώς επηρεάστηκαν από τον Goldstein και τις μελέτες του σε τραυματίες πολέμου με εγκεφαλικές κακώσεις.

Επιπροσθέτως, οι θεωρίες του Freud και κυρίως του Piaget, έδωσαν νέα ερεθίσματα και γνώσεις, γύρω από την εξέλιξη του παιδιού και την επίδραση των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, και επηρέασαν σημαντικά την κατανόηση των μαθησιακών διαταραχών.

Τέλος, οι μελέτες του Alfred Binet και Theodore Simon και η εισαγωγή των τεστ νοημοσύνης και του όρου "δείκτης νοημοσύνης", έφεραν μια καινούργια διάσταση στην μελέτη και έρευνα των μαθησιακών δυσκολιών (πηγή: Μαθησιακές διαταραχές, δυσλεξία και γλωσσικές διαταραχές στη σχολική ηλικία, διδάσκουσα: Δρ. Κωτσοπούλου. ΑΤΕΙ Πάτρας).

3.2 Μαθησιακές δυσκολίες-Ορισμός

Η ικανότητα του κάθε ανθρώπου να *μαθαίνει* είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και εξέλιξη της ζωής, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ανάπτυξη πολιτισμού. Ωστόσο, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η μάθηση δεν είναι πάντοτε επιτυχής και ολοκληρωμένη. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η μάθηση είναι δύσκολη, ελλιπής, αποσπασματική ή και αποτυχημένη (αυτές οφείλονται είτε στο ίδιο το άτομο που μαθαίνει είτε στο περιβάλλον στο οποίο ζει και μαθαίνει π.χ. περιπτώσεις παιδιών με **διγλωσσία**).

Τα περισσότερα παιδιά όταν αρχίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο και κυρίως στην πρώτη τάξη, έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα και συμπλέγματα της μητρικής τους γλώσσας, κατέχουν τις περισσότερες βασικές γραμματικές και συντακτικές δομές της πρότασης (σε προφορικό επίπεδο), έχουν πλούσιο λεξιλόγιο (περίπου 14.000 λέξεις), μπορούν να θυμηθούν και να επαναλάβουν λίστες από αριθμούς και λέξεις τουλάχιστον πέντε ψηφίων, και έχουν κάποια εξοικείωση με τα γραπτά σύμβολα (γράμματα) της λέξης. Ένα σημαντικό όμως, ποσοστό παιδιών της ηλικίας αυτής, υστερεί σε μια ή περισσότερες από τις ανωτέρω δεξιότητες, οι οποίες γίνονται εμπόδιο στην εκμάθηση τόσο του προφορικού και του γραπτού λόγου, όσο και των μαθηματικών (πηγή: Μαθησιακές διαταραχές, δυσλεξία και γλωσσικές διαταραχές στη σχολική ηλικία, διδάσκουσα: Δρ. Κωτσοπούλου. ΑΤΕΙ Πάτρας).

Ακόμα, όπως χαρακτηριστικά έχει επισημανθεί από τον Πόρποδα (2003) "οι **δυσκολίες** και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων δεν φαίνεται ότι είναι ένα καινούργιο θέμα. Λογικά, οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να υπήρχαν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. *Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες, που η ανάγκη για περισσότερη, αλλά και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων είναι μεγαλύτερη, είναι επόμενο ότι τα προβλήματα των ατόμων με τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων θα είναι περισσότερο έκδηλα.* Επιπλέον, η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή και δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα θέματα των ατόμων με αναπηρίες, συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των **μαθησιακών δυσκολιών**, ως ιδιαίτερου ζητήματος με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις" (σ. 331).

Ο όρος **μαθησιακές δυσκολίες** χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 και σύμφωνα με τις απόψεις του, οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν "*μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων*". Κατά τον Kirk, αυτές "οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες" (σ. 263).

Όμως, κατά πολλούς, ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από την *Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities)* των ΗΠΑ, το 1988 . Σύμφωνα

με τον ορισμό αυτό, "οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων". Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία.

Ακόμα, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές – μειονότητες (**διγλωσσία**) και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή των εξωγενών παραγόντων" (Ο' Shea κ.ά. 1998, σ. 37-38).

Επιπροσθέτως, στα πλαίσια του ορισμού πρέπει να αναφερθούμε στην διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών σε **ακαδημαϊκές** κα **μη ακαδημαϊκές** διαταραχές.

Ακαδημαϊκές ΜΔ

- Ανάγνωση
- Αριθμητική
- Ορθογραφία
- Γραπτός λόγος (γραφή- έκθεση)

Μη ακαδημαϊκές ΜΔ

- Οπτικοκινητικές (λεπτή – αδρή κινητικότητα)
- Δυσκολίες στην επεξεργασία φωνολογικών ερεθισμάτων
- Προβλήματα μνήμης (οπτική, ακουστική)
- Προβλήματα λόγου
- Προβλήματα αντίληψης (διάκριση οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων)

Τέλος, σύμφωνα με το DSM-IV, οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες τέσσερις διαγνωστικές κατηγορίες:

1. Διαταραχή της ανάγνωσης
2. Διαταραχή των μαθηματικών
3. Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

4. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς
και...

Σύμφωνα με το ICD-10, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης (απόκτησης γνώσεων). Διακρίνονται έξι κατηγορίες:

1. Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
2. Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
3. Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
4. Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
5. Άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
6. Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη (πηγή: Μαθησιακές Διαταραχές, δυσλεξία και γλωσσικές διαταραχές στη σχολική ηλικία, Διδάσκουσα: Δρ. Κωτσοπούλου.Α)

3.3 ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Όσον αφορά στη *συχνότητα* του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, έχει υποστηριχθεί (Meier, 1971), ότι περίπου το 20-25% του πληθυσμού (συνεπώς και του μαθητικού πληθυσμού) φαίνεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Τα προβλήματα αυτά, στα διάφορα άτομα, συνήθως διαφέρουν ως προς τη φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις. Το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται ότι κατανέμεται ανισομερώς μεταξύ των δύο φύλων, δεδομένου ότι, συγκριτικά, περισσότερα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, φαίνεται να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες που έχουν σχέση με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και τη μάθηση της γλώσσας (π.χ. δυσκολίες στον προφορικό λόγο, δυσλεξία, δυσορθογραφία, κ.ά.) (Πόρποδας, 2003, σ. 332).

Τέλος, σύμφωνα με τον Σακκά (2002), η προσπάθεια προσδιορισμού των *αιτιών* των μαθησιακών δυσκολιών, είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα. Από διάφορους συγγραφείς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, αλλά γενικά δεν υπάρχει συμφωνία ούτε στη βαρύτητα των διάφορων αιτιών, ούτε στην κατηγοριοποίησή τους. Το πρόβλημα καθορισμού των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ παλιό. Πολλοί ερευνητές διαπιστώνουν ότι το βασικό αίτιο των προβλημάτων αυτών, αποδίδεται στη *δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού*

συστήματος. Έρευνες, που υποστηρίχθηκαν από το National Institute of Mental Health (1999), δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, όπως πίστευαν παλιότερα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούργια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές, δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με ερευνητές, οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από την γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με διανοητική καθυστέρηση. Αν όμως, η διαταραχή συμβεί αργότερα, μπορεί να εμφανιστούν οι μαθησιακές διαταραχές. Οι παράγοντες που, κατά κανόνα, προκαλούν τη δυσλειτουργία αυτή είναι *βιολογικοί, κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική* περίοδο. Επιπλέον αίτια στα οποία μπορούμε να αποδώσουμε την εμφάνιση των μαθησιακών διαταραχών είναι τα περιβαλλοντικά. Λεπτομερώς, πολλοί ερευνητές, χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγεννητική περίοδο ως την ενηλικίωση και το ρόλο των **ψυχολογικών** και **κοινωνικοοικονομικών** παραγόντων (**διγλωσσία**) (σελ.43-45). Τέλος, χαρακτηριστικά ο Δράκος (1999), αναφέρει εννιά κριτήρια με τα οποία προσδιορίζονται οι ομάδες υψηλού κινδύνου για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτά είναι:

1. Αισθητηριακά προβλήματα
2. Χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό
3. Καθυστέρηση ή προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη
4. Ανώριμη συμπεριφορά
5. Συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα προσαρμογής
6. Οικογενειακά προβλήματα
7. Κινητικά ή νευρολογικά προβλήματα
8. Πολιτισμική αποστέρηση ή περιβαλλοντικές διαφορές με το σχολείο
9. Προβλήματα υπερκινητικότητας και διάσπαση προσοχής (σελ. 119).

3.4 ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η Μπουρσιέ (1986), υποστηρίζει ότι η ανάγνωση δεν σημαίνει συλλαβισμός, σημαίνει έλεγχος στο κείμενο, δηλαδή κατανόηση του κειμένου, της σημασίας του με το πρώτο διάβασμα, ώστε να μην χρειάζεται ανάλυση της κάθε λέξης. Επομένως, να μην σταματάμε σε κάθε λέξη, αλλά να μπορούμε με μια ματιά να «αγκαλιάσουμε» ολόκληρη τη φράση και να καταλάβουμε το νόημά της και την σύνδεσή της με τις προηγούμενες φράσεις. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, προϋποτίθεται η δυνατότητα για μια ολοκληρωτική αυτοματοποίηση όλων των μηχανισμών της ανάγνωσης. Όταν αναφερόμαστε στον όρο «αυτοματισμό» εννοούμε ότι δεν ωφελεί το παιδί να μάθει να διαβάζει χωρίς να καταλαβαίνει το νόημα του κειμένου, αλλά αντίθετα είναι αναγκαίο για να κατανοήσει πλήρως το νόημα, να μην είναι απορροφημένο από το *συλλαβισμό των γραμμάτων*. Ο ειδικός παιδαγωγός-λογοθεραπευτής δεν πρέπει να διστάζει να επαναλαμβάνει ορισμένες ασκήσεις συνεχώς, αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να τις κάνει ευχάριστες. Οι εξηγήσεις που γίνονται μόνο με λόγια δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα. Βέβαια θα πρέπει να τονίσουμε ότι πριν ξεκινήσουμε μια διορθωτική αγωγή στην ανάγνωση, θα πρέπει να προηγηθεί μια ακουομετρική και οφθαλμολογική εξέταση, καθώς επίσης και μια εξέταση από πλευράς λόγου και κινητικού τομέα, καθώς και εξετάσεις στο νοητικό και συναισθηματικού τομέα (σελ.25).

Ακόμα, σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), η ανάγνωση πραγματοποιείται με βάση τη συνεργασία τριών αναλυτών: οπτικού, ακουστικού και κινητικού. Υπάρχει καταρχήν, το οπτικό ερέθισμα που μεταφέρεται στις αντίστοιχες ζώνες του εγκεφαλικού φλοιού. Εκεί, γίνεται η επεξεργασία και η αντίληψη του σχήματος των γραμμάτων. Η ανάγνωση συνοδεύεται από συνεχείς διαδοχικές κινήσεις των οφθαλμικών λοβών στην κατεύθυνση των γραμμών του κειμένου. Υπάρχουν δηλαδή λεπτές κινήσεις προσαρμογής του ματιού.

Επίσης, στην λειτουργία της ανάγνωσης συμμετέχει και ο ακουστικός αναλυτής ως συντελεστής ελέγχου από μέρους της φωνητικής- φθογγικής ακοής. Οι τρεις αυτοί αναλυτές πρέπει να είναι υγιείς και να συνεργάζονται αρμονικά για να υπάρχει η δυνατότητα *ανάγνωσης*. Πρέπει να τονίσουμε ότι σε περίπτωση τραυματισμού της ζώνης επαφής (πάνω

στον εγκέφαλο) των τριών αυτών μηχανισμών μπορεί να χαθεί ή να διαταραχθεί σοβαρά η ικανότητα ανάγνωσης. Τα ίδια όμως συμπτώματα συναντάμε και σε περιπτώσεις που δεν έχουν υποστεί τα άτομα τραυματισμούς.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν **δίγλωσσα παιδιά** που συναντούν τεράστιες δυσκολίες στην ανάγνωση, παρότι δεν πάσχουν από κανένα τραυματισμό. Στην αρχή δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την εικόνα των γραμμάτων. Αλλά και όταν οι δυσκολίες αναγνώρισης γραμμάτων ξεπεραστούν, συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην σύνθεση και ανάλυση λέξεων και προτάσεων. Συγκεκριμένα κατά την ανάγνωση πολλά γράμματα δεν προφέρονται, αλλά αντικαθίστανται, γίνονται αμοιβαίες μεταθέσεις ή επιπροσθέσεις γραμμάτων και συλλαβών ή και παραλείπονται ολόκληρες συλλαβές ή προθέσεις και παραμορφώνονται λέξεις ή προτάσεις (σελ.207-208).

3.4.1 Χαρακτηριστικά αναγνωστικών δυσκολιών

Ø Δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων

Έχοντας υπόψη ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης** (βλ. Κων/νου Δ. Πόρποδα, 2002, “Η Ανάγνωση”, ενότητα 1.2) και με δεδομένο ότι η μάθηση στο σχολείο βασίζεται στο συμβολικό σύστημα της γλώσσας (αλλά και των αριθμών), είναι επόμενο ότι η δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων αναπόφευκτα θα δημιουργεί πολλές δυσκολίες στα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν να διαβάζουν. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν (μικρές ή μεγάλες) δυσκολίες στην επεξεργασία και αναγνώριση γραμμάτων, συνδυασμών γραμμάτων, συλλαβών και μεμονωμένων λέξεων. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να διαβάσουν και είναι χαρακτηριστική η αναγνωστική αναποτελεσματικότητά τους, κυρίως όταν (πολλές φορές αναπόφευκτα) συγκρίνονται με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. (Biemiller, 1978, Corcos & Willows, 1992, Perfetti, 1985, Stanovich, 1984). Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσκολίες στην κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση συμβόλων συχνά δυσκολεύονται, αποτυγχάνουν ή και αργούν πάρα πολύ να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν ορισμένα γράμματα. Συνήθως δυσκολεύονται με τα γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα και τα συγχέουν μεταξύ τους (π.χ., ζ - ξ, β - θ κ.ά.). Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης πολλές φορές προσπαθούν να “μαντέψουν” τις λέξεις που καλούνται να διαβάσουν, βασιζόμενα στη

μερική αναγνώρισή τους (συνήθως του πρώτου ή και του τελευταίου γράμματος και του μεγέθους της λέξης). Σε άλλες περιπτώσεις, επιχειρώντας να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο, συχνά εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και τις εικόνες. Στη ανάγνωση διαβάζουν πολύ αργά, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που, πολλές φορές, φθάνοντας στο τέλος της λέξης έχουν ξεχάσει την αρχή της. Επιπλέον, κάνουν πολλά αναγνωστικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν δει πολλές φορές. Η κατανόηση του κειμένου συχνά είναι πολύ αδύναμη, παρόλο που μπορεί να μη έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του προφορικού λόγου.

3.5 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (Ορθογραφία)

Σύμφωνα με πληροφορίες που πήραμε από τον Μάρκου (1993), η γραφή είναι ανώτερη μορφή της γλώσσας που διατυπώνεται με σύμβολα. Η μάθηση του γραπτού λόγου περνάει από ορισμένα στάδια, όπως η γλωσσική εξέλιξη. Από τη στιγμή που γεννιέται ο άνθρωπος, μέχρι τη στιγμή που θα μπορέσει να μιλήσει και να γράψει συντακτικά σωστές προτάσεις με πλήρες νόημα, περνάει από διάφορα στάδια. Η διαδικασία της μάθησης της γραφής αρχίζει από νωρίς, με τα πρώτα γρατζουνίσματα, στα δύο ή τρία πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Το παιδί παρουσιάζει τα πρώτα "ίχνη" γραφής ως προεπικοινωνιακή δραστηριότητα. Η πρώτη γραφή είναι γραφή εικόνων, ενώ σταδιακά αρχίζει η διαφοροποίηση. Στο προφωνητικό στάδιο, στην ηλικία 3-5 ετών, το παιδί μπορεί να γράφει ήδη από αριστερά προς τα δεξιά. Από τα 5 ετών και έξι μηνών έως τα 6, αρχίζει το φωνητικό στάδιο και η κανονική αλφαβητική γραφή, ώστε στο τέλος του 10^{ου} περίπου έτους της ηλικίας του το παιδί μπορεί να γράφει σωστά περίπου 2.200 λέξεις. Η εξέλιξη της γραφής ενός παιδιού, παρακολουθείται από τις πρώτες εβδομάδες της σχολικής του ζωής. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που παρατηρούμε αποκλίσεις-δυσκολίες στην απόδοση της μάθησης και απόδοσης σωστής ορθογραφίας. Πριν αναφερθούμε στις δυσκολίες σχετικά με τη δεξιότητα στην ορθογραφία, πρέπει να δώσουμε τον ορισμό της έννοιας της, όπως μας αναφέρουν οι Μιχελογιάννης και Τζενάκη (2000). Συνοπτικά, ορθογραφία είναι η σωστή γραφή των λέξεων, σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες. Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στο γραπτό λόγο. Αναφέρεται δηλαδή, στην ικανότητα του ατόμου, να γράφει λέξεις που του υπαγορεύονται χωρίς λάθη και ακόμα, να γράφει σωστά από ορθογραφικής άποψης σε διάφορες περιπτώσεις, από την απλή αντιγραφή μέχρι τη δική του δημιουργική έκφραση.

Αυτή τη δεξιότητα άλλα παιδιά την αποκτούν εύκολα και άλλα κάνουν πολλά λάθη. Δυσκολία στην ορθογραφία μπορεί να είναι χαρακτηριστικό παιδιών με γενική μαθησιακή δυσκολία. Η δυσκολία στην μάθηση της ορθογραφίας ονομάζεται *δυσορθογραφία*.

Συγκεκριμένα, ο Καλαντζής (1985) αναφέρει ότι η *δυσορθογραφία* είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Τέλος, οι δυσκολίες στην ορθογραφία συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, με αναγνωστικές δυσκολίες και ιδιαίτερα με την δυσλεξία. Δεν είναι όμως καθόλου σπάνιο, παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία (σελ.120-122).

3.5.1 Χαρακτηριστικά ορθογραφικών δυσκολιών

Σύμφωνα με το Πόρποδα (2003), έχοντας υπόψη ότι η διεκπεραίωση της ορθογραφημένης γραφής είναι μια γνωστική δραστηριότητα που προϋποθέτει την ενεργοποίηση συνθετότερων γνωστικών λειτουργιών (όπως π.χ. της *ανάκλησης* και όχι απλώς της *αναγνώρισης* όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ανάγνωσης). Συνεπώς, η ορθογραφημένη γραφή θα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των συμβόλων. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά μπορεί να κάνουν λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας ή ακόμα και στο όνομά τους. Μοιάζουν να μη γράφουν “ελληνικά”, διότι δυσκολεύονται στη συγκράτηση και ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων ή και των συλλαβών. Ακόμη, κάνουν λάθη στον τονισμό των λέξεων ή «δείχνει» παντελή έλλειψη τόνων, κάνουν συχνά λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, στο ετυμολογικό μέρος της λέξης και δεν γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις.

3.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ

ΛΟΓΟ

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στον Πόρποδα (2003), “...η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Για το λόγο αυτό σε άλλες χώρες έχουν γίνει προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση κανόνων αναφορικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες”. “Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια ενός ατόμου να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις. Η αξιολόγηση (που προϋποθέτει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και του ίδιου του παιδιού) περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, την αξιολόγηση των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του και, τέλος, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματός του, που θα αποτελέσει τον οδηγό για την ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης”.

“Επειδή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα στηριχθούν οι αποφάσεις που, ως ένα βαθμό, θα επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αντικειμενική και αδιάβλητη, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που δεν πρέπει να ξεχνιέται, είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού και ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση που γίνεται κάθε φορά, καταγράφει αντιλήψεις, ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής” (σελ. 343-344) .

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, συνήθως περιλαμβάνει την *ψυχολογική αξιολόγηση* και την *εκπαιδευτική αξιολόγηση*, οι οποίες μπορούν να γίνονται από τους σχολικούς ψυχολόγους και τους ειδικούς παιδαγωγούς αντίστοιχα. Επιπροσθέτως ο Πόρποδας (2003) υποστηρίζει ότι ,

“...οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι ειδικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί που θα διεκπεραιώσουν την αξιολόγηση, καλούνται να επιλέξουν τα πιο ακριβή και αποτελεσματικά μέσα αξιολόγησης, ανάμεσα σε πολλά τυπικά και άτυπα τεστ, συνεντεύξεις, βιογραφικά και μεθόδους εκτίμησης. Οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι δυνατόν να διαφέρουν για τις διαφορετικές περιπτώσεις των μαθητών. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πρωταρχικού στόχου της αξιολόγησης, να αναφέρονται στο συγκεκριμένο τομέα των χαρακτηριστικών που μας ενδιαφέρουν και να μην επηρεάζονται από παράγοντες όπως η φυλή, το γένος, η γλώσσα, η θρησκεία ή το πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών. Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε *τυπικά* και σε *άτυπα* μέσα”.

“Τα **τυπικά μέσα αξιολόγησης** είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σ’ αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και, επομένως, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκρισή τους με τους συνομηλίκους τους. Κατά την εφαρμογή τους, οι αξιολογητές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και, ίσως, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση” (σελ. 344-345). “Επειδή πολλές φορές τα τεστ αυτά δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάποιων μειονοτήτων (π.χ. τις ιδιαίτερες εμπειρίες τους, τις διαφορετικές πολιτιστικές αξίες και συνήθειες κ.ά.), οι McLoughlin & Lewis (1994) πρότειναν ότι οι αξιολογητές είναι χρήσιμο να ενεργούν ως εξής: α) τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για τη μειωμένη επίδοσή τους, β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες και, γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχή αξιολόγηση, έχει η στάση και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειές τους και τον τρόπο σκέψης τους και, φυσικά, να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων”.

Τέλος, ο Πόρποδας (2003) αναφέρει ότι, “Τα **άτυπα μέσα αξιολόγησης** αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο εξέτασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Μερικά από τα πλεονεκτήματά τους είναι ότι α) μπορούν να συνταχθούν εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, β) μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους,

γ) μπορούν να γίνονται συχνά και, δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους” (σελ. 344-345).

3.6.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η έναρξη διδασκαλίας της ανάγνωσης στους αρχάριους αναγνώστες συμβαδίζει με την καθημερινή άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσής τους μέσα στη σχολική τάξη, η οποία βασίζεται κυρίως στην παρατηρητικότητα και ερμηνεία των μαθησιακών αντιδράσεων των μαθητών εκ μέρους του δασκάλου. Παράλληλα, μια άλλη πιο τυπική αξιολόγηση, με τη μορφή απλών ή περισσότερο σύνθετων αναγνωστικών τεστ, μπορεί να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα από τον ίδιο το δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη (ή το σχολικό ψυχολόγο στις περιπτώσεις που θεωρείται αναγκαία η συμβολή του). Βασικός σκοπός και των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης, δεν είναι απλώς η αποτίμηση του μαθησιακού έργου του μαθητή και η βαθμολόγησή του, αλλά ταυτόχρονα και η απεικόνιση της αναγνωστικής κατάστασης του κάθε παιδιού, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της εξέτασης. Με αυτό τον τρόπο, θα καταστεί δυνατό να αναδειχθούν οι συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές, στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν. Από τα ανωτέρω συμπεραίνεται ότι η κύρια υπηρεσία που προσφέρει η αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης (δηλαδή της ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων) είναι η, έστω αδρομερής, διάγνωση τόσο των αναγνωστικών δυσκολιών (των μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα) όσο και του αναγνωστικού επιπέδου των μαθητών (οι οποίοι δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα). Με τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα είναι δυνατός ο σχεδιασμός του κατάλληλου αναγνωστικού υλικού και της σωστής διδακτικής μεθόδου, για την παροχή της αναγνωστικής ενισχυτικής βοήθειας που ταιριάζει σε κάθε μαθητή για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών του. Επιπλέον, θα καταστεί ευχερέστερη η ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα, μέσω της παροχής αναγνωστικού υλικού που είναι ανάλογο των αναγκών τους.

Επίσης, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι *έγκυρη* και *αξιόπιστη* (συνεπώς, να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική αντιμετώπιση), είναι ανάγκη η όλη διαδικασία να στηρίζεται στη χρήση έγκυρων, αξιόπιστων και σταθμισμένων τεστ ανάγνωσης (σελ. 451-452). Όμως, η

σύνταξη και ανάπτυξη αξιολογών τεστ ανάγνωσης τα οποία να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και σταθμισμένα σε πανελλήνια κλίμακα, είναι ένα σοβαρό και υπεύθυνο έργο, το οποίο μπορεί να αναληφθεί και να διεκπεραιωθεί από ερευνητικά κέντρα ή πανεπιστημιακά εργαστήρια που ασχολούνται με τη μελέτη της γνωστικής λειτουργίας της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη τέτοιων τεστ αναμφίβολα βοηθά το δάσκαλο της κάθε σχολικής τάξης να γνωρίζει, εκτός των άλλων, και το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης του σε σχέση με την αναγνωστική επίδοση των μαθητών της ίδιας ηλικίας σε εθνικό επίπεδο.

Ωστόσο όμως, σκοπός της παρούσας αναφοράς, δεν είναι η ανάλυση του τρόπου κατασκευής σταθμισμένων τεστ, αλλά η αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών του δασκάλου για μια συστηματικότερη αξιολόγηση της μαθησιακής εργασίας, που συντελείται στη σχολική τάξη και ειδικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Συνεπώς, μέχρι να αναπτυχθούν και στη χώρα μας (από ερευνητικούς ή πανεπιστημιακούς φορείς) σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση όλων των πλευρών της ανάγνωσης, θα είναι χρήσιμο για το δάσκαλο να έχει τις γνώσεις ώστε να μπορεί να φτιάχνει ο ίδιος απλά “τεστ ανάγνωσης” για δική του χρήση, τα οποία αν και δεν θα είναι τέλεια από πλευράς εγκυρότητας και αξιοπιστίας και ούτε βέβαια θα έχουν σταθμιστεί, εντούτοις θα αποτελούν συμπληρωματικά κριτήρια της προσωπικής καθημερινής του εκτίμησης για την επίδοση, το επίπεδο και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή στην ανάγνωση (σελ. 453).

3.6.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ο Πόρποδας (2003), μας πληροφορεί ότι η ορθογραφημένη γραφή των λέξεων είναι δυσκολότερη γνωστική διαδικασία από εκείνη της ανάγνωσης των αντίστοιχων λέξεων. Συνεπώς, αναμένουμε περισσότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή παρά στην ανάγνωση των λέξεων. Ωστόσο, αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε με μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας μια ασφαλέστερη αξιολόγηση της ορθογραφικής δυσκολίας που παρουσιάζει ένα παιδί.

Προκειμένου, όμως, να είναι δυνατό κάτι τέτοιο, απαιτείται προσεκτική επιλογή των λέξεων που θα δίδονται κάθε φορά για ορθογραφία στο παιδί. Ανεξάρτητα από το εάν οι λέξεις δίδονται μεμονωμένες για ορθογραφημένη γραφή, το παιδί θα πρέπει να κατανοεί τη σημασία τους (αν τη γνωρίζει). Συνεπώς, θεωρείται αυτονόητο, ότι καθώς υπαγορεύεται η

κάθε λέξη, θα πρέπει αμέσως μετά να δίνεται μέσα σε ένα περιβάλλον πρότασης, ώστε να βοηθιέται η (όποια) κατανόησή της και από το μορφολογικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

Ωστόσο, και παράλληλα με αυτό, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να κληθεί το παιδί να γράψει και ψευδολέξεις, οι οποίες (ως γνωστόν) στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου.

Επίσης, τα λάθη στη γνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου (δηλαδή στη διεκπεραίωση τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής), αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφοριών για τον προσδιορισμό των γνωστικών λειτουργιών που φαίνεται ότι δυσλειτουργούν. Η ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών είναι ένα ζήτημα για το οποίο έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, έχουμε διαπιστώσει ότι μια σχετικά απλή, αλλά ταυτόχρονα αρκετά διαφωτιστική ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία, τα λάθη ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η λέξη γράφεται λανθασμένα μεν, αλλά με τρόπο που διατηρεί τη φωνολογική ταυτότητά της. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, δηλαδή, παραβιάζεται η ιστορική ορθογραφία της λέξης (π.χ. η λέξη “σχολείο” γράφεται ως “σχολίο”, η λέξη “είμαι” ως “ίμε” κλπ.).

Στη δεύτερη κατηγορία, κατατάσσονται όλα τα άλλα λάθη, όπου οι λέξεις γράφονται με τέτοιο τρόπο ώστε δε διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητά τους (π.χ. “ταπζί” αντί για “τραπέζι”, “σίρεμα” αντί για “σήμερα” κλπ.).

Συγκρίνοντας τα λάθη των δύο κατηγοριών, είναι ευνόητο ότι τα λάθη της δεύτερης κατηγορίας φαίνεται ότι αντανakλούν μια μαθησιακή δυσκολία, η συστηματική διερεύνηση της οποίας πρέπει δεν πρέπει να καθυστερήσει (σελ. 80-82).

3.7 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

3.7.1 Διορθωτική αγωγή ανάγνωσης

Ο Παπασιλέκας (1979), μιλώντας για την αποκατάσταση των δυσκολιών ανάγνωσης, υποστηρίζει ότι μία από τις κυριότερες μεθόδους είναι το διάβασμα κατά μικρά τμήματα. Όχι ολόκληρες προτάσεις, παρά μέρη προτάσεων. Το δίγλωσσο παιδί αδυνατεί να πραγματοποιήσει τη συνεχή οπτική αναπροσαρμογή. Έτσι στην αρχή χωρίζουμε την πρόταση σε όσο το δυνατόν μικρότερα τμήματα π.χ. «*Ηθελα/ να πάω/ να δω/ ένα μέρος/ που βρισκόταν/ στο κέντρο/ του νησιού/ και το 'χα/ ανακαλύψει/ όταν έκανα/ τις εξερευνήσεις μου*».

Η κάθετος μεταξύ των τμημάτων, είναι μικρή παύση και αφετηρία για την οπτική αναλυτικοσυνθετική οργάνωση του παρακάτω τμήματος. Όπως παρατηρούμε στο παραπάνω παράδειγμα, ο αριθμός των λέξεων και συλλαβών του κάθε τμήματος είναι άνισος. Αυτό όμως δεν εμποδίζει την ρυθμική ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου. Ακόμα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την ανάγνωση του κάθε τμήματος και μια κίνηση του χεριού αριστερά- δεξιά. Τα τμήματα μπορούν να επεκτείνονται προοδευτικά σύμφωνα με την ικανότητα της οπτικής αναπροσαρμογής του παιδιού. Μετά από τρεις-τέσσερις επαναλήψεις το παιδί θα μπορέσει να οργανώσει οπτικο-κινητικά μεγαλύτερα τμήματα του κειμένου. Στην επίτευξη αυτού του στόχου συμβάλλει σημαντικά η εξάσκηση ανάγνωσης των φθόγγων που βρίσκονται στον πίνακα φθογγικών συμπλεγμάτων.

Επίσης, δεν είναι ανάγκη να δίνουμε στο παιδί 10-20 σειρές κειμένου. Στην αρχή αρκούν 2-3 σειρές και 5-6 αργότερα θα είναι αρκετές για να αποκτήσει τα στερεότυπα μιας καλής ανάγνωσης. Επιβάλλεται να μην προχωράμε σε παρακάτω κείμενο, χωρίς να μαθαίνεται η άποψη ανάγνωση του προηγούμενου. Αυτό όμως προϋποθέτει την επανάληψη της ανάγνωσης 3-5 φορές την ημέρα, σύμφωνα με τις υποδείξεις μας. Η πείρα έδειξε ότι μετά από ένα μήνα περίπου, το ίδιο παιδί είναι σε θέση να χωρίζει σε τμήματα ολόκληρα κείμενα (σελ. 211-212).

Τέλος, βασιζόμενοι στον Πόρποδα (2003), η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της ανάγνωσης μπορεί να βασιστεί σε τρία βασικά στάδια :

1. στη *φωνολογική επίγνωση*,
2. στη *βασική ανάγνωση* (δηλαδή στην ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων),
3. στην *κατανόηση* της ανάγνωσης (σελ.54)

3.7.2 Διορθωτική αγωγή ορθογραφίας

Με δεδομένο ότι η γραφή μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών μπορεί να επιτευχθεί σχετικά εύκολα ακόμα και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι επόμενο ότι το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των δυσκολιών εκμάθησης της ορθογραφίας επικεντρώνεται στην ορθογραφία των λέξεων και, συνεπώς, των προτάσεων.

Με βάση τα δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας, η ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης οφείλεται στην επιτυχή ανάκληση της *ορθογραφικής αναπαράστασης* της λέξης από τη μακρόχρονη μνήμη. Επομένως, το ερώτημα για το “*πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά να βελτιώσουν την ορθογραφημένη γραφή τους*”, επικεντρώνεται στο “*πώς θα ενισχύσουμε την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων στη μακρόχρονη μνήμη τους*”. Η απάντηση σ’ αυτό το ερώτημα δε φαίνεται να είναι εύκολη. Ωστόσο, με τα μέχρι τώρα δεδομένα των ερευνών που έχουμε ολοκληρώσει στο *Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας* του Πανεπιστημίου Πατρών, για την ορθογραφημένη γραφή της ελληνικής γλώσσας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων (με ιστορική ορθογραφία) επηρεάζεται (και, επομένως, ενισχύεται κυρίως) από τη γνώση της *ετυμολογίας* των λέξεων (ως προς τη γραφή, κυρίως, του θέματος της λέξης) και τη γνώση της *γραμματικής* (όσον αφορά κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων). Ωστόσο, επειδή στα μικρά παιδιά (και κυρίως στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) οι γνώσεις αυτών των επιπέδων είναι δύσκολες, η κατηγοριοποίηση των λέξεων σε ομάδες κοινής ετυμολογικής προέλευσης και η πολυαισθητηριακή πρόσληψη της ορθογραφικής δομής της λέξης φαίνεται να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση (σε σύγκριση με την στείρα επανάληψη της γραφής μιας λέξης) για τη βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής (Π.18).

Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής προσέγγισης, φαίνεται ότι η ενίσχυση της ορθογραφικής αναπαράστασης μιας λέξης (και, επομένως, η ορθογραφική απόδοσή της) επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η λέξη αυτή δεν δίνεται μεμονωμένα για μάθηση, αλλά στο πλαίσιο μιας ομάδας λέξεων από την ίδια ορθογραφική οικογένεια. Για παράδειγμα, αν το

παιδί καλείται να μάθει την ορθογραφία της λέξης “κατοικία”, φαίνεται ότι η μάθησή της είναι αποτελεσματικότερη, όταν η λέξη αυτή συνδυαστεί με τη μάθηση της ορθογραφίας όλων των δυνατών (για το επίπεδο του παιδιού) ορθογραφικά συγγενών λέξεων όπως “οικία”, “κάτοικος”, “κατοικώ”, “πολυκατοικία”, “οικοδόμος”, “οικοδομή” κ.τ.λ.

Σ’ αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι ενισχύεται η μνημονική συγκράτηση της ορθογραφικής αναπαράστασης του κύριου ορθογραφικού στοιχείου των λέξεων αυτών που είναι το δίψηφο /οι/.

Στις περιπτώσεις που τα ορθογραφικά λάθη είναι του τύπου της δεύτερης κατηγορίας που προαναφέρθηκε, (δηλαδή λάθη όπου παραβιάζεται και η φωνολογική ταυτότητα της λέξης όπως π.χ. η λέξη “τραπέζι” να γράφεται ως “τπεζι” ή “τρέζι” ή “ρτιπέζι” κ.ά.), τότε η αντιμετώπιση (και ανάπτυξη του ανάλογου ορθογραφικού υλικού) θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα της συστηματικότερης ψυχο-γλωσσικής διάγνωσης που φαίνεται ότι είναι αναγκαία σε τέτοιες περιπτώσεις. Διότι, από μια τέτοια διάγνωση αναμένουμε να προσδιοριστούν οι γνωστικές λειτουργίες που παρουσιάζουν λειτουργικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η ορθογραφική γνώση.

Τέλος, κατά την άποψή μου, ο πυρήνας της σωστής παιδαγωγικής εργασίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών της ορθογραφίας, δεν βρίσκεται μόνο στην εξάσκηση του παιδιού με «ευχάριστες» ασκήσεις, αλλά στη δημιουργία κινήτρων και στην καλλιέργεια αισθήματος επιτυχίας και τόνωσης του αυτοσυναίσθηματος. Εάν δεν υπάρχουν τα κίνητρα και το παιδί είναι προσανατολισμένο στην αποτυχία, τότε καλύτερα να μην αρχίσουμε με ασκήσεις ορθογραφίας. Είναι προτιμότερο να αρχίζουμε με δεξιότητες που κατέχει μερικώς. Πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να χαρεί τη χαρά της επιτυχίας και της προσωπικής του δημιουργίας. ***Μόνο η επιτυχία δημιουργεί κίνητρα για παραπέρα προσπάθεια.***

B' ΜΕΡΟΣ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ Ρ.Ν

Η παρουσίαση-μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί αφορά ένα αγόρι 4,5 ετών με διαταραχή άρθρωσης (δυσλαλία) και καθυστέρηση λόγου. Στόχος είναι να παρουσιάσει την πορεία της θεραπείας, τη σημασία του ιστορικού, της αξιολόγησης και την αιτιολόγηση των επιλεγμένων στόχων της αποκατάστασης.

4.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

Ο Ρ.Ν γεννήθηκε στην Αλβανία στις 5-3-2005 και είναι μοναχοπαίδι. Μαζί με τους γονείς του εγκαταστάθηκαν μόνιμα στην Ελλάδα, όταν ο Ρ.Ν ήταν τριών (3) ετών περίπου. Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ήταν σχετικά χαμηλό και αυτό ήταν η αιτία της μη ένταξής του σε πρόγραμμα προσχολικής αγωγής- διαπαιδαγώγησης (νηπιαγωγείο). Επομένως, το επίπεδο κοινωνικοποίησης του δεν ήταν ικανοποιητικό σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Προφανώς, λόγω της έλλειψης προσχολικής διαπαιδαγώγησης, η οποία είχε ως στόχο την ομαλότερη και ορθότερη ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάστηκαν τόσο προβλήματα άρθρωσης όσο και προβλήματα στον λόγο του και συγκεκριμένα πάσχει μία από τις λειτουργικές δεξιότητες του λόγου, η σημασιολογία, εξαιτίας της μη εξοικειώσής του με τα ακουστικά ερεθίσματα της ελληνικής γλώσσας. Για τις ιδιαιτερότητες – ελλείψεις του Ρ.Ν θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω.

4.2 ΣΥΝΤΟΜΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Ο P.N παραπέμφθηκε για λογοθεραπεία στις 19/11/2009 σε ηλικία 4 ετών και 8 μηνών. Οι πληροφορίες που μας έδωσαν οι γονείς του κατά την διάρκεια της λήψης ιστορικού, συνέβαλαν σημαντικά στην στοχοθεσία του προγράμματος αποκατάστασης. Συγκεκριμένα, η μητέρα μας ενημέρωσε ότι ο P.N είναι μοναχοπαίδι και ότι η κύηση της ήταν φυσιολογική. Το βάρος του βρέφους ήταν 3.100 γραμμάρια και δεν χρειάστηκε να μείνει καθόλου στην θερμοκοιτίδα. Η ανάπτυξή του ήταν γενικά ομαλή και από ιατρικής πλευράς ήταν υγιής. Όπως, αναφερθήκαμε παραπάνω ο P.N δεν πήγε νηπιαγωγείο λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και γι' αυτό τον λόγο παρατηρήσαμε μία δυσκολία στην παραγωγή ορισμένων φωνημάτων. Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι ο πατέρας εργαζόταν σαν κηπουρός σε διάφορα σπίτια περιστασιακά και η μητέρα ήταν άνεργη. Με την ελληνική γλώσσα ήρθε πρώτη φορά σε επαφή στο τρίτο έτος της ηλικίας του. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι μόνο ο μπαμπάς μιλούσε σπαστά ελληνικά και στο σπίτι χρησιμοποιούσαν κυρίως την Αλβανική γλώσσα, διότι η μητέρα δεν γνώριζε σχεδόν καθόλου την Ελληνική. Ως επακόλουθο αυτής της κατάστασης το παιδί κατανοεί πολύ περισσότερο την Αλβανική γλώσσα. Ακόμα, κρίνεται άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι, κατά την εναλλαγή του P.N στα δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σταμάτησε να μιλάει για 1 (ένα) μήνα περίπου διότι ήρθε σε επαφή με μία ξένη γλώσσα. Μέχρι σήμερα ο P.N δεν έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας. Επίσης, οι γονείς ισχυρίζονται ότι είναι αρκετά κλειστός χαρακτήρας, ντροπαλός και κλαίει εύκολα.

4.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

4.3.1 Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε- Οι αρχές της αξιολόγησης

∅ Το υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του P.N, ο οποίος όπως προαναφέραμε παρουσίαζε μία διαταραχή άρθρωσης και συγκεκριμένα δυσλαλία, ήταν ένα τεστ άρθρωσης (Π.7), με σκοπό τον προσδιορισμό των προβλημάτων ομιλίας των συμφώνων της ελληνικής γλώσσας σε αρχική θέση. Οι λέξεις αυτές απεικονίζονταν από τις αντίστοιχες εικόνες, οι οποίες επιβάλλεται να είναι ευδιάκριτες και με κίτρινο φόντο κατά προτίμηση, το οποίο ενισχύει την συγκέντρωση του παιδιού.

Εν συνεχεία, εφόσον κάναμε φωνητική καταγραφή και ανάλυση οδηγούμαστε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Για την αποκατάσταση του προβλήματος και εφόσον είχαμε καταλήξει σε ποια φωνήματα παρουσιάζει πρόβλημα, χρησιμοποιήσαμε καρτέλες με λέξεις σε αρχική-μέση-τελική θέση καθώς και προτάσεις που να εμπεριέχουν το φώνημα στόχο ή τον συνδυασμό αυτών (Π.14). Στην συνέχεια χρησιμοποιήσαμε εικόνες για περιγραφή (ασπρόμαυρες), ούτως ώστε να συλλέξουμε ένα ικανοποιητικό δείγμα ομιλίας κατά τον αυθόρμητο λόγο του παιδιού (στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η διαλογή εικόνων εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις που ίσως να έχει το παιδί ύστερα από τις πληροφορίες που έχουμε συλλέξει από τους γονείς κατά την λήψη του ιστορικού). Συγχρόνως όμως με την δήξη των εικόνων, ζητούσαμε από το παιδί να κατονομάσει ορισμένα αντικείμενα και ενέργειες που βρίσκονταν τόσο μέσα στις εικόνες όσο και στο περιβάλλον που γινόταν η διάγνωση, ούτως ώστε να αξιολογήσουμε το επίπεδο του λόγου του, όσον αφορά το περιεχόμενο (σημασιολογία) και να κρίνουμε κατά πόσο χρειαζόταν κάποια ενίσχυση στον εμπλουτισμό λεξιλογίου.

Στην συνέχεια, σε επίπεδο λόγου χρησιμοποιήσαμε στην αρχή ορισμένες απλές λέξεις και σταδιακά εντάξαμε στο πρόγραμμα μικρές φράσεις και εύκολες προτάσεις, ούτως ώστε μέσω της ανάγνωσης από εμάς να αξιολογήσουμε το επίπεδο κατανόησης του P.N. Τέλος, δώσαμε στο παιδί παρόμοιες ασπρόμαυρες εικόνες και του ζητήσαμε να μας αναφέρει τις ομοιότητες

που έχουν μεταξύ τους, αλλά και εικόνες για σειροθέτηση και μετέπειτα περιγραφή τους, παρατηρώντας έτσι το επίπεδο του λεξιλογίου του και την ικανότητα επιλογής της σωστής λέξης για χρήση.

Τόσο κατά την αξιολόγηση, όσο και κατά την διάρκεια των μετέπειτα συνεδριών με τον P.N χρησιμοποιήσαμε ορισμένους ενισχυτές, οι οποίοι συνέβαλλαν στην καλύτερη ψυχολογία- ενθάρρυνση του παιδιού και στην οικειότητα με εμάς. Αυτοί είναι:

1. Έπαινος – λεκτική ενίσχυση
2. Χρωματιστές σφραγίδες στο τετράδιο, κάρτες που αρέσουν στα παιδιά
3. Παιχνίδι με την πλαστελίνη
4. Ζωγραφική με ελεύθερο θέμα
5. Ενασχόληση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

∅ Οι αρχές της αξιολόγησης που ακολουθήσαμε ήταν οι εξής:

1. Λήψη λογοπαθολογικού ιστορικού
2. Στοματοπροσωπική εξέταση
3. Ακουολογικός έλεγχος (ύστερα από υποψία μειωμένης ακουστικής λειτουργίας)
4. Αξιολόγηση της ταχύτητας παραγωγής διαδοχοκινητικών συλλαβών
5. Απόκτηση δείγματος ομιλίας-φωνής
6. Περιγραφή εικόνας
7. Εκτέλεση προφορικών εντολών
8. Τοποθέτηση αντικειμένων σύμφωνα με κάποια τοπική έννοια
9. Διήγηση πώς πέρασε την μέρα του ή μιας σύντομης ιστορίας.

4.3.2 ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

19-11-2009

Ο P.N, ηλικίας 4 ετών και 8 μηνών, μας επισκέφτηκε για μια αξιολόγηση λόγου και ομιλίας στις 19 Νοεμβρίου, 2009. Ο P.N ήρθε με τους γονείς, οι οποίοι μας έδωσαν πληροφορίες και συμπληρώσαμε με την βοήθειά τους, τόσο το λογοθεραπευτικό όσο και το ιστορικό της διγλωσσίας (Π.1 και Π.5).

Ακουστική- οπτική κατάσταση

Η ακουστική-οπτική ικανότητα/ κατάσταση του P.N ήταν φυσιολογική, τόσο σύμφωνα με τους γονείς όσο και με παλαιότερο ακουστικό - οπτικό έλεγχο που είχε γίνει.

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Παρατηρήσεις συμπεριφοράς:

Η αξιολόγηση έγινε στο κέντρο λογοθεραπείας. Στην πρώτη συνεδρία ο P.N ήταν αρκετά ντροπαλός στην αρχή, αλλά με την συστηματική ενθάρρυνση κατά την διάρκεια της

αξιολόγησης (ενισχυτές) συνεργάστηκε αρκετά ικανοποιητικά και ολοκληρώθηκε με επιτυχία το πρώτο μέρος της.

Κατανόηση προφορικού λόγου:

Η αξιολόγηση της κατανόησης του προφορικού λόγου έγινε μέσω παρατήρησης από εμάς με την βοήθεια ενός ανεπίσημου τεστ αξιολόγησης λόγου (Π.10) και μέσου εικόνων κατά την διάρκεια της συνεδρίας. Ως δίγλωσσο παιδί με φτωχά ερεθίσματα της ελληνικής γλώσσας στον τομέα της πρόσληψης του λόγου ήταν ομοιόμορφα πιο χαμηλό από την χρονολογική του ηλικία και συγκεκριμένα δυσκολευόταν στην εκτέλεση σύνθετων οδηγιών, ιδιαίτερα σε προτάσεις που εμπεριέχουν άνω των τεσσάρων πληροφοριών. Επίσης, παρουσίαζε μεταγλωσσικές δυσκολίες, όπως αδυναμία κατανόησης μη κυριολεκτικών προτάσεων, κυρίως ιδιωματισμούς, μεταφορές και παρομοιώσεις.

Έκφραση προφορικού λόγου:

Η αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης έγινε μέσω παρατήρησης κατά την διάρκεια της συνεδρίας. Το επίπεδο της προφορικής του έκφρασης συμπίπτει με το επίπεδο της κατανόησης του προφορικού λόγου. Ο P.N για να εκφραστεί κατά την διάρκεια διαφόρων επικοινωνιακών γεγονότων όπως ο διάλογος και η αφήγηση χρησιμοποιεί τον λόγο με ορισμένα συντακτικά και σημασιολογικά λάθη.

Παραγωγή ομιλίας:

Η αξιολόγηση της παραγωγής της ομιλίας του P.N έγινε βάσει των πληροφοριών που έδωσαν οι γονείς του, μέσω παρατήρησης και μέσω άμεσης εξέτασης από εμάς μέσω χορήγησης ενός τεστ άρθρωσης που το δημιουργήσαμε εμείς (Π.7). Τα ευρήματα της άμεσης εξέτασης έδειξαν ότι ο P.N είχε πρόβλημα στην παραγωγή των φωνημάτων /x/, /γ/. Συγκεκριμένα

παρατηρήθηκε η αντικατάσταση τους από το /k/. Η δυσκολία αυτή εντοπίζεται σε όλα τα περιβάλλοντα (προ και μεταξύ φωνηέντων και σε συμπλέγματα). Ακόμα πρέπει να τονίσουμε ότι η ομιλία του P.N είχε προσωδία (ένταση-ρυθμός-ποιότητα της φωνής).

Στοματοπροσωπική εξέταση:

Η στοματοπροσωπική εξέταση διεξήχθη στο κέντρο λογοθεραπείας, προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργική και δομική επάρκεια και καταλληλότητα του μηχανισμού ομιλίας. Οι δομές που εξετάσαμε είναι το πρόσωπο, τα χείλη, τα δόντια, η γλώσσα, η σκληρή υπερώα και ο υπερωϊοφαρυγγικός μηχανισμός. Η εξέταση του στοματικού μηχανισμού έδειξε φυσιολογική δομή της στοματικής κοιλότητας και φυσιολογική κινητικότητα της κάτω γνάθου, των χειλιών και της υπερώας. Η δύναμη και η κινητικότητα της γλώσσας κρίθηκαν μειωμένες. Συγκεκριμένα, ο P.N παρουσίασε δυσκολία στην οριοθετημένη-συντονισμένη κίνηση της γλώσσας του μέσα στην στοματική κοιλότητα και περισσότερο δυσκολευόταν να ανυψώσει το μπροστινό και το πίσω μέρος της γλώσσας.

4.4 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

4.4.1 Σε επίπεδο ομιλίας:

Ο P.N μας επισκέφτηκε για μία αξιολόγηση λόγου και ομιλίας σε ηλικία 4 ετών και 8 μηνών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, έδειξαν ότι παρουσιάζει μία διαταραχή ομιλίας στον τομέα της άρθρωσης (δυσλαλία). Συγκεκριμένα, κάνει αντικατάσταση των φωνημάτων /γ/, /χ/ με το φώνημα /k/. Ως αποτέλεσμα, το επίπεδο καταληπτότητας της ομιλίας του P.N δεν είναι τόσο καλό. Γι' αυτό τον λόγο, προτείνεται να ξεκινήσει άμεσα να παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας με συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Οι συνεδρίες αυτές θα έχουν ως στόχο την αποκατάσταση της ομιλίας του, την *σταθεροποίηση* της σωστής προφοράς των φωνημάτων-στόχων στον αυθόρμητο λόγο σε καθημερινή βάση με αποτέλεσμα την επίτευξη καταληπτότητας της ομιλίας του. Η ένταξη παραδοσιακών στόχων ενός θεραπευτικού προγράμματος άρθρωσης κρίνεται αναγκαία προκειμένου ο P.N να διδαχθεί τους ήχους που δεν έχει στο φωνημικό του ρεπερτόριο. Οι δραστηριότητες για την αποκατάσταση περιλαμβάνουν τοποθέτηση αρθρωτών με διάφορα μέσα και χρήση σχηματικών αναπαραστάσεων των θέσεων των αρθρωτών. Η προτεινόμενη ιεραρχία βάσει της οποίας θα γίνει η διδασκαλία παραγωγής των εκάστοτε φωνημάτων ξεκινάει με το φώνημα-στόχο, μετά σε συλλαβές, έπειτα σε λέξεις σε αρχική θέση προ φωνηέντων, εν συνεχεία σε μεσαία και σε

τελική θέση και τέλος σε συμπλέγματα. Ακόμα το θεραπευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει και στόχους βελτίωσης της στοματο-κινητικής ευελιξίας του P.N. Συγκεκριμένα, εκτός από την διδασκαλία και εξάσκηση φωνημάτων σε διάφορες θέσεις μέσα σε λέξεις, έμφαση πρέπει να δοθεί και στον συνολικό κινητικό προγραμματισμό, καθώς η δυναμική εναλλαγή μεταξύ ήχων είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της καταληπτότητας στην συνεχόμενη ομιλία (συνδυασμός φθογγικών συμπλεγμάτων). Ακόμα, συστήνεται η χρήση βοηθητικών στρατηγικών όπως απτικά, οπτικά και κιναισθητικά βοηθήματα, τα οποία μπορούν να τον ενισχύσουν προκειμένου να θυμάται την ακριβή θέση και τον σωστό τρόπο παραγωγής ήχων. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι θα είναι ευνοϊκή η επιβράδυνση του ρυθμού ομιλίας ως μέσο βελτίωσης της ακρίβειας των αρθρωτικών κινήσεων.

4.4.2 Σε επίπεδο λόγου:

Όσον αφορά τις συστάσεις αποκατάστασης σχετικά με τις ελλείψεις που παρουσίαζε ο P.N σε επίπεδο λόγου ήταν δύσκολη η θέση μας. Συγκεκριμένα, παρότι παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις στην σύνταξη, την σημασιολογία και το επίπεδο λεξιλογίου, εμείς έπρεπε να θέσουμε ορισμένες προτεραιότητες για την στοχοθεσία μας. Αυτές ήταν η αποκατάσταση της ομιλίας (σωστή άρθρωση) και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (σημασιολογία). Στην αρχή με την εκμάθηση βασικών εννοιών και στην συνέχεια με πιο σύνθετους όρους. Καταλήξαμε σ' αυτήν την απόφαση διότι, πρώτα ο P.N έπρεπε να είναι σε θέση να κατανοεί πλήρως τον προφορικό μας λόγο (ο οποίος ήταν απλός-χωρίς σύνθετες και δυσνόητες λέξεις ή εκφράσεις) και μετά να προχωρούσαμε την παρέμβασή μας σε δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της σωστής σύνταξης.

Πιο αναλυτικά...

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ: Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε για την βελτίωση παραγωγής του λόγου και κατ' επέκταση τον εμπλουτισμό λεξιλογίου, περιλαμβάνουν:

- την κατονομασία εικόνων ή αντικειμένων
- την περιγραφή πράξεων (ρήματα) σε εικόνες
- τον ορισμό λέξεων

- την συμπλήρωση κενών φράσεων/προτάσεων
- την κατασκευή προτάσεων με μία λέξη ερέθισμα
- την επανάληψη προτάσεων
- και τη λήψη δείγματος λόγου

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΛΟΓΟΥ: Οι δραστηριότητες για την κατανόηση του λόγου ήταν οι εξής:

- διεύρυνση νοητικού λεξικού και εννοιών
- τη γνώση συντακτικών τύπων
- και την κατανόηση λόγου σε επίπεδο διαλόγου

4.5 ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ-ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς ύστερα από την αξιολόγηση του P.N ενημερώθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο γιος τους, τον προσδιορισμό της στοχοθεσίας και την προτεραιότητα των συγκεκριμένων στόχων καθώς και τις αιτίες που μας οδήγησαν σ' αυτήν την απόφαση. Ακόμα, τους δόθηκε από εμάς μία συγκεκριμένη καθοδήγηση για τον τρόπο με τον οποίο καλούνται να κάνουν εξάσκηση με το παιδί στο σπίτι, βασιζόμενοι στο υλικό που θα παρέχουμε εμείς σε κάθε συνεδρία. Τέλος, του δόθηκαν ορισμένες συμβουλές σχετικά με την γλώσσα που θα έπρεπε να χρησιμοποιούν στο σπίτι κατά την επικοινωνία τους με το παιδί.

4.6 ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο Ρ.Ν επαναξιολογήθηκε στο τέλος του χρονικού διαστήματος για την διάρκεια του οποίου είχαν προγραμματιστεί οι παραπάνω στόχοι και όπως παρατηρήσαμε από την κλινική παρατήρηση σε όλη αυτή την διάρκεια αυτής της περιόδου, υπήρξε ικανοποιητική βελτίωση. Συγκεκριμένα:

- Υπήρξε βελτίωση σχετικά με τον εμπλουτισμό λεξιλογίου σε επίπεδο βασικών εννοιών και κατανόησης απλών προφορικών εντολών και σωστή εκτέλεση αυτών
- Αισθητά πιο καταληπτή ομιλία με ελάχιστες αλλοιώσεις κατά την προφορά του /x/ και του /γ/.
- Πιο ολοκληρωμένη περιγραφή διαδοχικής εικόνων και
- Βελτίωση στην πρωτοβουλία για παραγωγή αυθόρμητου λόγου- συνομιλίας.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΗΣ Δ.Σ

Η μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί αφορά ένα κορίτσι 13 ετών με διαταραχή στην ομιλία και στοιχεία μαθησιακών δυσκολιών στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου (δυσορθογραφία). Στόχος είναι να παρουσιαστεί η πορεία της αποκατάστασης, η σημασία του ιστορικού, της αξιολόγησης και η επιλογή συγκεκριμένων στόχων, καθώς και η αιτιολόγηση αυτών.

5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

Η Δ.Σ γεννήθηκε στην Ελλάδα στις 19-8-1998 και είναι 13 χρονών και 4 μηνών. Ζει στην Αθήνα με τους γονείς της και τον μεγαλύτερο κατά 9 χρόνια αδερφό της. Η καταγωγή της μητέρας της είναι από την Γαλλία, ενώ ο πατέρας της είναι Έλληνας. Πηγαίνει Β' Γυμνασίου και είναι αρκετά καλή μαθήτρια. Συγκεκριμένα, προβιβάστηκε στην Β' Γυμνασίου με Μ.Ο: 18,1. Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο είναι καλό και γνωρίζει να μιλάει με πρωτοφανή ευχέρεια για την ηλικία της, την γαλλική και την αγγλική γλώσσα. Είναι πολυάσχολο και φιλομαθές παιδί. Παρακολουθεί μαθήματα μπαλέτου και πιάνου και επίσης έχει ταλέντο στην ζωγραφική. Η μητέρα είναι σχετικά πιο αυστηρή σε αντίθεση με τον πατέρα και έχει αναλάβει η ίδια την ανατροφή των παιδιών. Ακόμα, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι γονείς της Δ.Σ από την στιγμή που γεννήθηκε και μέχρι που έφτασε στην ηλικία των 4,5 ετών, χρησιμοποιούσαν κυρίως την γαλλική γλώσσα για την επικοινωνία στο σπίτι. Ως επακόλουθο της επαφής της περισσότερο με την γαλλική γλώσσα, η Δ.Σ παρουσίασε ορισμένες δυσκολίες στον τομέα της άρθρωσης-διαταραχή ομιλίας και στο μαθησιακό κομμάτι και συγκεκριμένα στην σωστή απόδοση γραπτού λόγου σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου.

5.2 ΣΥΝΤΟΜΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ

Η Δ.Σ παραπέμφθηκε σε μας για αξιολόγηση στις 15/01/2010 για τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσίαζε. Η Δ.Σ ήταν ένα πρόσχαρο και συνεργάσιμο κορίτσι με φροντισμένη εξωτερική εμφάνιση. Τις πληροφορίες, μας τις έδωσε η μητέρα της, η οποία όπως προαναφέραμε ήταν Γαλλίδα. Τα στοιχεία που μας έδωσε κατά την διάρκεια της λήψης ιστορικού, συνέβαλαν σημαντικά στον σχηματισμό μιας πληρέστερης εικόνας σχετικά με το υπόβαθρο των ελλειμμάτων που παρουσίαζε η Δ.Σ και κατ' επέκταση και στην μελέτη για την στοχοθεσία του προγράμματος αποκατάστασης. Ένα από τα πρώτα και πιο σημαντικά ερωτήματα που θέσαμε στην μητέρα του κοριτσιού, ήταν να μας ενημερώσει όσον αφορά για πιθανές επιπλοκές κατά τον τοκετό π.χ. ανοξία (έλλειψη οξυγόνου του εγκεφάλου). Η μητέρα μας πληροφόρησε ότι, όλα ήταν φυσιολογικά τόσο κατά την προγεννητική περίοδο, όσο και κατά τον τοκετό. Το βάρος του βρέφους ήταν 3.400 γραμμάρια και δεν χρειάστηκε να μείνει καθόλου στην θερμοκοιτίδα. Η ανάπτυξή του ήταν γενικά ομαλή και από ιατρικής πλευράς σύμφωνα με την πρώτη εκτίμηση των γιατρών ήταν υγιής. Όμως, στην ηλικία των 5 (πέντε) ετών όπως αποδείχθηκε ύστερα από παρατήρηση των γονέων, ότι η Δ.Σ παρουσίαζε προβλήματα στην όραση. Συγκεκριμένα, μετά από διάγνωση των γιατρών εκτιμήθηκε ότι είχε 10 (δέκα) βαθμούς μυωπία στο δεξί μάτι και 14 (δεκατέσσερις) στο αριστερό. Αυτό είχε ως συνέπεια, μέχρι την ηλικία των 5 (πέντε) ετών να μην έχει ολοκληρωμένη και καθαρή εικόνα των οπτικών αναπαραστάσεων στο περιβάλλον της. *Αυτό της προκάλεσε την μετέπειτα δυσκολία εύκολης αναγνώρισης οπτικών αναπαραστάσεων σε επίπεδο γραμμμάτων και σταθεροποίηση όσον αφορά την απομνημόνευση αυτών και την επίτευξη της αυτόματης γενίκευσής τους κατά την εφαρμογή τους.* Επιπλέον, η Δ.Σ παρουσίαζε ορισμένα προβλήματα στην προφορά ορισμένων φωνημάτων (/r/, /θ/, /δ/, /z/, /s/) και γι' αυτόν τον λόγο παρακολούθησε συνεδρίες λογοθεραπείας για ένα χρόνο ξεκινώντας από την ηλικία των πέντε ετών. Σ' αυτό το σημείο ύστερα από σχετικό ερώτημά μας, η μητέρα ισχυρίστηκε ότι το πρόβλημα ομιλίας διορθώθηκε. Ακόμα, πρέπει να τονίσουμε ότι η Δ.Σ φορούσε ορθοδοντικό βοήθημα (σιδεράκια) ήδη ένα χρόνο και η θέση των δοντιών της είχε αλλάξει. Τέλος, όσον αφορά την επαγγελματική ιδιότητα των γονιών, αναφέρουμε ότι η μητέρα ήταν καθηγήτρια της Γαλλικής και της Αγγλικής γλώσσας και ο πατέρας ήταν ιδιωτικός υπάλληλος.

5.3 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

5.3.1 Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε- Οι αρχές της αξιολόγησης

∅ Η διαδικασία της αξιολόγησης της Δ.Σ, πραγματοποιήθηκε σ ένα ήσυχο και ευχάριστο περιβάλλον χωρίς εξωτερικούς θορύβους. Η Δ.Σ όπως προαναφέραμε , σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέξαμε από το ιστορικό, απευθύνθηκε σε μας για τις δυσκολίες μάθησης με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Με στόχο την εκτενή διερεύνηση των δυσκολιών αυτών εφαρμόσαμε συγκεκριμένες δραστηριότητες για τον ακριβή εντοπισμό και την άμεση αντιμετώπισή τους. Αρχικά, συμπληρώσαμε το ιστορικό του παιδιού με την συμμετοχή της μητέρας, σχετικά με την ανάπτυξή του, την εκπαιδευτική του πορεία, τις δυσκολίες στο σχολείο, τις σχέσεις του με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος και τη συναισθηματική-κοινωνική συμπεριφορά του. Στην συνέχεια, χωρίς την παρουσία των γονιών κάναμε μία προσωπική συζήτηση με την Δ.Σ με σκοπό την απόκτηση γρήγορης και καλής διαπροσωπικής σχέσης μαζί μας, χωρίς να αισθάνεται αγωνία ή άγχος. Στην πρώτη δραστηριότητα που εφαρμόσαμε στο παιδί, σκοπός μας ήταν να αξιολογήσουμε την αναγνωστική της δεξιότητα (ορθότητα της εκφώνησης, ροή, ταχύτητα). Γι' αυτό ζητήσαμε από την Δ.Σ να αναγνώσει αρχικά μεμονωμένες λέξεις και στην συνέχεια ένα μικρό κείμενο (βασισμένο στην ηλικία της). Το κείμενο συνοδευόταν από έξι ερωτήσεις κατανόησης για τον έλεγχο κατανόησης του περιεχομένου. Οι ερωτήσεις διαβαθμίζονταν σε τρία επίπεδα (πραγματολογικό, ερμηνείας και γενίκευσης). Μετά από το κομμάτι της ανάγνωσης επικεντρωθήκαμε στην αξιολόγηση της γραφής. Σε πρώτο επίπεδο υπαγορεύσαμε μία παράγραφο για να μας την γράψει και άλλη μία για να την αντιγράψει. Σ' αυτό το στάδιο ελέγχουμε για τυχόν παραλείψεις, προσθήκες, λανθασμένη μεταφορά κεφαλαίων-πεζών, αντικατάσταση λέξης με συγγενική, άσχετη ή μορφολογικά παρόμοια, μεγαλόφωνη ανάγνωση των αντιγραφόμενων λέξεων και τέλος ελέγχουμε τον συνολικό χρόνο για την ολοκλήρωση της αντιγραφής. Σε δεύτερο επίπεδο δώσαμε ένα θέμα με σκοπό τον έλεγχο της γραπτής έκφρασης. Τα κριτήρια αξιολόγησης αυθόρμητης γραφής είναι πρώτον, η χρήση του λεξιλογίου (πλούτος λεξιλογίου, προσδιορισμοί, αντωνυμίες), δεύτερον η δομή των προτάσεων (γραμματική, συντακτικό, πληρότητα) και τρίτον το περιεχόμενο (νοηματική πληρότητα προτάσεων, τήρηση του θεματικού πλαισίου, εύρος εμπειρίας, επιχειρήματα). Επιπροσθέτως, είναι γνωστή η δυσκολία των παιδιών με δυσκολίες μάθησης να διακρίνουν

μια σειρά από γλωσσικούς ήχους, κυρίως ήχους που ανήκουν στην ίδια φωνολογική οικογένεια, αλλά και ήχους που βρίσκονται σε μεγάλη αντίθεση, όπως οι ηχηροί με τους άηχους. Γι' αυτόν τον λόγο, δίνουμε τέσσερις καρτέλες με ομάδες λέξεων και ζητάμε από την Δ.Σ να τις κοιτάξει προσεκτικά και να επιλέξει τη σωστή (οπτική διάκριση λέξεων) π.χ. μανού-μενού, πετρί-περτί κ.α. Ακόμα ελέγχουμε την ικανότητα συγκέντρωσης- προσοχής της Δ.Σ, τοποθετώντας ένα φύλλο χαρτί μπροστά της και ζητώντας της να κοιτάξει προσεκτικά σειρά-σειρά και να σημειώσει δύο γράμματα της επιλογής μας. Επιπλέον, πρέπει να αναφέρουμε ότι ο έλεγχος της πλευρίωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς παραπέμπει σε ιδιόμορφη οργανωτική και λειτουργική δομή του νευρικού συστήματος του ατόμου. Ακολούθως, προσδιορίζει τον ιδιαίτερο-προσωπικό τρόπο με τον οποίο το παιδί διεκπεραιώνει διαδικασίες, όπως η γραφή, ανάγνωση και διάφορες κινητικές δραστηριότητες. Εμάς, μας ενδιαφέρει όχι μόνο η πλευρίωση των δύο άκρων (χέρι- πόδι), αλλά και εκείνη των δύο αισθητηρίων (μάτι- αυτί), καθώς αυτά συμμετέχουν στην διεκπεραίωση της γραφής και της ανάγνωσης, τόσο ως όργανα πρόσληψης, όσο και ως όργανα ελέγχου. Ήδη από το ιστορικό λαβαίνουμε πληροφορίες για το χέρι και το πόδι που αυτό προτιμά, με στοιχεία για το αν ίσως υπήρξε "αλλαγή χεριού" και με ποιον τρόπο. Ωστόσο τις πληροφορίες αυτές οφείλουμε να τις επαληθεύσουμε και να τις συμπληρώσουμε. Ο έλεγχος της πλευρίωσης περιέχει τρεις δοκιμασίες σχετικά με την προτίμηση του χεριού και του παιδιού και δύο δοκιμασίες για το μάτι και το αυτί. Οι δοκιμασίες για το «χέρι» είναι πρώτον το σκίσιμο ενός χαρτιού, δεύτερον η χρήση ψαλιδιού και τρίτον το σβήσιμο με γόμα. Για το «πόδι» είναι πρώτον το κουτσό, δεύτερον το κλότσημα μπάλας και τρίτον να χαράξει γραμμή στο πάτωμα. Για το «μάτι», πρώτον της ζητάμε να κοιτάξει αντικείμενα μέσα από μια τρύπα και τέλος για το «αυτί» χρησιμοποιούμε σαν διαδικασίες, πρώτον το άκουσμα του τικ-τακ ενός ρολογιού και δεύτερον το άκουσμα ήχου από ακουστικό.

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι σημαντικό ρόλο στην λεπτομερή αξιολόγηση διαδραμάτισε η χρήση μαγνητοφώνου. Τα αποτελέσματα από κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, τα σημειώναμε σε ειδικά **φύλλα καταγραφής** και τα τελικά συμπεράσματα σε **φύλλα αξιολόγησης**.

5.3.2 ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

15/01/2010

Η Δ.Σ, ηλικίας 13 χρονών και 4 μηνών, μας επισκέφτηκε για μια αξιολόγηση σχετικά με ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπισε στο σχολείο, ύστερα από παρότρυνση των εκπαιδευτικών, στις 15 Ιανουαρίου 2010. Η Δ.Σ ήρθε με τους γονείς, οι οποίοι μας έδωσαν πληροφορίες και συμπληρώσαμε με την βοήθειά τους, τόσο το λογοθεραπευτικό όσο και το ιστορικό της διγλωσσίας (Π.1 και Π.5).

Ακουστική- οπτική κατάσταση

Η ακουστική ικανότητα της Δ.Σ ήταν φυσιολογική, τόσο σύμφωνα με τους γονείς όσο και με παλαιότερο ακοολογικό έλεγχο. Σε αντίθεση η όρασή της, όπως αναφέραμε στο ιστορικό, παρουσίαζε έντονο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, μετά από διάγνωση των γιατρών εκτιμήθηκε ότι είχε 10 (δέκα) βαθμούς μυωπία στο δεξί μάτι και 14 (δεκατέσσερις) στο αριστερό.

Αποτελέσματα αξιολόγησης

Παρατηρήσεις συμπεριφοράς:

Η Δ.Σ ήταν ένα συμπαθητικό, συνεργάσιμο και συνεσταλμένο παιδί, με έντονο άγχος το οποίο διακρινόταν και πριν την αξιολόγηση. Κατά την διάρκεια της πρώτης συνεδρίας ήταν αρκετά αγχωμένη και ο ρυθμός της αναπνοής της σχετικά γρήγορος. Χρειάστηκε αρκετή ενθάρρυνση και επιβραβεύσεις στις σωστές απαντήσεις για να ολοκληρωθεί το μεγαλύτερο μέρος της αξιολόγησης με επιτυχία.

Γλωσσικός τομέας:

- Στον τομέα της **έκφρασης του προφορικού λόγου** η Δ.Σ δεν παρουσίαζε δυσκολίες. Τόσο ο περιγραφικός, όσο και ο αφηγηματικός της λόγος βρίσκονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Είχε πλούσιο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούσε δευτερεύουσες προτάσεις που εμπεριείχαν παθητική φωνή, χρονικές σχέσεις και στην ανεύρεση- ανάκληση της κατάλληλης λέξης βρισκόταν σε πολύ καλό επίπεδο.
- Στον τομέα της **κατανόησης του προφορικού λόγου** η Δ.Σ βρισκόταν σε καλό επίπεδο σχετικά με την χρονολογική της ηλικία. Κατανοούσε πλήρως την έννοια μη κυριολεκτικών προτάσεων, κυρίως ιδιωματισμούς, μεταφορές και παρομοιώσεις.
- Στον τομέα της **άρθρωσης**, παρατηρήσαμε μία αλλοίωση κατά την προφορά του /s/ σε αρχική-μέση-τελική θέση σε δισύλλαβες-τρισύλλαβες-τετρασύλλαβες-πολυσύλλαβες λέξεις.
- Όσον αφορά τον ρυθμό της **αναπνοής** της Δ.Σ, έχουμε να αναφέρουμε ότι ήταν αρκετά γρήγορος εξαιτίας του έντονου άγχους που είχε.

Μαθησιακός τομέας:

- **Αντίληψη**

Η ικανότητα αντίληψης της Δ.Σ κρίθηκε πολύ καλή. Εξετάσαμε την οπτική, ακουστική, χωρο-χρονική αντίληψη, καθώς και την αντίληψη σχετικά με την ποσότητα, το μέγεθος και της λογικής σειράς/αλληλουχίας.

· **Μνήμη**

Τόσο στις δραστηριότητες για την οπτική, όσο και για την ακουστική μνήμη οι επιδόσεις του κοριτσιού ήταν αρκετά καλές.

Στην οπτική μνήμη εικόνων τα αποτελέσματα ήταν:

- 1^η προσπάθεια: 5/10
- 2^η προσπάθεια: 6/10
- 3^η προσπάθεια: 9/10.

Στην οπτική μνήμη αριθμών ήταν:

- 1^η προσπάθεια: 4/10
- 2^η προσπάθεια: 6/10
- 3^η προσπάθεια: 8/10.

Στην ακουστική μνήμη λέξεων τα αποτελέσματα ήταν:

- 1^η προσπάθεια: 6/10
- 2^η προσπάθεια: 7/10
- 3^η προσπάθεια: 9/10.

Στην ακουστική μνήμη αριθμών ήταν:

- 1^η προσπάθεια: 5/10
- 2^η προσπάθεια: 6/10
- 3^η προσπάθεια: 8/10

· Ανάγνωση

Στον τομέα της ανάγνωσης της Δ.Σ ελέγξαμε την ικανότητα αποκωδικοποίησης (βλ.3.4.1), κατανόησης καθώς και άλλες πτυχές της φωνούμενης ανάγνωσης του κειμένου όπως είναι η ροή, ο ρυθμός και ο επιτονισμός.

Σε όλα τα επίπεδα αξιολόγησης της ανάγνωσης η Δ.Σ ήταν καλή, χωρίς να αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες.

Επίσης, στην κατανόηση του κειμένου δεν υπήρξε πρόβλημα. Μπορούσε να συγκρατήσει πληροφορίες και να δώσει απαντήσεις, σχόλια σχετικά με το κείμενο που της δόθηκε. Επίσης, χρησιμοποιούσε αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση, μπορούσε να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το κείμενο και είχε την δυνατότητα να σχηματίζει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο.

· Γραφή

Στις δοκιμασίες γραφής η επίδοση της Δ.Σ κρίθηκε μερικώς ικανοποιητική. Στον τομέα της **ελεύθερης γραφής** η πρόταση που έγραψε ήταν γραμματικά και μορφοσυντακτικά σωστή. Γενικά, είχε κατακτήσει τις στοιχειώδεις γνώσεις γραμματικής και γενικότερα του γραπτού λόγου και το **λεξιλόγιό** της ήταν αρκετά πλούσιο (χρήση επιθέτων, ουσιαστικών, πρωτότυπων λέξεων). Στον τομέα της **γραφής καθ' υπαγόρευση** και συγκεκριμένα στην **αντιγραφή** μιας πρότασης δεν παρατηρήθηκαν λάθη. Όμως, στην **ορθογραφία** τόσο των μεμονωμένων λέξεων, όσο και μικρών προτάσεων σημειώθηκε μεγάλος αριθμός λαθών σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας και στο ετυμολογικά μέρος των λέξεων. Ακόμα, δεν γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες. Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι κινητικές της δεξιότητες κατά την γραφή, όσον αφορά τον συντονισμό, τον ρυθμό και την λεπτή κινητικότητα, βρίσκονταν σε πολύ υψηλό επίπεδο.

· Μαθηματική σκέψη

Στον τομέα των μαθηματικών είχε την δυνατότητα σωστής επίλυσης τόσο απλών και σύνθετων μαθηματικών πράξεων, όσο και στην επίλυση προβλημάτων, εφόσον είχε κατανοήσει τα ζητούμενα.

Μαθησιακή συμπεριφορά

Η Δ.Σ ήταν ένα πολύ συνεσταλμένο και αγχώδες παιδί. Εφάρμοζε με απόλυτη συνέπεια και υπομονή τις καθοδηγήσεις και συμβουλές κατά την διάρκεια της εκάστοτε συνεδρίας και προσπαθούσε να βελτιώνεται συνεχώς. Είχαν όμως παρατηρηθεί χαμηλή αυτοπεποίθηση. Πιο αναλυτικά, θεωρεί πως οι δυνατότητές και οι ικανότητές της δεν αρκούσαν για να φέρουν σε πέρας τα περισσότερα από τα γνωστικά έργα που αντιμετωπίζει στο σχολείο. Γι' αυτό κατά την μαθησιακή διαδικασία, χρήζεται αναγκαία η διακριτική καθοδήγηση και η συνεχή επιβράβευση.

5.4 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

5.4.1 Σε επίπεδο ομιλίας:

Στο τομέα της προφοράς της ομιλίας η Δ.Σ παρουσίαζε, όπως αναφέραμε και παραπάνω κάποια αλλοίωση κατά την προφορά του /s/ και του /ts/ σε αρχική- μέση και τελική θέση. Είχε παρακολουθήσει και στο παρελθόν συνεδρίες λογοθεραπείας για την αποκατάσταση της ομιλίας της, οι οποίες δεν είχαν ολοκληρωθεί με επιτυχία. Συγκεκριμένα, το πρόβλημα αυτό προέρχεται λόγω της κακής τοποθέτησης του πιο βασικού οργάνου της άρθρωσης, της **γλώσσας**. Αναλυτικότερα, για να επιτευχθεί η σωστή προφορά των συριστικών φθόγγων τα χείλια ανοίγουν και τεντώνουν λίγο στα δεξιά- αριστερά, έτσι που να ξεσκεπάζονται οι οδοντοστοιχίες που απομακρύνονται λίγο η μία από την άλλη. Η κορυφή της γλώσσας ακουμπά στο μέσα μέρος των κάτω κοπτήρων. Η μαλθακή υπερώα κολλάει στα τοιχώματα του φάρυγγα χωρίζοντας έτσι τη στοματική από τη ρινική κοιλότητα. Οι φωνητικές χορδές βρίσκονται σε ανοιχτή θέση, επομένως δεν πάλλονται. Οι πλευρές της γλώσσας (δεξιά και αριστερά) υψώνονται και ακουμπάνε αντίστοιχα στον

ουρανίσκο, ενώ στη μέση σχηματίζεται ένα αυλάκι, αναγκαίο για την προφορά του /s/. Τέλος, το πάνω μέρος της γλώσσας παίρνει περίπου το σχήμα κουταλιού και ακούγεται έτσι καθαρά κάθε συριστικός φθόγγος.

Σ' αυτήν την περίπτωση (όπως και σε όλες τις παρόμοιες καταστάσεις), εφόσον πρόκειται για κορίτσι 13 χρόνων, τελικός μας στόχος είναι να εδραιώσουμε-μονιμοποιήσουμε την σωστή-καθαρή προφορά του /s/ στον αυθόρμητο λόγο. Σύμφωνα με τον Παπασιλέκα (1979), για να το καταφέρουμε αυτό πρέπει να αρχίσουμε με την «προπόνηση» του οργάνου ομιλίας και την παράλληλη άσκηση για την ανάπτυξη της φθογγικής ακοής. Με αυτό σε 2-3 εβδομάδες πετυχαίνουμε την ελαστικοποίηση της γλώσσας, των χειλιών, της μαλθακής υπερώας καθώς και την ανάπτυξη της φθογγικής διάκρισης, οι οποίες είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την παραγωγή των σωστών φθόγγων. Επιπλέον, για την «προπόνηση» του περιφερικού οργάνου ομιλίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται ο καθρέφτης σαν βοηθητικό-οπτικό μέσο, ιδιαίτερα για την σωστή τοποθέτηση των χειλιών. Αναλυτικά, κατά την διάρκεια των συνεδριών με στόχο την αποκατάσταση, η Δ.Σ με υπόδειξή μας, κρατάει τη γλώσσα αφημένη ήρεμα στο κάτω μέρος του στόματος με την κορυφή της ελαφρά ακουμπημένη στο εσωτερικό μέρος των κάτω κοπτήρων. Με κλεισμένες ελαφρά τις οδοντοστοιχίες και με ξεσκεπασμένα τα δόντια από τα χείλη το παιδί προφέρει ένα σιγανό «sssssss». Στη συνέχεια, ανοιγοκλείνει το στόμα και κρατώντας τη γλώσσα στην ίδια θέση προφέρει πολλές φορές το συνεχές «sssssss».

Στις περιπτώσεις, που το «s» δεν προφέρεται καθαρά, υποδείχνουμε μπροστά στον καθρέφτη, επανειλημμένα τη σωστή θέση της γλώσσας και των χειλιών. Σε περίπτωση που το παιδί συνεχίζει να βγάζει τη γλώσσα, μπορούμε ανάμεσα από τα δόντια να χρησιμοποιήσουμε ένα σπέρτο ή ένα λείο κυλινδρικό ξυλάκι. Τη μια άκρη τη βάζουμε ανάμεσα στους κοπτήρες (περίπου 4-5 χιλιοστά) έτσι που η κορυφή της γλώσσας να μπαίνει κάτω από την άκρη του σπέρτου ή του ξύλου. Για την πιστή εφαρμογή, εκτελούμε εμείς την άσκηση και το παιδί επαναλαμβάνει. Όταν διαπιστωθεί ότι τόσο τα χείλη, όσο και η γλώσσα βρίσκονται στην κανονική τους θέση, γίνεται η προφορά του «sssssss».

Ακόμα, πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά την ελεύθερη ομιλία, η κορυφή της γλώσσας του παιδιού θα συνεχίσει να βγαίνει έξω από τα δόντια. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται με το ότι τα παλιά δυναμικά κινητικά στερεότυπα επιμένουν και αντιστέκονται στη δημιουργία και εδραίωση των καινούργιων και ότι ακόμα συνεχίζει να λείπει ο κεντρικός έλεγχος πάνω στις κινήσεις και τη θέση της γλώσσας. Γι' αυτό θα συνεχίσουμε να χρησιμοποιούμε το ξυλάκι

(ή σπίρτο) και στα παρακάτω στάδια ομιλίας (στην προφορά λέξεων και προτάσεων) (σελ.109-114). Όταν τελικά, καταφέρουμε να εξαλείψουμε αυτήν την αλλοίωση στην ομιλία της Δ.Σ, για να πετύχουμε την αυτοματοποίηση στον αυθόρμητο λόγο της δίνουμε προτάσεις (σε πρώτο επίπεδο: απλές, σε δεύτερο επίπεδο: σύνθετες), για να τις δουλεύει στο σπίτι. Εν συνεχεία, κατά την διάρκεια των συνεδριών στοχεύουμε κυρίως στην διαδικασία του ελεύθερου διαλόγου με στόχο την άμεση διόρθωση της ομιλίας της κατά τον αυθόρμητο λόγο, αλλά και την δημιουργία της αυτόματης αυτοδιόρθωσης χωρίς την δική μας παρέμβαση.

Με επίμονη και προσεκτική δουλειά, η Δ.Σ μπορεί να πετύχει να ελέγχει ικανοποιητικά τόσο τη γλώσσα, όσο και τα χείλη της. Πρόγνωση σε ότι αφορά το χρόνο αποκατάστασης, δεν μπορεί να γίνει.

5.4.2 Σε επίπεδο έκφρασης γραπτού λόγου (ορθογραφία):

Εκτός από πρόβλημα στον προφορικό λόγο, η Δ.Σ παρουσίαζε έντονη δυσκολία και στον γραπτό. Συγκεκριμένα, στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Πρωταρχικός μας στόχος για την διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας είναι να διευρύνουμε την οπτική μνήμη των λέξεων αλλά και των γραμμάτων (μεμονωμένα) τα οποία συνδυασμένα σχηματίζουν μια λέξη. Γι' αυτόν τον σκοπό, χρησιμοποιούμε ομάδες λέξεων (κατά προτίμηση κάθετα γραμμένες). Σ' αυτήν την δραστηριότητα, συνηθίζουμε να κρύβουμε κάθε λέξη ξεχωριστά και να ζητάμε μετά από το παιδί να μας πει με την σειρά τα γράμματα που σχηματίζουν την λέξη. Επιπλέον, δίνουμε στο παιδί καρτέλες με ομάδες λέξεων (Π.18), προκειμένου να δουλεύει πιο συγκεντρωμένα και στοχευόμενα. Αυτές τις καρτέλες πρέπει να τις έχει πάντα μαζί του και να τις κάνει έστω μία ανάγνωση την ημέρα (ενίσχυση οπτικής μνήμης).

Ακόμα, αυτό που πρέπει να προσέξουμε είναι να απλοποιήσουμε όσο μπορούμε την εργασία του παιδιού για να μην αποθαρρυνθεί και επομένως να ωφεληθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Επίσης, η προοδευτική διδασκαλία, τόσο κατά την διάρκεια μιας συνεδρίας, όσο και σε ολόκληρη τη διορθωτική αγωγή, πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο συστηματική.

Επιπροσθέτως, άλλη μία επιτυχημένη μέθοδος για της επίτευξη σωστών ορθογραφημένων λέξεων και κατ' επέκταση προτάσεων είναι η δημιουργία οπτικών αναπαραστάσεων στο

χαρτί, είτε από εμάς τους ίδιους για συγκεκριμένες λέξεις, με τις οποίες στη συνέχεια καλείται το παιδί να σχηματίσει προτάσεις ή μια μικρή ιστορία. Σε προχωρημένο στάδιο διορθωτικής αγωγής, το παιδί προσπαθεί να αυτοδιορθωθεί χωρίς την δική μας παρέμβαση παρά μόνο στη τελική φάση της διόρθωσης.

Τέλος, μία αρκετά ωφέλιμη δραστηριότητα με γρήγορα αποτελέσματα είναι η παρότρυνση γραφής μιας λέξης πάνω σε μια επιφάνεια (π.χ. γραφείο), έχοντας κλειστά τα μάτια. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοματοποίηση της αυθόρμητης σωστά ορθογραφημένης γραφής σε επίπεδο λέξης-πρότασης-κειμένου.

5.5 ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ-ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον αρχικά, προτείνεται η τήρηση συγκεκριμένου προγράμματος στην μελέτη της Δ.Σ, με διαλείμματα κι αρκετές επαναλήψεις.

Δεύτερον, η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και διαφόρων άρθρων για σύγχρονα θέματα, ώστε να έρχεται σε επαφή (ενίσχυση οπτικής μνήμης) με ορθογραφημένο πλούσιο λεξιλόγιο. Και τρίτον, να μην υπάρχει καμία πίεση-αποθάρρυνση από τους γονείς, σχετικά με τον γραπτό της λόγο. Αντιθέτως, να γίνεται συνεχής ενθάρρυνση και συναισθηματική στήριξη των προσπαθειών της Δ.Σ, με στόχο την αυξανόμενη επίδοσή της στα μαθήματα και την τόνωση του αυτοσυναισθήματός της.

Επίσης, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμμετέχει και αυτό ενεργά στην διαδικασία αποκατάστασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η Δ.Σ στο μαθησιακό τομέα. Πρώτον, προτείνεται η θετική επιδοκιμασία της προφορικής της συμμετοχής στην τάξη, ο τονισμός των σωστών και αποδεκτών τμημάτων των εργασιών της μαθήτριας και διόρθωση μόνο των βασικών λαθών της, με αποφυγή χρήσης κόκκινου χρώματος.

Ακόμα, παρότρυνση και παροχή κάθε δυνατής υποστήριξης της Δ.Σ, έτσι ώστε να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες, με στόχο τη διάκρισή της και τη βίωση συναισθημάτων επιτυχίας (π.χ. ανάθεση συγκεκριμένου ρόλου- καθήκοντος σε ομάδα εργασίας στην τάξη με μεγάλη πιθανότητα επιτυχίας, επιλογή μιας δεξιότητας μέσω της οποίας μπορεί να αναδειχθεί ανάμεσα στον κύκλο των συνομήλικων της).

5.6 ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Την Δ.Σ δεν προλάβαμε να την επαναξιολογήσουμε, διότι διέκοψε τις συνεδρίες πριν ολοκληρωθεί η προτεινόμενη χρονική περίοδος αποκατάστασης, εξαιτίας της μετακόμισης της οικογένειάς της στο Βέλγιο. Παρόλα αυτά, μπορούμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

- από την κλινική παρατήρηση σε αυτό το χρονικό διάστημα η Δ.Σ, είχε ικανοποιητική βελτίωση. Αναλυτικότερα :
 - Παρατηρήσαμε βελτίωση στην προφορά του /s/ τόσο ως μεμονωμένου φθόγγου, όσο και μέσα σε λέξεις και προτάσεις. Υπήρχε όμως, ακόμα δυσκολία στην ενσωμάτωση της σωστής προφοράς του φθόγγου στον αυθόρμητο λόγο.
 - Επίσης, η Δ.Σ δεν έκανε τόσο συχνά λάθη στους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας και στο ετυμολογικό μέρος των λέξεων. Ακόμα, είχε αυτοματοποιήσει αρκετές λέξεις και ομάδες αυτών κατά την γραφή της και τέλος, η διαδικασία της αυτοδιόρθωσης γινόταν με σχεδόν πλήρη επιτυχία και χωρίς αμφιβολίες λάθους (τόνωση αυτοσυναισθήματος-αυτοπεποίθησης στις ικανότητές της).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά από την εκτενή μας αναφορά στις περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών σε συνδυασμό με διαταραχές λόγου-ομιλίας αλλά και μάθησης (μαθησιακές δυσκολίες), ύστερα από την αξιολόγηση των δυσκολιών με συγκεκριμένες δοκιμασίες και την αναφορά μας σε ειδικές μεθόδους θεραπευτικής αντιμετώπισης και αποκατάστασης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, ο κοινωνικός παράγοντας, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο αλλά και το περιβάλλον, οι ψυχολογικοί παράγοντες, η νοημοσύνη, οι πολιτισμικές διαφορές και οι κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις ενός ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ παιδιού καθορίζουν τη γενική του πορεία, στον τομέα της μάθησης και ότι αυτός περιλαμβάνει.

Ακόμη, συμπεράναμε ότι, η προσέγγιση αποκατάστασης του εκάστοτε παιδιού από τον ειδικό, αποβλέπει στην εξατομίκευση ενός προγράμματος αποκατάστασης διότι, ***αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.***

Επιπλέον, η διγλωσσία, οι διαταραχές λόγου-ομιλίας και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι απόλυτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και όταν η μία υφίσταται, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συνυπάρχουν μία ή και περισσότερες.

Τέλος, ένα σημαντικό συμπέρασμα ύστερα από την προσωπική μου εμπειρία με το κάθε παιδί ξεχωριστά, είναι ότι η δύναμη της ***θέλησης*** και της ***επιμονής*** από την μεριά του παιδιού μπορεί να ***συναγωνιστεί την δύναμη της συνήθειας και της έντονης επιρροής του από το κοινωνικό του περιβάλλον.***

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ξενογλώσση βιβλιογραφία

1. **Anders, Fr. (Hrsg.). (1990).** Zweitsprache durch die schule: Franzosisch und Deutsch als unterrichtsprache. Paul Haupt Berne.
2. **Baker, Colin. (1949).** Επιμέλεια έκδοσης: Δαμανάκης. Μ, Αλεξανδροπούλου. Α. Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg 2001.
3. **Corcos, E. & Willows, D.M. (1992).** The role of visual processes in good and poor readers' utilization of orthographic information in letter strings. In S. Wright & R. Groner (Eds.), Studies in Visual Information Processing. Amsterdam: North Holland Elsevier.
4. **Fishman, J.A. (1965).** Bilingualism, Intelligence and Language Learning. In: The Modern Language Journal. pp. 227-237.
5. **Fishman, J.A. (1969).** The Measurement and Description of Widespread and Relatively Stable Bilingualism. In: Modern Language Journal. pp. 152-156.
6. **Fthenakis, W.E. (1981).** Bilingualismus- Bikulturalismus in der Fruhen Kindheit. In: Fthenakis, W., et al., Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. Donauuworth: Auer-Verlag. σελ. 33-82.
7. **Fthenakis, W.E. (1985).** et al., Bilingual-bikulturelle entwicklung des kindes. Ein handbuch fur phycholegen, padagogen und linguisten. Staatsinstitut fur Fruhpädagogik (Hrsg.) Munchen.
8. **Haugen, E. (1956).** Bilingualism in the Americas: A Bibliography and research guide. Alabama: American dialect society.
9. **Mackey, W. F. (1968).** The Description of Bilingualism. In: Fishman, J. A. (ed.), Readings in the Sociology of Language. Den Haag.

10. **MacNamara, J. (1969).** How Can One Measure the Extent of a Persons Bilingual Proficiency? In: Kelley, L.G. (ed), Description et Mesure du Bilingualisme: Un Colloque International. Toronto: University Toronto Press. σελ. 79-97.
11. **McLaughlin, B. (1978).** Second language acquisition in childhood. Hillsdale N.J.
12. **Saunders, G.,** Bilingual Children: Guidance for the Family. Multilingual Matters. LTD. Bank House 1984.
13. **Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976).** Teaching migrant Children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: the Finnish National Commission for UNESCO.
14. **Triarchi, V. (1984).** Sprachstanderfassung bei griechischen kindern in verschieden konzipierten, bayerischen Einrichtungen: Ladewig Verlag, Munchen.
15. **Baetens beardsmore, H. (1982).** Bilingualism: Basic principles. Multilingual matters.
16. **Baumagartner, St., Fussenich, I. (1994).** Sprachtherapie bei kinder, Ernst Reinhardt verlag munchen basel.
17. **Cummins, J. (1984b).** Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (ed.), Language proficiency and academic achievement. Clevedon: Multilingual Matters.
18. **Ellis, R. (1985).** Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford university press.
19. **Ervin, S. & Osgood, C. (1954).** Second language learning and bilingualism. In: Journal of abnormal and social psychology. Suppl., σελ. 139-146.
20. **Hoffmann, Ch. (1991).** An introduction to bilingualism. Longman Linguistics. Library.
21. **Kielhofer, B. & Jonekeit, S. (1983).** Zweisprachige Kindererziehung, Tubingen: Stauffenberg-Verlag.
22. **Klein, W. (1984).** Zweitspracherwerb. Frankfurt a main.

23. **Paradis, M. (1997).** Bilingualism and aphasia. In: Studies in neurolinguistics, Vol.3, σελ. 65-121. New York, San Francisco, London: Academic Press.
24. **Paulston, Chr. Br. (1980).** Bilingual education theories and issues. Massachusetts: Newbury house publishes Inc.
25. **Romaine, S. (1995).** Bilingualism. Oxford: Blackwell.
26. **Skutnabb- Kangas, T. (1981).** Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual matters.
27. **Stolting, W. (1980).** Die zweisprachigkeit jugoslavicher schuler in der bundesrepublik. Deutschland: Wiesbaden.
28. **Swain, M.K. (1972).** Bilingualism as a first language. A dissertation submittes in partial of the requirements for the degree Doctor or philosophy. University of California.
29. **Swain. M. & Barik, H. (1978).** Bilingual education in Canada : French and English. In: Spolsky, P. & Cooper, R.L. Case studies in bilingual education. Rowley Massachusetts, σελ. 22-71.
30. **Wode, H. (1993).** Psycholinguistik- Eine einfuehrung in die Lehr- und lernbarkeit von sprachen. Theorien, methoden, ergebnisse, hueber, ismaning.
31. **Arnold, G.E. (1970).** Die Sprache und ihre Storunger. Luchsinger und Arnold, Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Vien: Augflage.
32. **Baker, C. (2000).** The care and education of young bilinguals. Clevedon: Multilingual Matters.
33. **Biemiller, A.J. (1978).** Relationships between oral reading rates for letters, words , and simple text in the development of reading achievement. Reading Research Quarterly, 23, 304-319.
34. **Corson, D. (1997).** «The learning and use of academic English words». Language Learning, τεύχος 47/4.
35. **Cummins, J. (2000).** Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

36. **Fishman, J.A. (1971).** Επιμ. Advances in the sociology of language. Τόμος 1. Mouton: The Hague.
37. **Hammill, D.D. (1990):** A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies, Austin, TX: Pro-Ed.
38. **Kirk, S. A. (1962).** Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin.
39. **McLoughlin & Lewis, (1994).** ΠΟΡΠΙΟΔΑΣ
40. **Meier, J. H. (1971).** Prevalence and characteristics of learning disabilities found in second grade children. Journal of Learning Disabilities, 4, 1-16.
41. **Nadoleczny, M. (1926).** Lehrbuch der Sprech und Stimmstorungen. Leipzig.
42. **O’Shea, L., O’Shea, D. & Algozzine, B. (1998).** Learning Disabilities: from theory toward practice. Upper Saddle River, N.J.: Merrill-Prentice Hall.
43. **Seeman, M.** Dislallile si tratamentul lor, “Voix et la parole”. Tarnaud et Seeman.
44. **Shipley, K. G. & McAffe, J. G. (2004).** Assessment in Speech-Language Pathology. A Resource Manual. (Κεφ. 1, σελ. 4-180) USA: Singular Publishing Co.
45. **Skutnadd-Kangas, T. (1984).** Bilingualism or not: the education of minorities. Clevedon: Multicultural Matters.
46. **Thomson, M.E. (1990).** Developmental Dyslexia (3rd edition). London: Whurr.
47. **Weinert, H. (1974).** Die Bekämpfung von Sprechfehlern. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesund-heit.
48. **Wells, G. (1999).** Dialogic inquiry-Toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.
49. **Perfetti, C.A. (1985).** Reading ability. New York: Oxford University Press.
50. **Stanovich, K.E. (1984).** The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. Remedial and Special Education, 5 (3), 11-19.

II. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

1. **Βρύζας, Κ. (1997).** Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.
2. **Δημητρίου, Σ. (1994).** Λεξικό όρων γλωσσολογίας, 2τ. Αθήνα: Καστανιώτης, 2^η έκδοση.
3. **Ευαγγέλου, Ο & Παλαιολόγου, Ν. (2007).** Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός.
4. **Κάτη, Δ. (1992).** Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
5. **Μπαμπινιώτης, Γ. (1994).** Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον. Αθήνα: Gutenberg.
6. **Νεσπός, Μ. (1999).** Προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα. Αθήνα: Πατάκη.
7. **Παρασκευόπουλος, Ι. (1989).** Εξελικτική ψυχολογία. Αθήνα.
8. **Παπασιλέκας, Αθ. (1979).** Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία. Αιτιολογία, διάγνωση, θεραπεία. Αθήνα. σελ. 13-21.
9. **Παπασιλέκας, Αθ. (1985).** Διαταραχές της ομιλίας μειονεκτικών παιδιών. Αθήνα. σελ. 11-18.
10. **Σκούρτου, Ε. (1997).** Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.
11. **Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000).** Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
12. **Δραγώνα, Θ & Σκούρτου, Ε & Φραγκουδάκη, Α & Ρήγα, Β (2001).** Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο.

13. **Δράκος, Γ. (1999).** Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.
14. **Καμπανάρου, Μ. (2008).** Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Αθήνα: Έλλην.
15. **Κούρτη-Καζούλη, Β. (2000).** «Από το σπίτι στο σχολείο: γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών». Τετράδια εργασίας Νάξου, τεύχος διγλωσσία. Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ.
16. **Μάρκου, Σ. (1993).** Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
17. **Μιχελogiάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000).** Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρη.
18. **Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999).** Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
19. **Μπουρσιέ, Α. (1986).** Αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Μεταφορά και προσαρμογή στα ελληνικά: Χρυσόχοου. Β. Θεσσαλονίκη: Κέδρος.
20. **Πόρποδας, Κ. (2002).** Η Ανάγνωση. Πάτρα
21. **Πόρποδας, Κ. (2003).** Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.
22. **Πόρποδας, Κ. (2003).** Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
23. **Σάκκας, Β. (2002).** Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.
24. **Σκούρτου, Ε. (2000).** «Εισαγωγή». Τετράδια εργασίας Νάξου, τεύχος διγλωσσία. Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σελ. 11-16. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ.
25. **Vygotsky, L. (1998).** Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών. Επιμέλεια έκδοσης: Βοσνιάδου. Στ, μτφρ. Μπίμπου. Α και Βοσνιάδου. Στ. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

✓ Παράρτημα Α' μέρους -1^ο κεφαλαίου (Διγλωσσία)

Π.1 ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

∅ Ερωτήσεις που απευθύνονται στην μητέρα

1. Ατομικά στοιχεία του παιδιού

Όνοματεπώνυμο.....
Ημ/νία. Γέννησης.....
Τόπος Γέννησης.....
Ηλικία.....
Σε ποια τάξη πηγαίνει.....

2. Πώς ήρθε σε επαφή το παιδί με τη δεύτερη γλώσσα

α) Λόγω μετανάστευσης

β) Οι γονείς έχουν διαφορετική εθνικότητα

2^α) Πότε ήρθε σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα

Ταυτόχρονη με την πρώτη.....

Σε ηλικία.....

Ποιες τάξεις του σχολείου φοίτησε

στην Ελλάδα.....

Στο εξωτερικό..... (χώρα:.....)

2^β) Η εθνικότητα της μητέρας είναι.....

Η εθνικότητα του πατέρα είναι.....

3. Μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.....

Επάγγελμα.....

Μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.....

Επάγγελμα.....

Ποιο είναι το επίπεδο της δεύτερης γλώσσας;

Για τη μητέρα: Καλά

για τον πατέρα: Καλά

Μέτρια

Μέτρια

Πολύ καλά

Πολύ καλά

Άριστα

Άριστα

4. Ποια γλώσσα μιλούν οι γονείς μέσα στο σπίτι;

Μεταξύ τους;

Στο παιδί;

5. Το παιδί βρίσκεται σε περίοδο αλλαγής; (πρόσφατη αλλαγή χώρας. Κατοικίας, σχολείου)

6. Αξιολόγηση παιδιού (απαντήστε με βάση τις απαντήσεις του παιδιού αλλά και τη γνώμη σας).

6^α) Πόσο καλά καταλαβαίνει:

Την πρώτη γλώσσα: Καλά

την δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Μέτρια

Πολύ καλά

Πολύ καλά

Άριστα

Άριστα

6^β) Πόσο καλά μιλάει:

Την πρώτη γλώσσα: Καλά

την δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Μέτρια

Πολύ καλά

Πολύ καλά

Άριστα

Άριστα

6^γ) Πόσο καλά γράφει:

Στην πρώτη γλώσσα: Καλά

Στην δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια
Πολύ καλά
Άριστα

Μέτρια
Πολύ καλά
Άριστα

6δ) Πόσο καλά διαβάζει:

Στην πρώτη γλώσσα: Καλά

Στην δεύτερη γλώσσα: Καλά

Μέτρια

Μέτρια

Πολύ καλά

Πολύ καλά

Άριστα

Άριστα

7. Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφραστεί σχετικά με:

Τα συναισθήματα του.....

Τα νέα του.....

Το σχολείο του.....

Τους φίλους του.....

Το παρελθόν.....

Τα ενδιαφέροντά του.....

Την υγεία του.....

Τα οικογενειακά θέματα.....

8. Χρειάζεται να σκεφτεί μια λέξη πρώτα στη μία γλώσσα για να τη βρει και να τη χρησιμοποιεί και στη δεύτερη;

A) Ναι, η γλώσσα που το δυσκολεύει είναι η.....

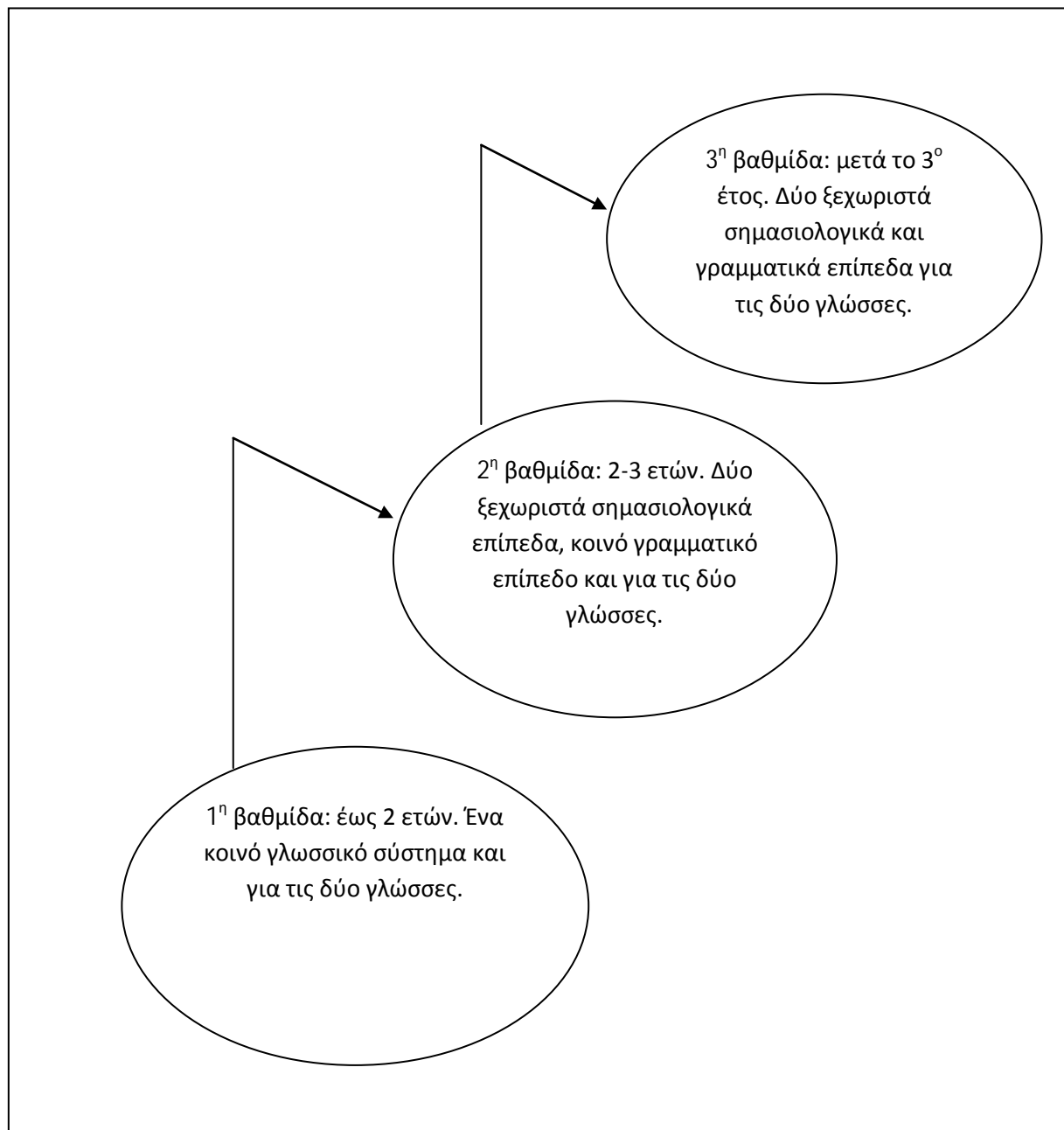
B) Όχι, έχει την ίδια ικανότητα και στις δύο γλώσσες.

9. Έχει κάπου να απευθυνθεί το παιδί αν δεν καταλαβαίνει κάτι στα ελληνικά;

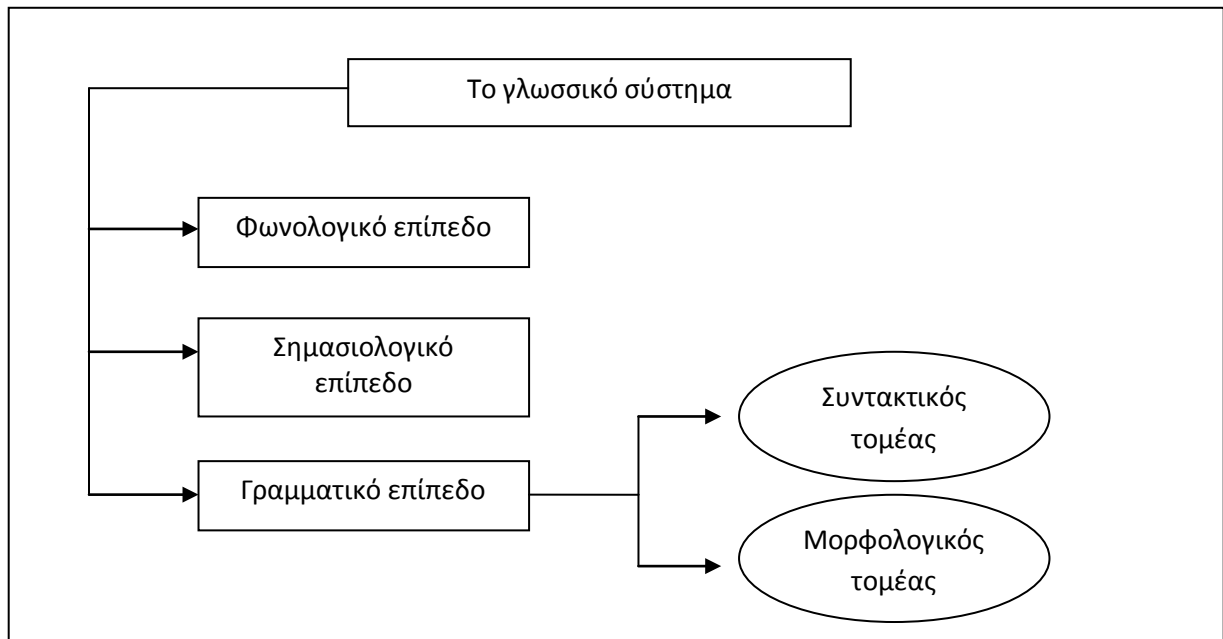
.....

.....

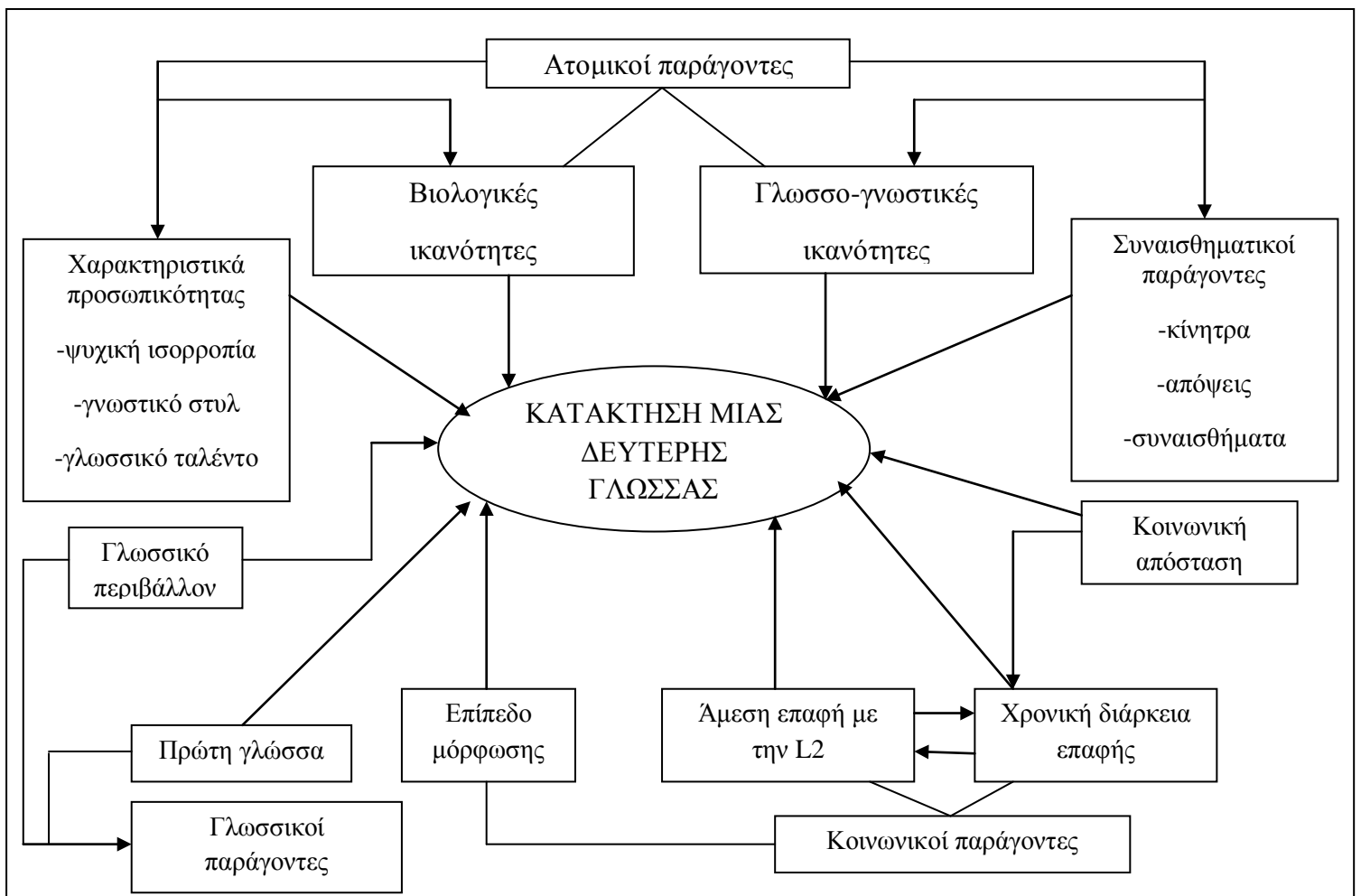
Π.2 ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ VOLTERRA ΚΑΙ TAESCHNER (1978).



Π.3 ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ



Π.4 ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.



✓ Παράρτημα Α' μέρους -2^ο κεφαλαίου (Διαταραχές Λόγου-Ομιλίας)

Π.5 ΔΟΓΟΠΑΘΟΛΟΓΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. Ατομικά στοιχεία

Όνομα..... Επώνυμο.....
Ημερομηνία γέννησης..... Ηλικία.....
Όνομα πατέρα..... Ηλικία..... Επάγγελμα.....
Όνομα μητέρας..... Ηλικία..... Επάγγελμα.....
Διεύθυνση..... Τηλ.....
Παραπέμπεται από.....
γιατί.....
Όνομα λογοθεραπευτή.....
Ημερ/νία συνέντευξης.....
Τα στοιχεία δόθηκαν από.....
Οικογενειακή
Κατάσταση.....
Σύνθεση της Οικογένειας.....
Σχέσεις του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη –
Εξαρτήσεις.....
Ασθένειες της μητέρας κατά την
εγκυμοσύνη.....
Χρόνος τοκετού.....
Τρόπος τοκετού.....
Ασφυξία κατά τον τοκετό.....
Τραυματισμοί κατά τον τοκετό.....
Οικογενειακή κατάσταση κατά τον τοκετό.....
Τρόπος διατροφής.....
Διαταραχές στον ύπνο.....
Γενική κινητικότητα.....

Λεπτές κινήσεις.....

Πάσχει από παρέσεις;.....

Έκανε σπασμούς;..... Τραυματισμοί στο κεφάλι.....

Ασθένειες ή περιπλοκές τους πρώτους 3 μήνες.....

Πότε κάθισε;..... Πότε μπουσούλισε;.....

Πότε βάδισε;.....

Ποιό χέρι επικρατεί;..... Ποιό πόδι;..... Ποιό μάτι;.....

Υπάρχει αμφιπλευρικότητα;.....

Υπάρχουν προβλήματα αναπνοής;.....

Κάνει συγκρίσεις;..... Τι είδους;.....

Κάνει σύνθεση και ανάλυση εικόνων;.....

Πότε πρόφερε τις πρώτες λέξεις;

Πότε πρόφερε τις πρώτες προτάσεις;.....

Τι είδους δυσκολίες είχε ή έχει στην ομιλία;.....

Από πότε άρχισε να κατανοεί και να εκτελεί εντολές;.....

Υπάρχουν άλλα μέλη της οικογένειας ή στενοί συγγενείς με διαταραχές λόγου;
.....ποιά;τί είδους;.....

Ασθένειες μέχρι 3 χρονών.....

Πάσχει από οπτικές διαταραχές;..... Τι είδους;.....

Πάσχει από ακουστικές διαταραχές;..... Τι είδους;.....

Τι εξετάσεις ή άλλες ενέργειες έγιναν σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού;.....

Διαπιστώθηκε καμιά δυσλειτουργία των οργάνων ομιλίας;.....

Βαθμός βαρηκοΐας.....

Ακουστική αγνωσία.....

Οικογενειακή κατάσταση κατά την Νηπιακή ηλικία.....

Παρουσίασε ενούρηση;.....

Προσκόλληση σε έναν από τους δύο γονείς ή σε άλλο πρόσωπο;.....

Έχει φοβίες;..... Είναι επιθετικό παιδί;.....

Πείσμα;..... Κοινωνικότητα;.....

Παίζει με παιχνίδια και με ποια;.....

Ποιο άτομο έχει αναλάβει την φροντίδα του;.....

Προσαρμογή στο νηπιαγωγείο.....

Προσαρμογή στο δημοτικό..... Γυμνάσιο-Λύκειο.....

Ιδιαίτερες ενασχολήσεις.....

Τι είδους σχέσεις δημιουργεί με τους άλλους; (εξάρτησης, κυριαρχίας, υποταγής).....

Παρουσιάζει αφαιρέσεις.....

Παρουσιάζει διάσπαση προσοχής;.....

Έχει κάνει Ψυχιατρικές εξετάσεις; (Η.Ε.Γ).....

Φαρμακευτική αγωγή ή άλλη ειδική αγωγή.....

Εκφράζει τα συναισθήματά του και πώς;.....

Συνήθως παίζει μόνο του ή με άλλους και ποιους;.....

Έχει αντίληψη του χρόνου;..... του χώρου;..... του ρυθμού;.....

Παρουσιάζει δυσκολίες στο γράψιμο;.....

Παρουσιάζει αντιστροφές ή μετάθεση γραμμάτων στο γράψιμο;.....

Αναγνωρίζει τα γράμματα..... τους αριθμούς.....

Παρουσιάζει δυσκολία στο διαχωρισμό ή ανάγνωση στοιχείων ή συμβόλων (γράμματα, σχήματα)

.....

Μπορεί να περιγράψει μια εικόνα ή να διηγηθεί μια απλή ιστορία;.....

Παρουσιάζει στερεοτυπίες στην έκφραση;.....

Μιλάει ήρεμα, νευρικά, σπασμωδικά, γρήγορα, φοβισμένα, αργά, διαφορετικά;.....

Π.6 ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟΥ-ΟΜΙΛΙΑΣ (ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ)

1	Πότε πρόφερε τις πρώτες λέξεις;	
2	Πότε πρόφερε τις πρώτες προτάσεις;	
3	Τι είδους δυσκολίες είχε ή έχει στην ομιλία;	
4	Μήπως σταμάτησε ή υποχώρησε η ομιλία του παιδιού σε ένα ορισμένο στάδιο της ζωής του; Αν ναι πότε και τι προηγήθηκε;	
5	Υπάρχουν άλλα μέλη της οικογένειας ή στενός συγγενής με διαταραχές λόγου;	
6	Πάσχει από οπτικές διαταραχές;	
7	Πάσχει από ακουστικές διαταραχές; Τι είδους;	
8	Κάνει χειρονομίες;	
9	Προφέρει λέξεις και προτάσεις σωστά;	
10	Άλλοι συγγενείς-ξένοι καταλαβαίνουν την ομιλία του/της	
11	Μιλάει ελεύθερα ή αποφεύγει να μιλήσει;	
12	Απαντά στις ερωτήσεις που του κάνουν;	
13	Επαναλαμβάνει μόνο την τελευταία λέξη των προτάσεων;	
14	Προφέρει μόνο την τελευταία συλλαβή των προτάσεων;	
15	Χρησιμοποιεί το ΝΑΙ ή το ΟΧΙ;	
16	Εκτελεί πολύπλοκες εντολές με 4 μέλη;	
17	Καταλαβαίνει ή δείχνει να καταλαβαίνει τα παρακάτω: βασικές τοπικές έννοιες π.χ. πάνω, κάτω, μέσα, κλπ.	
18	Άλλες τοπικές έννοιες; Π.χ. ανάμεσα, δίπλα, μπροστά	
19	Μεγέθη: μεγάλο, μικρό κλπ.	
20	Βασικές ποσοτικές έννοιες: π.χ. πολύ, λίγο	
21	Άλλες ποσοτικές έννοιες: π.χ. όλο, μισό	
22	Δεξιά-αριστερά;	
23	Ονομάζει τέσσερα βασικά χρώματα: κόκκινο, κίτρινο, μπλε, πράσινο	
24	Ονομάζει άλλα χρώματα; Π.χ. μαύρο, άσπρο, καφέ	
25	Ονομάζει το φύλο του/της;	
26	Χρησιμοποιεί προτάσεις με τέσσερις λέξεις και πάνω;	
27	Διηγείται παραμύθια; Πώς περνά την ημέρα του; Στο σχολείο; Στο σπίτι;	
28	Κάνει ερωτήσεις «που» και «τι»;	
29	Ζητάει εξηγήσεις με το «γιατί» και το «πώς»	
30	Αναγνωρίζει ρήματα μέσω εικόνων και τα χρησιμοποιεί σε προτάσεις;	

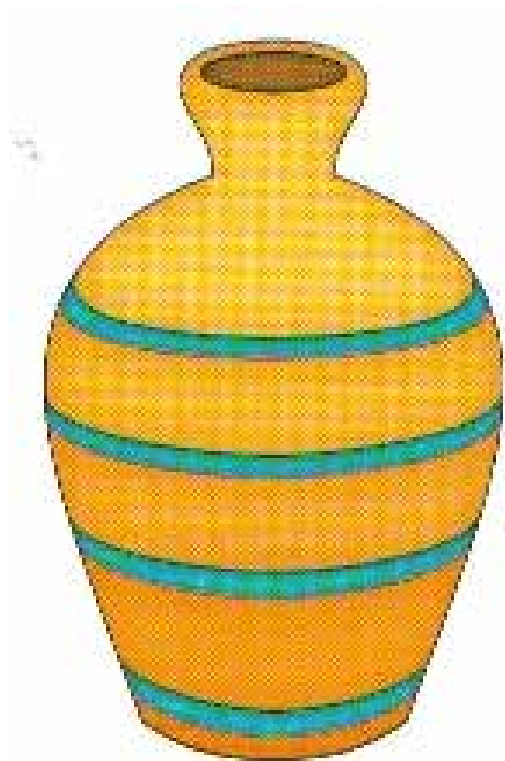
Π.7 ΤΕΣΤ ΑΡΘΡΩΣΗΣ

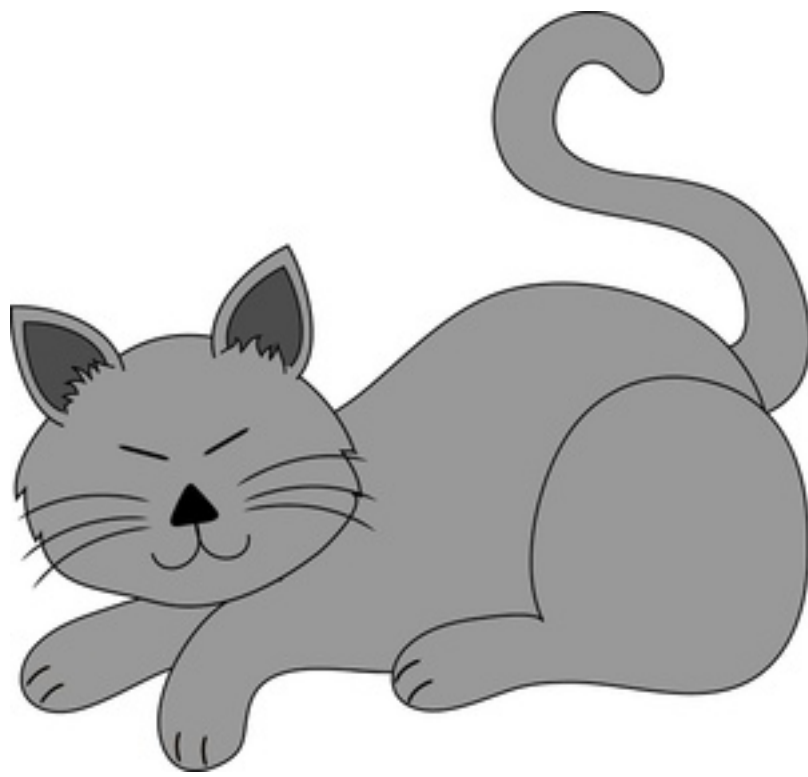
ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΗΛΙΚΙΑ.....

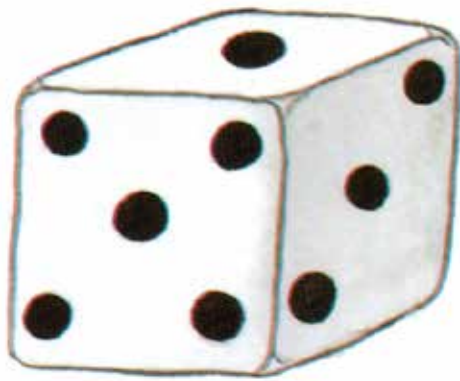
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.....

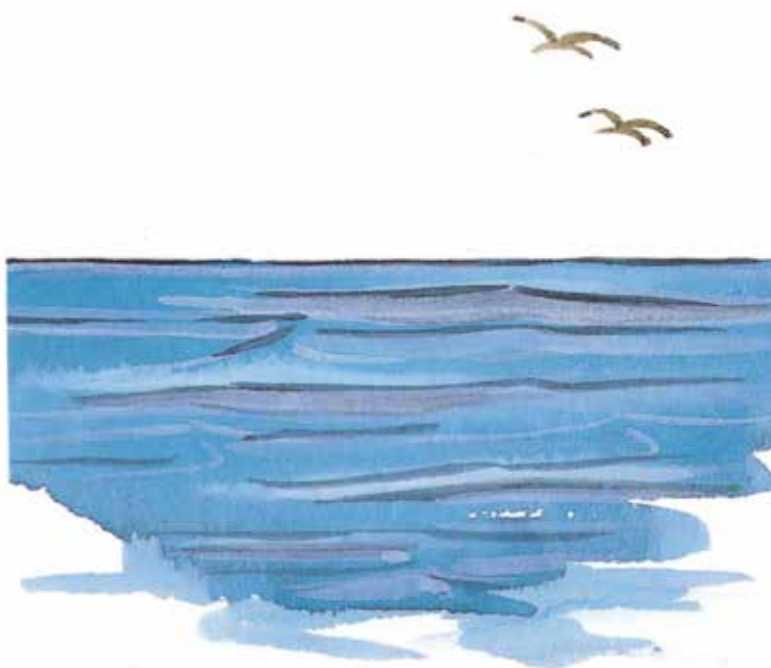
<i>Φωνήματα και συμπλέγματα</i>	<i>Λέξεις</i>	<i>Ηλικία κατάκτησης</i>	<i>Φωνητική μεταγραφή</i>
[v]	Βάζο	5-6	
[ɣ]	Γάτα	2-2.5	
[ð]	Δώρο	5-5.5	
[z]	Ζάρι	4-4.5	
[θ]	Θάλασσα	5-5.5	
[κ]	Καπέλο	2.5-3	
[l]	Λεμόνι	3-3.5	
[m]	Μήλο	2-2.5	
[n]	Νάνος	2-2.5	
[p]	Ποτήρι	2-2.5	
[r]	Ρόδι	5-5.5	
[s]	Σύννεφο	3-3.5	
[t]	Τηγάνι	2-2.5	
[f]	Φάλαινα	2-2.5	
[x]	Χελώνα	2.5-3	
[b]	Μπανάνα	2-2.5	
[d]	Ντομάτα	2-3	
[vr]	Βρύση	5-5.5	
[kl]	Κλειδί	3.5-4	
[ɣl]	Γλάρος	3.5-4	
[ðr]	Δρόμος	5-5.5	
[θr]	Θρανίο	5-5.5	
[kr]	Κρεβάτι	5-5.5	
[ks]	Ξύλο	5	
[mpl]	Μπλούζα	3.5-4	
[mpr]	Μπρίκι	5-5.5	
[pl]	Πλοίο	3.5-4	
[pr]	Πρόβατο	5-5.5	
[ps]	Ψάρι	3.5-4	
[sk]	Σκύλος	3.5-4	
[sp]	Σπίτι	2-2.5	
[st]	Σταφύλι	2-2.5	
[sf]	Σφυρί	2-2.5	
[tz]	Τζάκι	2-2.5	
[tr]	Τραπέζι	2-2.5	
[ts]	Τσάντα	2-2.5	
[fl]	Φλιτζάνι	2-2.5	
[fr]	Φράουλα	2-2.5	
[xt]	Χταπόδι	2-2.5	

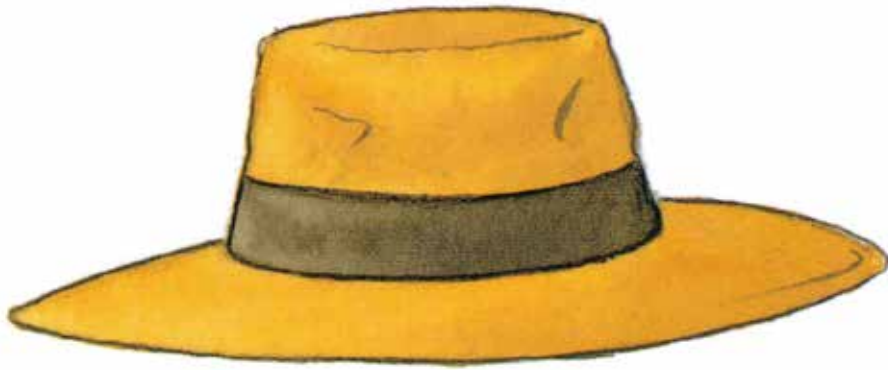


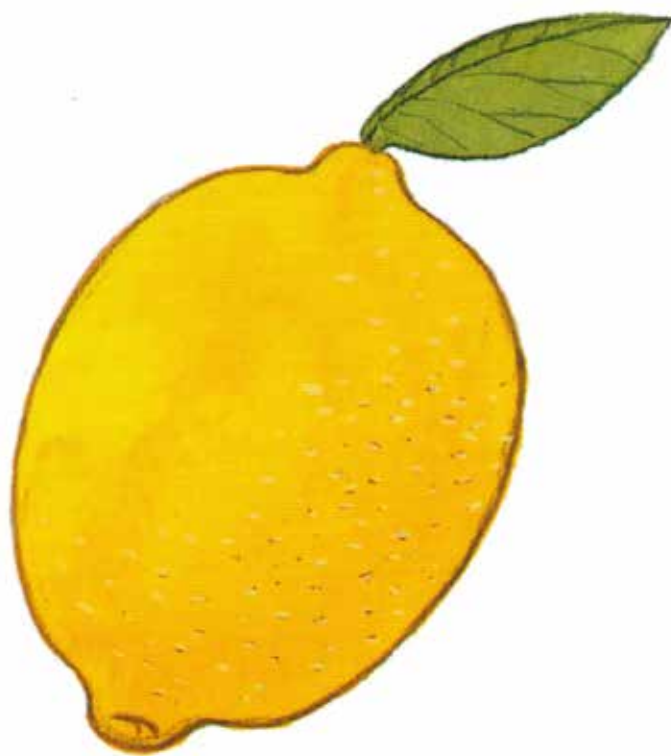


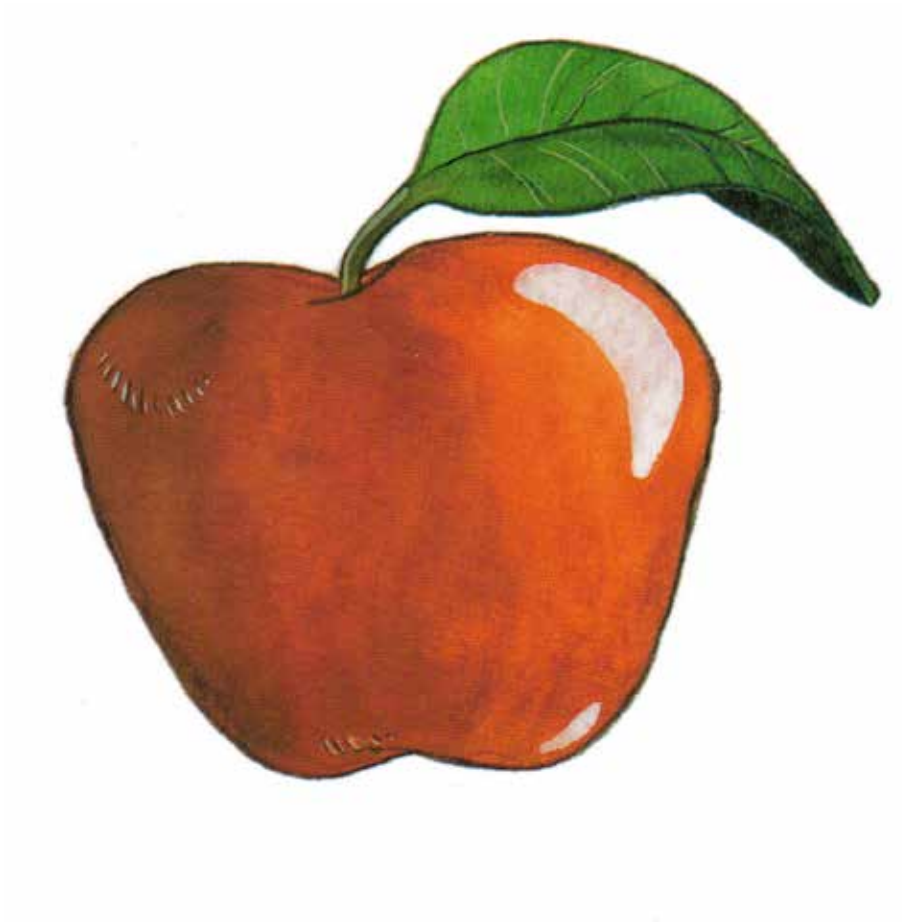






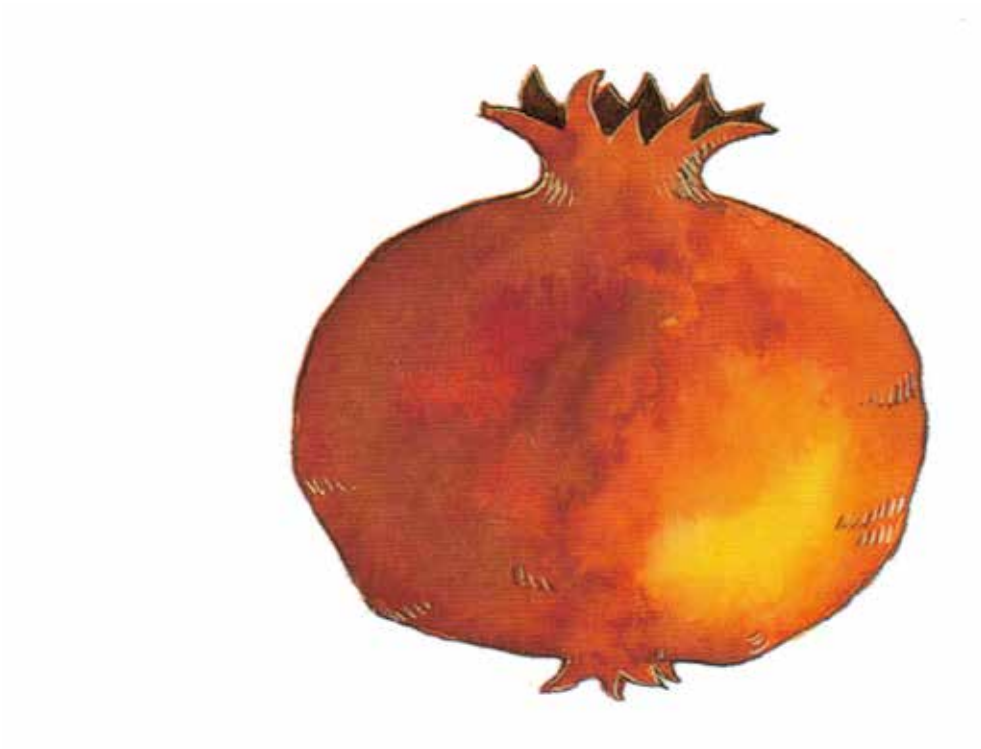




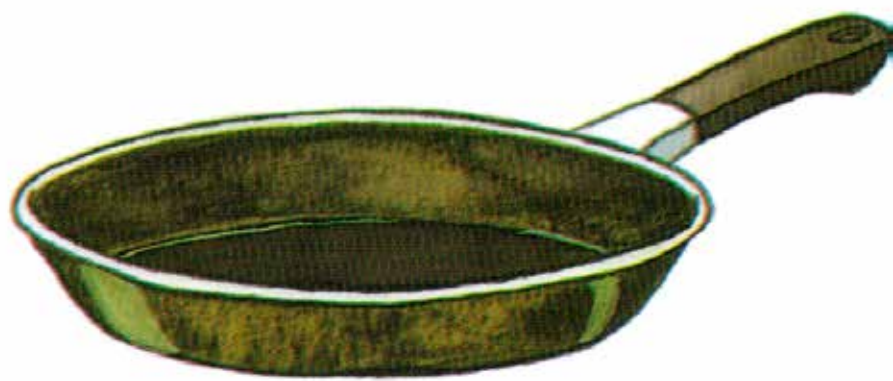


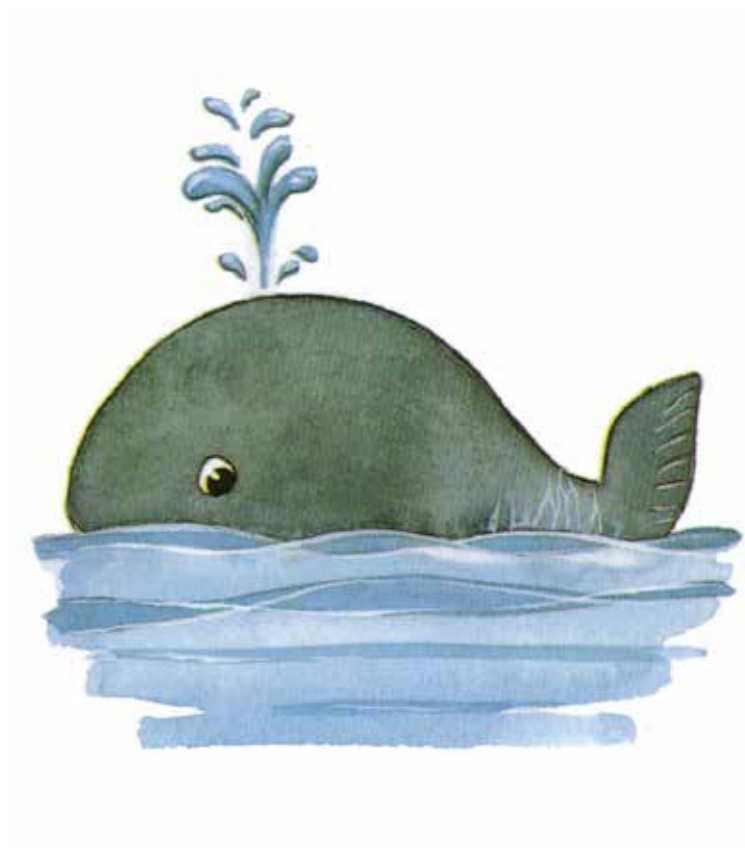


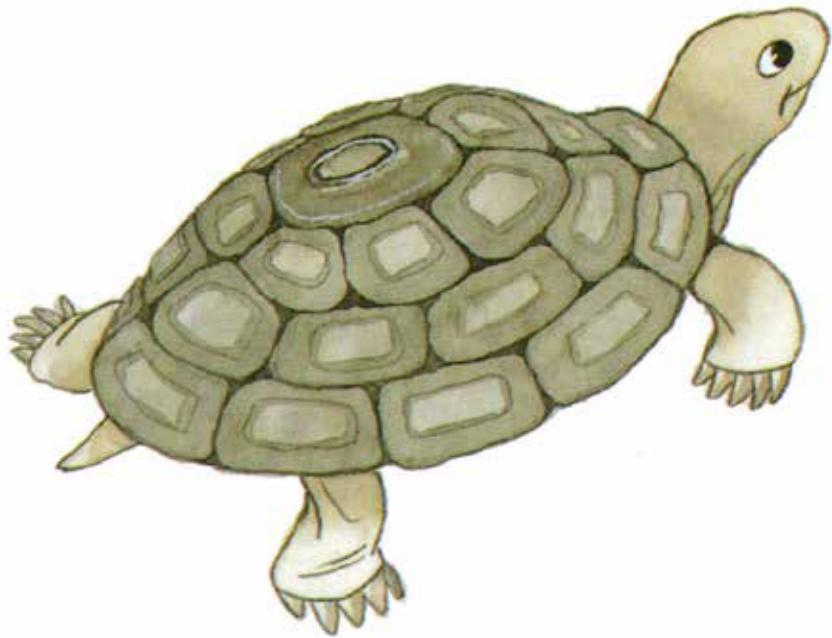


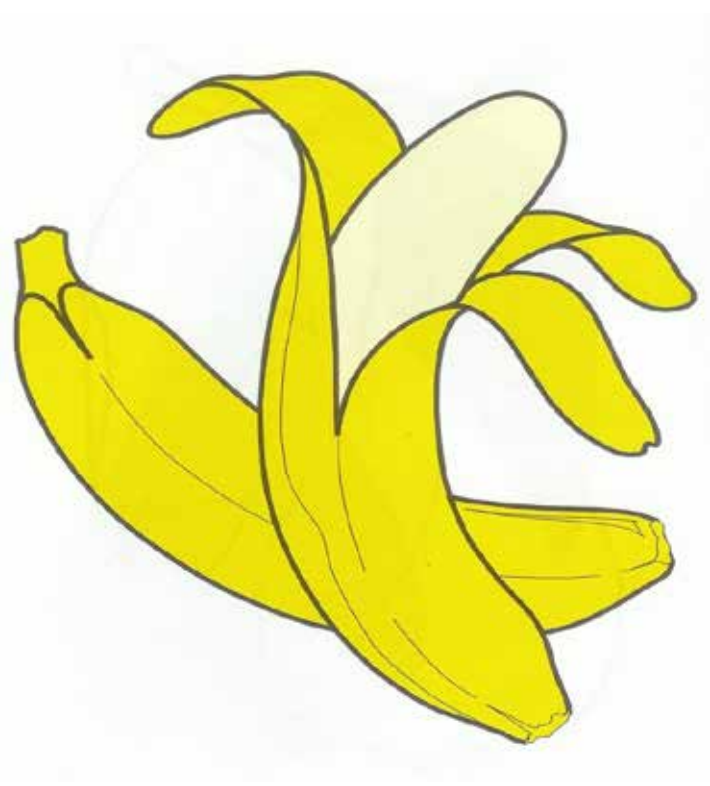


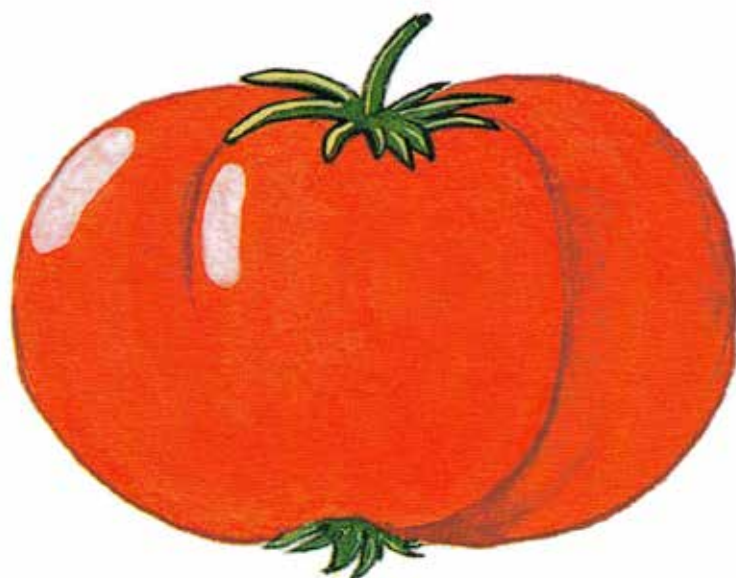


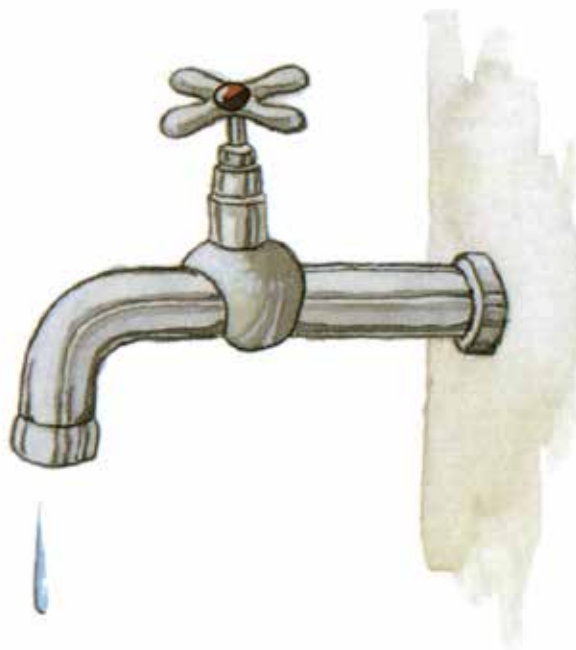




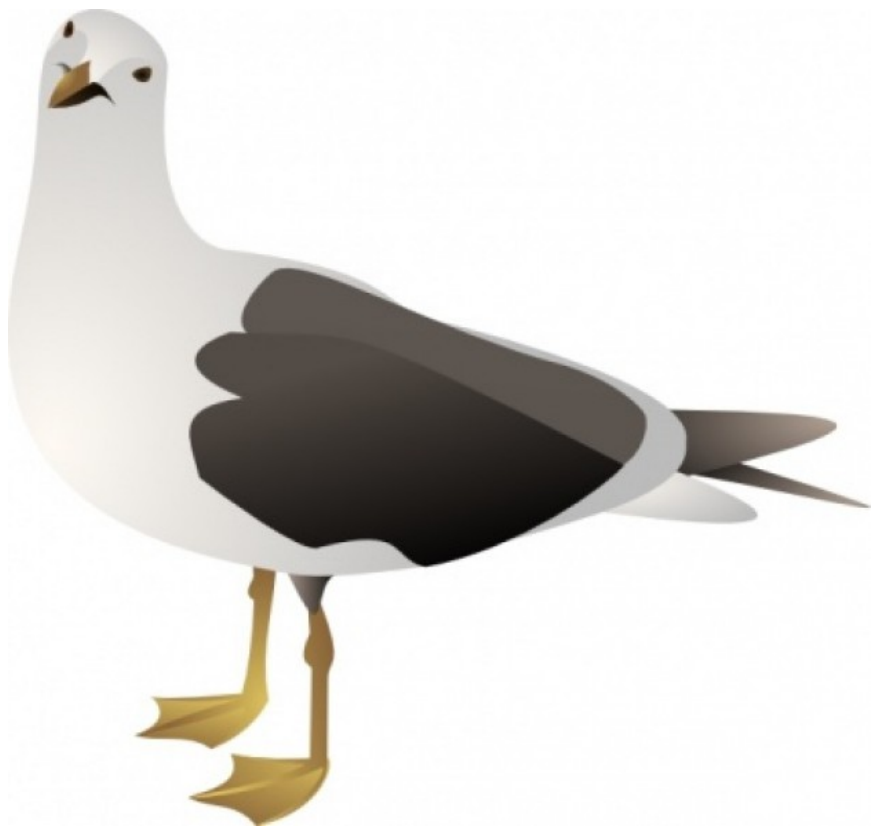


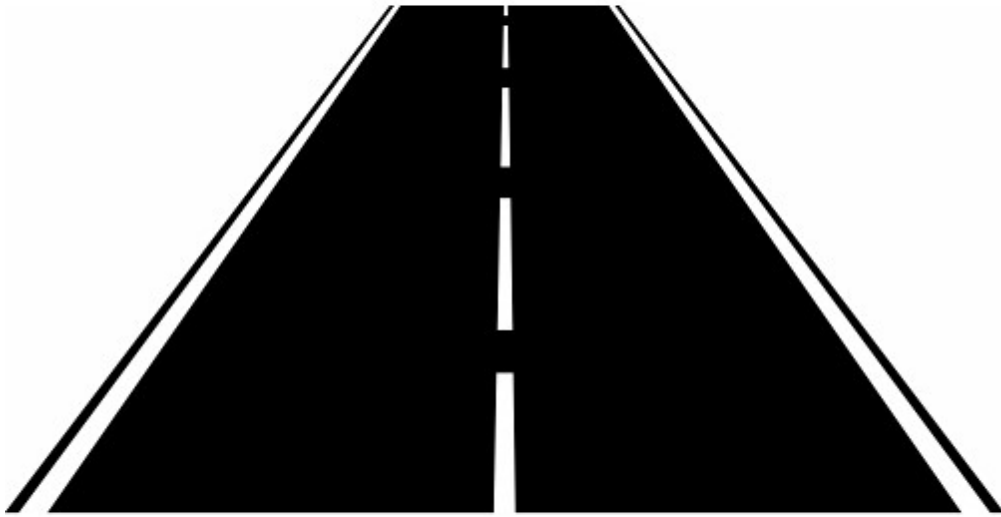






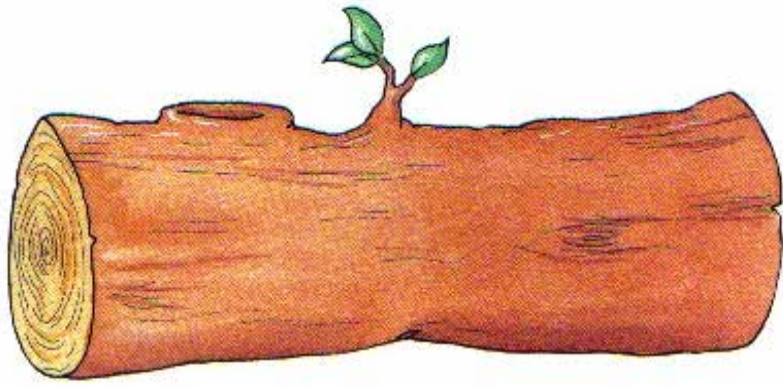








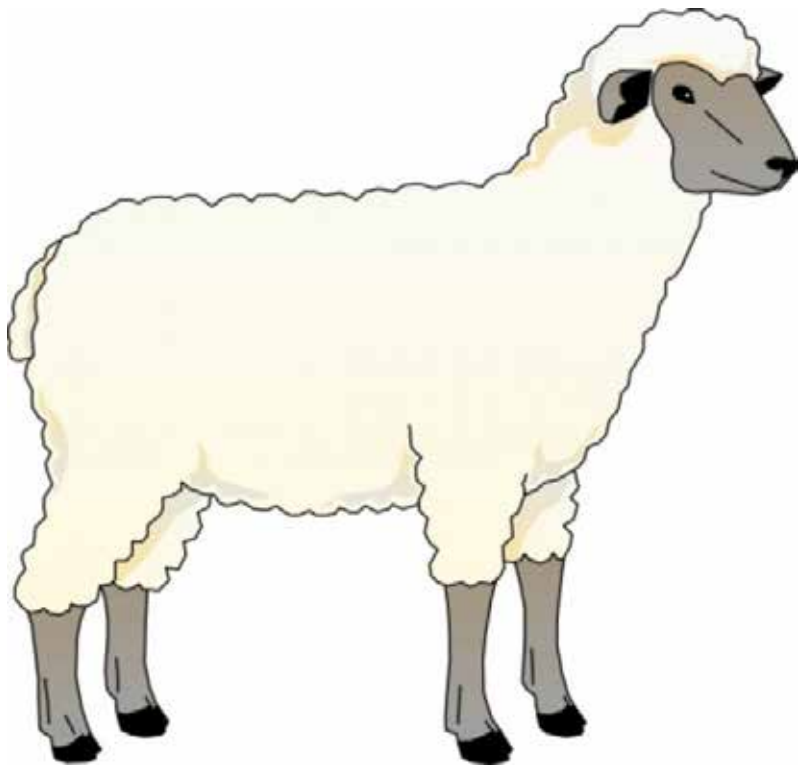


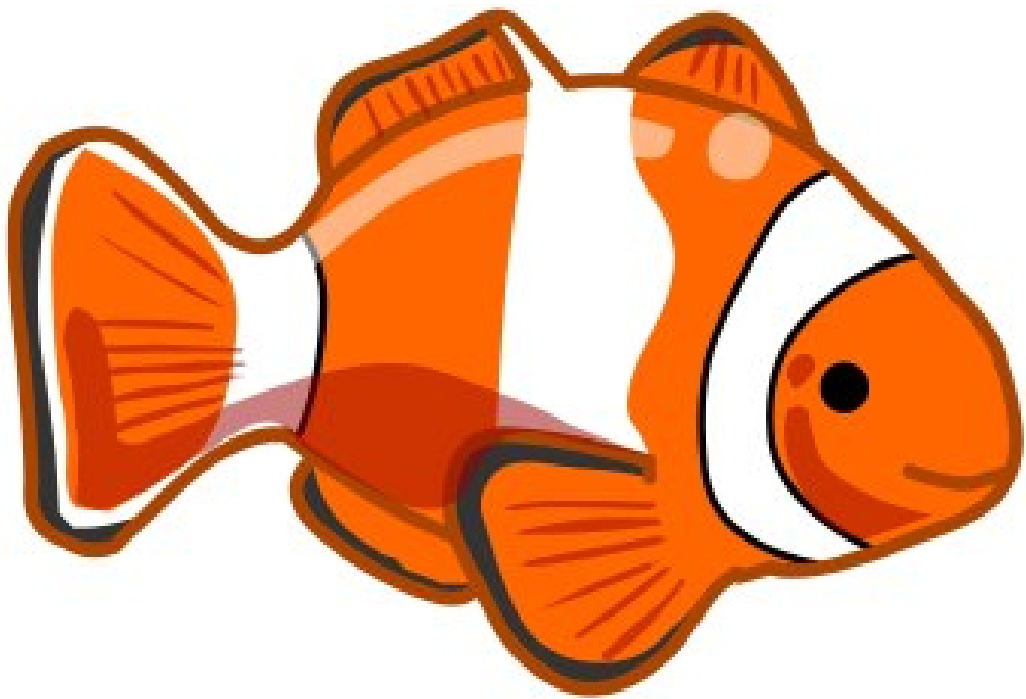


















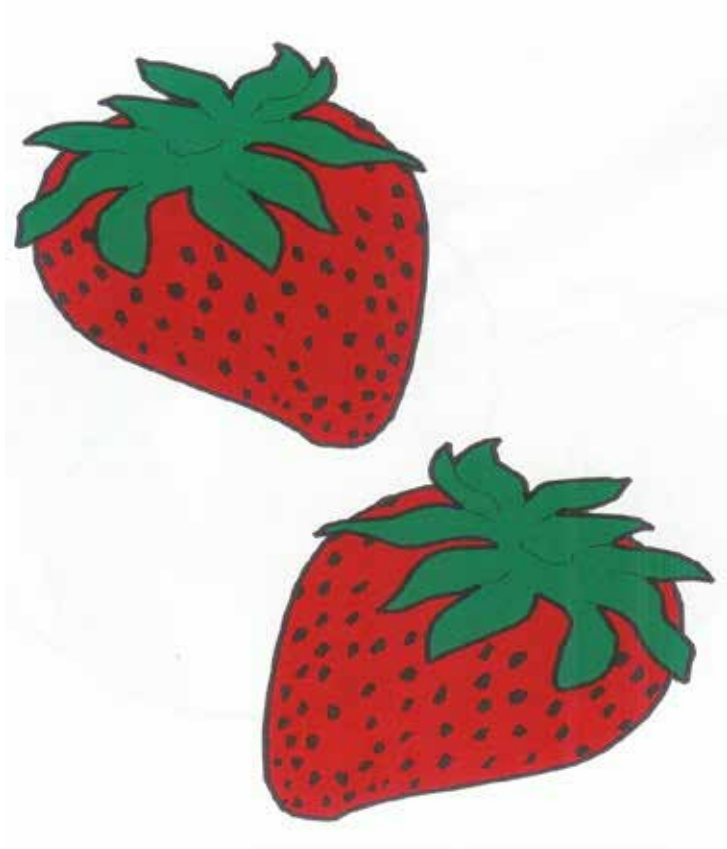


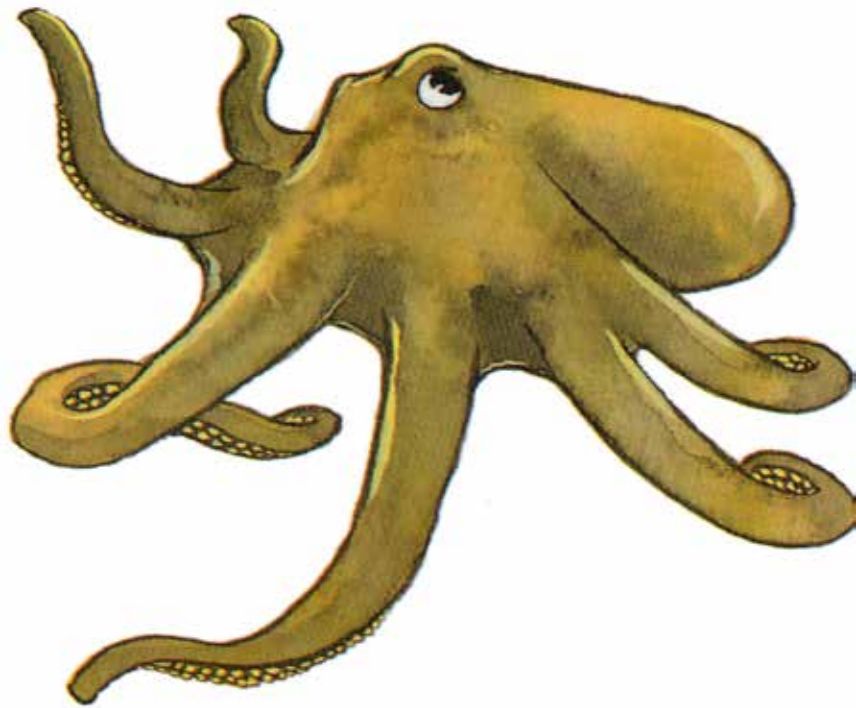












Π.8 ΣΤΟΜΑΤΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ

Ημερομηνία συνέντευξης:.....

1. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνοματεπώνυμο παιδιού.....

Ημερομηνία γέννησης..... Ηλικία.....

Διεύθυνση..... Τηλέφωνο.....

Όνοματεπώνυμο λογοθεραπευτή.....

Û Μετά την λήψη των ατομικών στοιχείων, πρωταρχικός μας στόχος είναι να δώσουμε ορισμένες “εντολές” στο παιδί, οι οποίες συμβάλλουν στην βοήθεια συμπλήρωσης των παρακάτω πινάκων.

ΕΝΤΟΛΕΣ

· Στοματοπροσωπική εξέταση χωρίς φώνηση

1. Πάρτε μια βαθειά αναπνοή (τοποθετήστε τις παλάμες σας στο στήθος του ασθενή αντιδιαμετρικά) .
2. Σηκώστε τους ώμους σας (ασκούμε πίεση στον ένα με την παλάμη σας).
3. Σηκώστε τους ώμους σας (ο θεραπευτής ασκεί πίεση και στους δύο ώμους με τις παλάμες του).
4. Κινήστε το κεφάλι σας δεξιά και αριστερά (ο θεραπευτής ασκεί πίεση από την πλευρά που γυρνά το κεφάλι) .
5. Κινήστε το κεφάλι σας μπρος και πίσω (ο θεραπευτής ασκεί πίεση από την πλευρά που γυρνά το κεφάλι).
6. Ανασηκώστε τα φρύδια σας.
7. Ανοίξτε και κλείστε τα μάτια σας.
8. Κλείστε τα μάτια σας και πείτε μου πότε σας ακουμπώ με το δάχτυλο μου και που σας ακούμπησα.

9. Κλείστε τα μάτια σφιχτά και προσπαθήστε να κρατήσετε καθώς προσπαθώ να τα ανοίξω.
10. Φουσκώστε τα μάγουλά σας (ο θεραπευτής πιέζει και τα δύο μάγουλα και με ένα καθρεφτάκι κοιτά αν έχουμε ρινική διαφυγή και μετά πιέζει να βγει όλος ο αέρας από το στόμα).
11. Κρατήστε το στόμα σας σφιχτά κλειστό ενώ προσπαθώ να το ανοίξω και αντίθετα.
12. Ανοίξτε και κλείστε το στόμα σας.
13. Κάντε ακριβώς το ίδιο πιο γρήγορα.
14. Κινήστε το σαγόνι σας δεξιά και αριστερά.
15. Δείξτε μου τα δόντια σας.
16. Ανοίξτε το στόμα σας και βγάλτε τη γλώσσα έξω.
17. Ανοίξτε το στόμα σας και βγάλτε τη γλώσσα έξω, κινήστε τη δεξιά και αριστερά.
18. Ανοίξτε το στόμα σας και βγάλτε τη γλώσσα έξω, γλείψτε τα χείλη κυκλικά.
19. Γλείψτε με τη γλώσσα σας τα πάνω και τα κάτω δόντια.
20. Ανοίξτε το στόμα σας και κινήστε τη γλώσσα σας πάνω κάτω μέσα στο στόμα.
21. Επαναλάβετε μετά από εμένα υπερωικά κλικ, 5 <<κάρα>> , 5 <<ντάκοι>>.
22. Τοποθετήστε το δάχτυλο στην παρειά του ασθενή και ζητήστε του να το σπρώξει με τη γλώσσα του μέσα από τα μάγουλά του (μια παραλλαγή είναι να βγάλει τη γλώσσα και να ασκήσει πίεση σε ένα γλωσσοκάτοχο).
23. Θα ήθελα να δαγκώσετε αυτό το γλωσσοπίεστρο και να μην το αφήσετε ακόμα και όταν εγώ θα προσπαθήσω να το τραβήξω.
24. Θα ήθελα τώρα να το αφήσετε το γλωσσοπίεστρο διαδοχικά.
25. Γλείψτε με την άκρη της γλώσσας τον ουρανίσκο από μπρος προς τα πίσω.

· **Στοματοπροσωπική εξέταση με φώνηση**

26. Πείτε ένα συνεχόμενο ΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑ.
27. Πείτε ένα Α διακεκομμένα (εναλλακτικά το/καχ/).
28. Βήξτε.
29. Πείτε συνεχόμενα /para...pa/.
30. Πείτε συνεχόμενα /tata...ta/.
31. Πείτε συνεχόμενα /kaka...ka/.
32. Πείτε συνεχόμενα /pataka...pataka/.
33. Πείτε συνεχόμενα /μάπα/ ή /καλά, καλα...καλά/.

34. Επαναλάβετε συνέχεια αυτό που θα σας πω /θέλω σούπα, σούπα θέλω/.

35. Δείξτε μου πως χαμογελάτε... και μετά να προφέρετε ι...ου α...ο.

36. Δείξτε πως φυσάτε (βαμβάκι).

2. ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Συμμετρία	Ανέκφραστο	Συμμετρικό/ασύμμετρο
	Με εκφράσεις	Συμμετρικό/ασύμμετρο
Μυϊκός τόνος	Ανέκφραστο	Ανεπτυγμένο/μειωμένο/κανονικό
	Με εκφράσεις	Ανεπτυγμένο/μειωμένο/κανονικό
Εκφράσεις προσώπου	Εύρος/κλιμάκωση	Φυσιολογικό/μη φυσιολογικό
	Ελεγχόμενες	Φυσιολογικό/μη φυσιολογικό

Παρατηρήσεις:.....

.....

3. ΜΥΤΗ

Συμμετρία	Συμμετρική/μη_συμμετρική	
Ρινική απόφραξη	Αριστερή	Απούσα/παρούσα
	Δεξιά	Απούσα/παρούσα

Αδενοειδείς εκβλαστήσεις του ρινοφάρυγγα (κρεατάκια)	Παρόντα	
Έχουν αφαιρεθεί;	Ναι	Ημερομηνία αφαίρεσης:.....
Αναπνέει από το στόμα;	Πρωί	Ναι/όχι
	Βράδυ	Ναι/όχι

Παρατηρήσεις:.....

.....

4. ΧΕΙΛΗ

Συμμετρία	Χαλαρά	Ναι/όχι
	Σε κίνηση	Ναι/όχι

Θέση των χειλιών όταν είναι ανοιχτά	Κλειστά/ανοιχτά		
Σύγκλειση	Παρούσα	Δυνατόν να επιτευχθεί όταν ζητηθεί	Αδύνατον να επιτευχθεί
Εύρος κίνησης των χειλιών κατά την ομιλία	Κανονικό/μη κανονικό		

Χείλη κατά την διάρκεια της ομιλίας (εύρος και συμμετρία κίνησης, κλείσιμο των χειλιών κατά την παραγωγή έγκροτων φθόγγων

κ.λ.π).....

5. ΚΑΤΩ ΓΝΑΘΟΣ

Σχετικά με την κάτω γνάθο	Κανονική	Προγναθική	Οπισθογναθική
Σχέση της κάτω γνάθου σε ακινησία	Ανοικτή	Κλειστή	

Συμμετρία

Ακίνητη	Συμμετρική	Μη συμμετρική
Σε κίνηση	Συμμετρική	Μη συμμετρική

Εύρος ακούσιου ανοίγματος (το κανονικό ισούται με το εύρος των τριών δαχτύλων)

.....

Άνοιγμα κατά την διάρκεια της ομιλίας

.....

Παρατηρήσεις:.....

.....

6. ΔΟΝΤΙΑ

Σύγκλιση

Κανονική σύγκλιση	Πρόσθιο άνοιγμα	Άνοιγμα στο πλάι	Χιαστί σύγκλιση
-------------------	-----------------	------------------	-----------------

Κενό ανάμεσα στα μπροστινά δόντια (διάστημα)

.....
.....
.....

Δόντια που λείπουν	Έχουν αφαιρεθεί	Έπεται δεύτερη οδοντοστοιχία
Προσθετικές συσκευές	Τεχνητή οδοντοστοιχία	Στεφάνι
Εφαρμογή	Ικανοποιητική	Μη ικανοποιητική

Άλλα στοιχεία

- χρησιμοποιεί πιπίλα
- πιπιλίζει το δάχτυλο
- παίζει πνευστό μουσικό όργανο;

Παρατηρήσεις:.....
.....
.....

7. ΓΛΩΣΣΑ

Μέγεθος σε σχέση με το στόμα	Κανονική	Μικρή	Μεγάλη
Ατροφική	Ναι	Όχι	
Συμμετρία	Ναι	Όχι	
Συνήθης μετατόπιση της γλώσσας	Κανονική	Πρόσθια	οπίσθια
	Κανονική	Ανυψωμένη	χαμηλωμένη

Πρόσθια προώθηση της γλώσσας

Κατά την διάρκεια της ομιλίας	Παρούσα	Απούσα
Κατά την κατάποση	Παρούσα	Απούσα

Παρατηρήσεις:.....

Εύρος κίνησης της γλώσσας

Προβολή	Κανονική	Μη κανονική
Πρόσθια ανύψωση	Κανονική	Μη κανονική
Οπίσθια ανύψωση	Κανονική	Μη κανονική
Πλάγιες κινήσεις	Κανονική	Μη κανονική

Ρυθμός κίνησης (διαδοχοκίνηση) της γλώσσας και των χειλιών

Ζητείστε από τον ασθενή να επαναλάβει τον ήχο 10 (δέκα) φορές, όσο και καθαρότερα και γρηγορότερα μπορεί και χρονομετρήστε τον [p] / [t] / [pt] / [ptk]

8. ΚΟΙΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΙΩΝ

Έγχη δαγκώματος	Ναι	όχι
-----------------	-----	-----

Παρατηρήσεις:.....

9. ΣΚΛΗΡΗ ΥΠΕΡΩΑ

Πλάτος	Κανονική	Φαρδιά	Στενή
Ύψος	Κανονική	Ψηλή	Χαμηλή
Υπερωοσχιστία	Παρούσα	Απούσα	

10. ΜΑΛΑΚΗ ΥΠΕΡΩΑ

Συμμετρία	Ακίνητη Σε κίνηση	Συμμετρική Συμμετρική	Μη συμμετρική Μη συμμετρική
Δισχιδής σταφυλή	Παρούσα	Απούσα	

11. ΣΤΟΜΑΤΙΚΗ ΚΟΙΛΟΤΗΤΑ

Παρίσθμιες αμυγδαλές	Κανονικές	Υπερτροφικές	Απούσες
----------------------	-----------	--------------	---------

Σιέλος (έκκριση σιέλου)	Κανονική	Στεγνή (ξηρά) Μειωμένη	Υπερβολική ποσότητα Αυξημένη
-------------------------	----------	------------------------	------------------------------

Παρατηρήσεις.....
.....
.....

12. ΑΝΑΠΝΟΗ

Παρατηρήσεις.....
.....
.....

13. ΗΧΟΣ ΦΩΝΗΣ

- Ισορροπημένη
- Υπερρινολαλία
- Υπορρινολαλία
- Ασταθής
- Ρινική εκπομπή αέρος

Παρατηρήσεις.....
.....
.....
.....

Π.9 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Γενικά στοιχεία

Όνοματεπώνυμο:.....

Ηλικία παιδιού:.....

Ημερομηνία εξέτασης:.....

Σχολείο:..... τάξη:..... τηλέφωνο:.....

Πρόοδος στο σχολείο:..... βαθμοί:.....

Ασχολία των γονέων.....

Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένεια.....

Πόσα είναι τα παιδιά στην οικογένεια;.....

Υπάρχει παππούς, γιαγιά;..... Σχέσεις με το παιδί.....

Διεύθυνση του σπιτιού..... τηλ.....

Ειδικά στοιχεία

Η κατάσταση της μάνας κατά την εγκυμοσύνη.....

Πώς γεννήθηκε το παιδί; Ιστορικό γύρω από τη γέννηση και τις πρώτες μέρες μετά τον τοκετό.....

Αρρώστιες που το παιδί πέρασε ως τα τρία του χρόνια

Γενική κινητικότητα.....

Λεπτές κινήσεις.....

Πάσχει από παρέςεις;.....

Υπάρχουν προβλήματα αναπνοής;.....

Πότε κάθισε;.....

Πότε μπουσούλησε;.....

Ποιο χέρι επικρατεί;..... ποιο πόδι;.....

Πότε πρόφερε τις πρώτες λέξεις;.....

Πότε πρόφερε τις πρώτες προτάσεις;.....

Τι είδους δυσκολίες είχε ή έχει στην ομιλία;.....

Υπάρχουν άλλα μέλη της οικογένειας ή στενοί συγγενείς με διαταραχές λόγου; Ποια; Τι είδους διαταραχές;.....

Πάσχει από οπτικές διαταραχές;..... Τί είδους;.....

Πάσχει από ακουστικές διαταραχές;Είδος:.....

Βαθμός βαρηκοΐας.....

Ακουστική αγνωσία.....

Κάνει χειρονομίες;

Η κατάσταση του αρθρωτικού οργάνου:

Χείλη.....

Γλώσσα.....

Κάτω σαγόκι.....

Μαλακή υπερώα.....

Ουρανίσκος.....

Η επαφή του παιδιού με το περιβάλλον.....

Ενδιαφέρεται για τον γύρω κόσμο;

Καταστρέφει πράγματα;

Η εξέταση του προφορικού λόγου

Προφορά και παράλειψη φθόγγων.....

Φωνητική ανάλυση λέξεων.....

Κάνει φωνητικές φθογγικές παραδρομές από ακουστική ομοιότητα λέξεων;

Βαθμός αντίληψης της ομιλίας των άλλων.....

Γραμματική και συντακτική πλοκή.....

Λεξιλόγιο του παιδιού.....

Ρυθμός, ταχύτητα, μουσικότητα της ομιλίας.....

Μιλάει ελεύθερα ή αποφεύγει να μιλήσει;

Απαντά σε ερωτήσεις;

Μήπως ηχολαλεί; Είδος ηχολαλίας.....

Επαναλαμβάνει μόνο την τελευταία λέξη των προτάσεων;

Προφέρει την τελευταία συλλαβή των λέξεων;

Χρησιμοποιεί το «ναι» και το «όχι»;

Μήπως σταμάτησε ή υποχώρησε η ομιλία του παιδιού σε ένα ορισμένο στάδιο της ζωής του;.....

Εξέταση της γραφής και ανάγνωσης

Η προφορά κατά την ανάγνωση.....

Ποιότητα ανάγνωσης ενός κομματιού.....

Υπάρχουν δυσκολίες ανάγνωσης σε στενούς συγγενείς;

Γράφει όλα τα γράμματα;

Κάνει μεταθέσεις γραμμάτων;

Πώς είναι η γραφή καθ' υπαγόρευση;

Πώς είναι η αντιγραφή;

Αν τα λάθη προφοράς των φθόγγων και λέξεων αντανακλώνται και στο γράψιμο.....

Υπάρχουν διαταραχές γραφής σε στενούς συγγενείς;

Π.10 ΑΝΕΠΙΣΗΜΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Ημ/νία γέννησης: Ηλικία:.....

Ημ/νία εξέτασης:.....

✓ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ / ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

1. Αναγνώριση αντικειμένων (εικόνες)		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	1. Ποτήρι 2. Ρολόι 3. Παπούτσι 4. Κρεβάτι 5. Πλυντήριο			
β) Τι είναι αυτό; (δείξε μου την εικόνα)	6. Βρύση 7. Λουλούδι 8. Καρέκλα 9. Αυτοκίνητο 10. Καναπές 11. Καπέλο 12. Ζάρι 13. Βιβλίο 14. Γυαλιά 15. Δέντρο 16. Μπάλα 17. Χέρι 18. Τηλέφωνο 19. Φωτιά 20. Μήλο 21. Ψωμί 22. Σημαία 23. Νύφη 24. Λεμόνι 25. Κάλτσες 26. Καρπούζι 27. Σπίτι 28. Παγωτό 29. Κλειδί			
Παρατηρήσεις:				Ικανότητα Αναγνώρισης Εικόνων 2,6-3,6 ετών

2. Καταλαβαίνει χρήση αντικειμένων		
<i>Πες μου (ή δείξε μου) τι κάνουμε με:</i>		
1. Το ποτήρι	(πίνουμε)	
2. Το ψαλίδι	(κόβουμε)	
3. Το κουτάλι	(τρώμε)	
4. Το βιβλίο	(διαβάζουμε)	
5. Τη μπάλα	(παίζουμε)	
6. Τη χτένα	(χτενιζόμαστε)	
7. Το ρολόι	(βλέπουμε την ώρα)	
8. Το μολύβι	(γράφουμε)	
9. Τη καρέκλα	(καθόμαστε)	
Παρατηρήσεις:		Ικανότητα να καταλαβαίνει χρήση αντικειμένων 2,6 ετών

3. Αναγνώριση ζώων (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	1. το άλογο 2. το παπάκι 3. την αγελάδα 4. το δελφίνι 5. τον ελέφαντα	ΝΑΙ	ΌΧΙ	Άλλη
β) Τί είναι αυτό; (δείχνω την εικόνα)	6. το ποντίκι 7. τη γάτα 8. την κότα 9. το ψάρι 10. τον σκύλο 11. το ψάρι 12. το λιοντάρι 13. η πεταλούδα 14. το πρόβατο 15. τη χελώνα			
Παρατηρήσεις:				

4. Αναγνώριση ρημάτων (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	1. Τρώει 2. Κοιμάται 3. Τρέχει 4. Διαβάζει 5. Τραγουδάει 6. Πίνει 7. Μαγειρεύει 8. Χαμογελάει	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι κάνει αυτός – ή; (δείχνω την εικόνα)	9. Δείχνει 10. Πλένεται 11. Παίζει 12. Κλωτσάει 13. Κάνει ποδήλατο 14. Κολυμπάει 15. Φυσάει 16. Κλαίει 17. Οδηγεί			
	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης ρημάτων 2,6-3,6 ετών

5. Αναγνώριση χρωμάτων		Απάντηση		
α) Δείξε μου ή πες μου τι χρώμα είναι αυτό;	1. Κόκκινο 2. Πράσινο 3. Κίτρινο 4. Μπλε 5. Μαύρο 6. Ροζ 7. Μωβ 8. Καφέ 9. Πορτοκαλί	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης χρωμάτων 2 ετών και πάνω

6. Αναγνώριση βασικών μερών του σώματος		Απάντηση		
α) Δείξε μου	1. Το στόμα σου 2. Τη γλώσσα σου 3. Τα δόντια σου 4. Τα μάτια σου 5. Τη μύτη σου 6. Τα μαλλιά σου 7. Τα αυτιά σου 8. Τα μάγουλά σου 9. Το λαιμό σου 10. Τα χέρια σου 11. Τα δάχτυλά σου 12. Τα πόδια σου 13. Το πηγούνι σου 14. Τις μασχάλες σου 15. Τους ώμους σου 16. Το γόνατό σου 17. Την κοιλιά σου	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι είναι αυτό;	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης ρημάτων 2,0-3,6 ετών

7. Αναγνώριση επαγγελματιών (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	1. Φούρναρης 2. Μανάβης 3. Ψαράς 4. Δάσκαλος 5. Γιατρός 6. Ζαχαροπλάστης 7. Ζωγράφος 8. Δασκάλα 9. Κηπουρός 10. Μαθητής 11. Νοσοκόμα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) τι είναι αυτός-ή;	Παρατηρήσεις:			

8. Αναγνώριση θέσης/τοπικές έννοιες		Απάντηση		
	1. Πάνω 2. Κάτω 3. Έξω 4. Μέσα 5. Πίσω 6. Ανάμεσα 7. Μπροστά 8. Πλάι/δίπλα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης θέσης 2,6- 3,0 ετών

9. Αναγνώριση μεγάλο/ μικρό-αντικείμενα (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου	1. Μεγάλο/μικρό ποτήρι 2. Μεγάλο/μικρό κρεβάτι 3. Μεγάλο/μικρό σκυλί 4. Μεγάλο/μικρό σπίτι 5. Μεγάλο/μικρό μολύβι 6. Μεγάλο/μικρό πιρούνι 7. Μεγάλο/μικρό κουτάλι 8. Μεγάλη/μικρή χτένα 9. Μεγάλη/μικρή μπάλα 10. Μεγάλη/μικρή μπανάνα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι είναι αυτό μεγάλο ή μικρό “αντικείμενο”;	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης χρωμάτων 2 ετών και πάνω

10. Αναγνώριση Ψηλό/κοντό αντικείμενα (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου	1. Ψηλός/κοντός άνθρωπος 2. Ψηλή/κοντή καρέκλα 3. Ψηλό/κοντό τραπέζι 4. Ψηλό/κοντό σπίτι	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι είναι αυτό λεπτό ή χοντρό;	5. Ψηλό/κοντό ποτήρι 6. Ψηλό/κοντό μπουκάλι 7. Ψηλό/κοντό δέντρο			
	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης ψηλού/κοντού αντικειμένου 3 ετών και πάνω

11. Αναγνώριση λεπτό/χοντρό- αντικείμενα (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου	1. λεπτό/χοντρό μολύβι 2. λεπτό/χοντρό παιδί 3. λεπτό/χοντρό σχοινί	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι είναι αυτό λεπτό ή χοντρό;	4. λεπτή/χοντρή ένεση 5. λεπτό/χοντρό κλαδί			
	Παρατηρήσεις:			

12. Αναγνώριση αντίθετων εννοιών		Απάντηση		
α) Δείξε μου	1. Μεγάλο/μικρό αυτοκίνητο 2. Μεγάλη/μικρή κούκλα 3. Χοντρό/λεπτό πινέλο 4. Χοντρό/λεπτό ψωμί 5. Μακρύ/κοντό κασκόλ 6. Μακρύ/κοντό μολύβι 7. Μέσα/έξω από το αεροπλάνο 8. Μέσα/έξω από το κουτί 9. Πάνω/κάτω η κούκλα 10. Πάνω/κάτω ο γερανός 11. Γεμάτο/άδειο πιάτο 12. Γεμάτο/άδειο ποτήρι 13. Μπροστά/πίσω το φορτηγό 14. Ανοιχτή/κλειστή τσάντα 15. Ανοιχτή/κλειστή πόρτα	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης αντίθετων εννοιών

13. Αναγνώριση επιρρημάτων-επιθέτων		Απάντηση		
Εξετάζω τις έννοιες	1. Κοντά-μακριά 2. Πάνω-κάτω 3. Μέσα-έξω 4. Αριστερά-δεξιά 5. Μπροστά-πίσω 6. Μεγάλο-μικρό 7. Ψηλός-κοντός 8. Λεπτός-χοντρός 9. Βαρύ-ελαφρύ 10. Γεμάτο-άδειο 11. Ανοιχτό-κλειστό 12. Νύχτα-μέρα 13. Κρύο-ζεστό 14. Βρώμικος-καθαρός 15. Χαρούμενος-λυπημένος 16. Ξύπνιος-κοιμισμένος 17. Βρεγμένος-στεγνός	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			

14. Αναγνώριση ρούχων (εικόνες)		Απάντηση		
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	1. Την μπλούζα 2. Το παντελόνι 3. Το καπέλο 4. Τα παπούτσια 5. Το μπουφάν 6. Τα γάντια 7. Το φόρεμα 8. Το μαγιό	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τι είναι αυτό;	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης ρούχων

15. Αναγνώριση φαγητών		Απάντηση		
α) Δείξε μου (από 2 ή 3 εικόνες)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Το ψωμί 2. Την μαρμελάδα 3. Το τυρί 4. Την πίτσα 5. Το λουκάνικο 6. Το γάλα 7. Το κρεμμύδι 8. Την τούρτα 9. Το παγωτό 10. Τα καρότα 11. Την πορτοκαλάδα 12. Τις ντομάτες 13. Το μαρούλι 	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
β) Τί είναι αυτό;	Παρατηρήσεις:			Ικανότητα αναγνώρισης φαγητών

16. Αναγνώριση αριθμών		Απάντηση		
α) Πόσα αντικείμενα υπάρχουν εδώ;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ένα 2. Δύο 3. Τρία 4. Τέσσερα 5. Πέντε 6. Έξι 7. Εφτά 8. Οχτώ 9. Εννιά 10. Δέκα 	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			

17. Αναγνώριση σχημάτων (εικόνες)		Απάντηση		
α) Τί σχήμα είναι αυτό;	1. Ορθογώνιο 2. Τετράγωνο 3. Ωοειδές 4. Τρίγωνο 5. Κύκλος 6. Αστέρι	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Άλλη
	Παρατηρήσεις:			

Π.11 Η ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Μιλάει με την σειρά του κατά την επικοινωνία;
Απολαμβάνει να παίζει με άλλα παιδιά;
Απολαμβάνει να παίζει με τους γονείς;
Απολαμβάνει να παίζει με τα αδέρφια του;
Παίζει μόνο του;
Μιλά όταν παίζει;
Προσποιείται όταν παίζει π.χ. κάνει τον γιατρό, δικηγόρο κ.α.;
Παίζει με αντικείμενα που μοιάζουν στα αληθινά αντικείμενα;
Παίζει ρεαλιστικά με τα παιχνίδια;
Κοιτά εικόνες βιβλίου γυρίζοντας μία-μία τις σελίδες και από την αρχή προς το τέλος;
Εξερευνά διάφορα παιχνίδια και δεν χρησιμοποιεί επανειλημμένα το ίδιο;
Χρησιμοποιεί συντονισμένες κινήσεις;
Χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις όταν παίζει;
Χρησιμοποιεί ερωτήσεις όταν παίζει;
Απαντά σε ερωτήσεις όταν παίζει;
Αποκρίνεται σε παρακλήσεις;
Επικοινωνεί κυρίως με χειρονομίες;
Επικοινωνεί με λόγο και χειρονομίες;
Κοιτά τον ακροατή όταν μιλά;
Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις;
Αναφέρεται σε εμπειρίες της ζωής του κατά τη συνομιλία;
Επικοινωνεί με φράσεις μεγαλύτερες των δύο λέξεων;
Επικοινωνεί με φράσεις μεγαλύτερες των τριών λέξεων;
Επικοινωνεί με φράσεις μεγαλύτερες των τεσσάρων λέξεων;
Αρχίζει συζητήσεις ή δραστηριότητες;
Επικρατεί στις συνομιλίες;
Μπορεί να ακολουθεί τις αλλαγές συζητήσεων;
Χρησιμοποιεί απλές προτάσεις;
Χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις;
Χρησιμοποιεί τη σωστή σειρά των λέξεων όταν μιλά;
Χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό;
Χρησιμοποιεί περισσότερους από έναν χρόνο ρημάτων π.χ. μέλλοντα, παρατατικό;
Χρησιμοποιεί αντωνυμίες π.χ. εγώ, εσύ, αυτός;
Χρησιμοποιεί άρθρα;
Χρησιμοποιεί το ρήμα "είναι";
Χρησιμοποιεί προθέσεις π.χ. πάνω, κάτω, δίπλα κ.α. ;
Αλλάζει τον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τον ακροατή;
Έχει καλές αναγνωστικές ικανότητες;
Έχει καλές γραφικές ικανότητες;
Προλαβαίνει να διαβάσει τα γράμματα στην τηλεόραση;

Βασισμένο στο έντυπο Checklist for an Informal Assessment of Language, Shipley & McAfee, 2004: 270-2

Π.12 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ 0-6 ΧΡΟΝΩΝ

Τα παρακάτω στοιχεία παρουσιάζουν τα γενικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας του παιδιού, χρησιμοποιώντας κατά προσέγγιση την ηλικία.

0 - 6 Μηνών

Παράγει ήχους ευχαρίστησης.

Αντιδρά στους ήχους και γυρίζει το κεφάλι του.

Ανάλογα με τις ανάγκες του, χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα.

Αναγνωρίζει φωνές και γελάει όταν του μιλάνε.

Μιμείται ήχους.

Η φωνή του παρουσιάζει ποικιλία στην ηχηρότητα και τον τόνο.

Χρησιμοποιεί χειρονομίες για να υποδείξει αυτό που θέλει.

7 - 12 Μηνών

Καταλαβαίνει το «όχι» και το «ναι».

Ανταποκρίνεται στο όνομά του.

Μιμείται περισσότερους ήχους.

Εμφάνιση πρώτων «λέξεων», βάβισμα.

Έντονα στοιχεία προσωδίας και επιτονισμού.

Ακούει όταν του μιλάνε.

Σιγά - σιγά αρχίζει να αλλάζει το βάβισμα και χρησιμοποιεί σκόπιμα την ομιλία.

Έχει εκφραστικό λεξιλόγιο 1-3 λέξεις.

Χρησιμοποιεί κυρίως ουσιαστικά.

Καταλαβαίνει τις απλές εντολές.

13 - 18 Μηνών

Η ομιλία του είναι σχεδόν ακατάληπτη.

Ηχολαλεί.

Ακολουθεί απλές εντολές.

Παράγει κάποια σύμφωνα.

Εκφραστικό λεξιλόγιο 3 – 25 λέξεις ή και περισσότερες.

Χρησιμοποιεί παράλληλα χειρονομίες και φώνηση.

19 – 24 Μηνών

Η ομιλία του γίνεται κατανοητή και αρχίζει να μοιάζει (σταδιακά) με την ομιλία των ενηλίκων.

Εκφραστικό λεξιλόγιο 50 – 100 λέξεις ή και περισσότερες.

Αντιληπτικό λεξιλόγιο πάνω από 300 λέξεις.

Αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις με ουσιαστικά και ρήματα.

Χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός).

Απαντά στη ερώτηση «τι είναι αυτό».

Ακούει ιστορίες.

Ονομάζει πέντε μέρη του σώματος και κάποια οικεία αντικείμενα.

Καταλαβαίνει και ακολουθεί εντολές με δυο μέρη.

2 – 3 Ετών

Η ομιλία του είναι περισσότερο κατανοητή από τους ξένους.

Κατανοεί τις έννοιες «όλα» και «πολλά».

Ζητά τα αντικείμενα με το όνομά τους.

Προσδιορίζει διάφορα μέρη του σώματος.

Εκφράζει την ανάγκη του να πάει τουαλέτα.

Απαντά σε απλές ερωτήσεις.

Ακούει ιστορίες και τραγούδια.

Χρησιμοποιεί προτάσεις με 3 – 4 λέξεις.

Κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας δυο λέξεις.

Χρησιμοποιεί μερικούς γραμματικούς χρόνους, προθέσεις, άρθρα και αφηρημένες έννοιες.
Καταλαβαίνει τις έννοιες ποιος, γιατί, πόσα είναι.
Αντιλαμβάνεται 500 – 900 λέξεις.
Εκφραστικό λεξιλόγιο 50 -250 λέξεις ή περισσότερες.
Μιλάει δυνατά.
Κάνει γραμματικά και συντακτικά λάθη.
Παραλείπει ή αντικαθιστά κάποια φωνήματα όταν μιλάει.

3 – 4 Ετών

Ακολουθεί σύνθετες εντολές (2 – 3 μέρη).
Καταλαβαίνει αντίθετες έννοιες (πάνω – κάτω, μεγάλο – μικρό).
Απαντά και κάνει απλές ερωτήσεις.
Εκφράζει συναισθήματα.
Χρησιμοποιεί προτάσεις με 4 - 6 λέξεις.
Καταλαβαίνει 1200 – 2000 λέξεις.
Καταληπτότητα ομιλίας 80%.
Εκφραστικό λεξιλόγιο 800 – 1500 λέξεις.
Βελτιώνει τα γραμματικά και συντακτικά λάθη.
Ψιθυρίζει
Χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό, αντωνυμίες, χρόνους ρημάτων.
Αντιλαμβάνεται τις έννοιες παρελθόν και μέλλον.
Συμμετέχει σε συζητήσεις.

4 Ετών

Καταλαβαίνει τους αριθμούς, μέχρι το 3.
Αναγνωρίζει μέχρι 3 βασικά χρώματα.
Καταλαβαίνει τις έννοιες του χώρου.
Καταλαβαίνει πάνω από 2.800 λέξεις.
Εκφραστικό λεξιλόγιο 900 – 2000 λέξεις.
Χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις (4 – 8 λέξεις).
Σωστή χρήση γραμματικής.
Ακούει μια ιστορία και απαντά σε ερωτήσεις.

Περιγράφει τη μέρα του στο σχολείο κ.α.

Αναμεταδίδει ακριβώς μια ιστορία.

Δίνει σύνθετες απαντήσεις.

Γνωρίζει τη χρήση αντικειμένων.

5 – 6 Ετών

Γνωρίζει και ονομάζει 6 χρώματα.

Ονομάζει 3 σχήματα.

Καταλαβαίνει περίπου 12.000 λέξεις.

Αυξάνει συνεχώς το λεξιλόγιό του.

Συμμετέχει σε διαλόγους.

Μετράει αυτοματοποιημένα μέχρι το 30.

Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και ακολουθεί τις οδηγίες.

Σύνθετες εντολές (3 μέρη).

Ονομάζει τις μέρες της εβδομάδας, αντίθετες έννοιες.

Χρησιμοποιεί κλίσεις και χρόνους ρημάτων (αόριστος, μέλλοντας).

Αντικαθιστά ελάχιστα φωνήματα.

Γραμματικά πλήρης προτάσεις.

Επικοινωνεί εύκολα με παιδιά της ηλικίας του και με ενήλικες.

✓ Παράρτημα Β' μέρους- ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

Π.13

ΗΜΕΡΗΣΙΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

Όνομα ασθενή:

Ημ. γέννησης:

Ηλικία:

Ημ. συνεδρίας:

ΣΤΟΧΟΣ	ΑΠΟΚΡΙΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

.....

.....

Π.14 ΥΛΙΚΟ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ (/Γ/-/Χ/)

Ø Ασκήσεις συμπεφοράς φωνηέντων

Αο	Ίο	Έο	Ίουάο	Εουίο	ιοέα
Όα	Ία	Έα	Ουιάο	Όαο	ίαέο
Ούα	Έου	Οού	Άοιόά	Ίοάοού	άιούόά
Άιο	Έιο	Όιο	Ίαόαού	Ούαοαί	Έουέαέ
Ούιο	Έουο	Όουο	Ίουέαό	Ουιάιό	Ίοέουό
Ούοα	Ίουα	Όουα	Ουέοεί	Ίεάεού	Έιέοά
Αάο	Αίο	Εάο	Όουέουί	Ίουιόά	Άοιούέ
Εού	Είο	Ουέα	Όαίαέ	Έαίαού	Ουιόαού
Ιεά	Ιοέ	Ιουέ	Έοάοά	Ίεάεού	Αιιέ

Όαίαίουα	Έαουέια	Ίαιουάιεια	Άοέοείο	Ίοέαίεια	Έοέουαίουα
Όαίοέουα	Ουάεαία	Έιαίεαούεα	Αόαούαόα	Αίαέαίεια	Αέαίεαίουα
Άιαιούοα	Έιουόεια	Ουιέοίο	Αίουαεάια	Ιάεαουίεια	Ουιιόια
Έουιουαέια	Ίοαίαέοα	Όεαέιοόουα	Όιούιούια	Ίουέουόια	Άοιέουα
Ουάεαίεοα	Έοαουεαούα	Έιαίεαούεα			

Γ, γ

∅ Ο φθόγγος «γ»

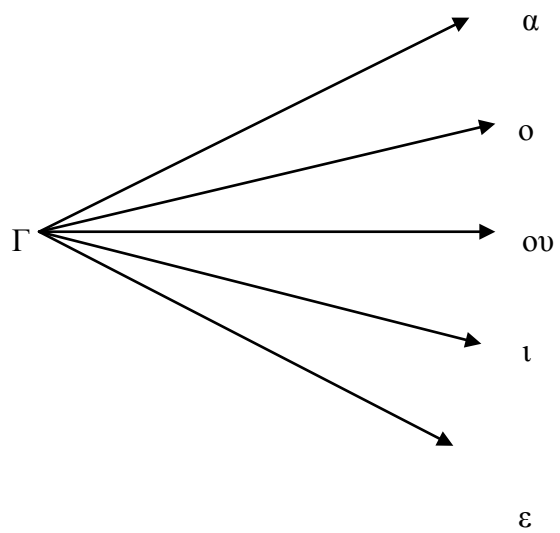
Μία από τις πιο συχνές αντικαταστάσεις του «γ» γίνονται με το «κ». Αλλά και με το «χ» και «γκ». Για να φτάσουμε γρήγορα στη σωστή προφορά του «γ», χρησιμοποιούμε την αφή του έξω μέρους του χεριού μας, που το κινούμε στο μέρος του λαιμού, ούτως ώστε να αισθανθεί το παιδί τους μικροκραδασμούς που παράγονται στο λαιμό κατά την προφορά του «γ».

∅ Απλές συνθέσεις-ψευδολέξεις

Ά-γά	Ά-γό	Ά-γί	Ά-γέ	Ά-γού	Ά-γάο
A-γίο	A-γάο	A-γίο	A-γίεο	A-γίουα	A-γέουα
A-γούα	A-γούγια	A-γέγουα	Γάο	Γίο	Γέο
Γούα	Γίουα	Γέουα	Γούια	Γούεα	Γάγα
Γίγα	Γέγα	Γόγα	Γούγα	Γάουα	Γίουα
Γούια	Γάγαγά	Γίγεγά	Γέγουγά	Γάουαγά	Γίουαγά
Γέουαγά	A-γίγο	Γαγίγο	Γιγάγο	Γεγίγο	Γουγάγο
Γουγίγο	Γεγίγο	Γουγάγο	Γουγίγο	Γεγόγι	

- Οι παρακάτω συνθέσεις προφέρονται με κινήσεις του χεριού αριστερά- δεξιά, ισάριθμες με τα τμήματα.

Γάουα/γά	Γίουα/γί	Γέουα/γέ
Γουοά/γου	Γάιο/γίο	Γέιο/γίο
Γούιο/γούο	Γόιο/γάο	ά/γίο/γίο
Άγούα/γούα/γούα	ά/γούα/γία	ά/γέα/γία
Γαγιγά/γάο	Γαγιτό/γίο	Γαγιτού/γίου
Γογαγού/γούα	Γίουα/γούα	Γέουα/γέα
Γούια/γούα	Γάουα/γία	Γόια/γέουα
Γίοα/γέουα	Γίοα/γέουα	Γέγα/γούα
Γούγα/γέουα	Άγιγάγι/γούα	Άγαγίγα/γάι
Άγεγίγε/γέι	Γία/γέα/γάγο	Γέα/γούα/γούα
Γίγα/γέγα/γόγα	Άγα/γίο/γέα	Άγο/γέγο/γούα
Γγο/γίγο/γέιο		



ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥ «Γ» ΜΕ ΣΥΜΦΩΝΑ: **γδ, γμ, γν.**

Λέξεις δισύλλαβες με το γ σε αρχική θέση

γάτα
γάλα
γέλιο
γένια
γέννα
γέρος
γάμπα
γριά
γεύμα
γεύση
γάντι
γιαλός
γιακάς
γιατρός
γιορτή
γόμα
γονείς
γάζα
γούνα
γάμος
γαμπρός
γούρι
γυαλί
γυρνά
γένος
γέρος

γύψος
γυμνός
γύρη
γοφός
γιαγιά
γάντζος
γυαλιά

Προτάσεις με δισύλλαβες λέξεις που έχουν το γ σε αρχική θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Κάθε πρωί πίνω γάλα.
2. Ο Γιώργος έχει σπίτι του μια γάτα.
3. Το γέλιο δίνει χαρά και ευτυχία.
4. Στη γιορτή μου κάλεσα την φίλη μου.
5. Ο γάμος της ξαδέρφης μου ήταν πολύ ωραίος.
6. Οι γούνες φοριούνται το χειμώνα.
7. Οι γάμπες των ποδοσφαιριστών είναι γυμνασμένες.
8. Χθες αγόρασα καινούρια γυαλιά.
9. Το όνειρο μου από μικρός ήταν να γίνω γιατρός.
10. Ο σκύλος μας είναι πλέον γέρος.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Στο σχολείο για να σβήνω τα λάθη μου χρησιμοποιώ τη γόμα μου.
2. Ορισμένες φορές οι γονείς γίνονται αυστηροί αλλά το κάνουν για το καλό των παιδιών τους.
3. Το χειμώνα είναι απαραίτητο να φοράμε γάντια για να μην κρυώνουν τα χέρια μας.
4. Στη γενιά στην οποία ζούσαν οι παππούδες μου οι συνθήκες ήταν απάνθρωπες.
5. Το γεύμα μας πρέπει να περιέχει βιταμίνες για την σωστή λειτουργία του οργανισμού μας.
6. Κάτω από το σπίτι μας μένει μια γριά της οποίας αρέσει να διηγείται ιστορίες από τα παλιά.
7. Η γύρη είναι πολύ επικίνδυνη γιατί προκαλεί αλλεργίες σε μικρούς και μεγάλους.
8. Τα μπαχαρικά έχουν πολύ ιδιαίτερη γεύση και κάνουν τα φαγητά να είναι πολύ νόστιμα.
9. Χθες το απόγευμα πήγαμε επειγόντως τη μαμά μου στο νοσοκομείο γιατί έκοψε το πόδι της με ένα γυαλί και πονούσε πάρα πολύ.
10. Η ξαδέρφη μου έπεσε από τις σκάλες με αποτέλεσμα να σπάσει το πόδι της και να τις βάλουν γύψο ώστε να γίνει καλά.

Λέξεις τρισύλλαβες με το γ σε αρχική θέση

γαλάζιο
γάβγισμα
γαλήνη
γαρδένια
γαρίδα
γεγονός
γείτονας
γελαστός
γιλέκο
γεμάτος
γεμίζω
γενναίος
γαλατάς
γεράκι
γερανός
γέφυρα
γεωργός
γήπεδο
γιαούρτι
γίγαντας
γίνομαι
γνωρίζω
γόνατο
γοργόνα
γουρούνι
γωνία

γορίλας
Γενάρης
γυμναστής
γυναίκα
γελοίος
γαλότσα
γόνδολα
γαργαλώ
γουρλώνει
γιορτάζω
γαλίζω
γιασεμί

Προτάσεις με λέξεις τρισύλλαβες που έχουν το γ σε αρχική θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Χθες ενώ έπαιζα χτύπησα το γόνατό μου.
2. Ο θείος μου είναι γεωργός.
3. Ο Γενάρης είναι ένας από τους μήνες του χειμώνα.
4. Η γαρδένια είναι ένα από τα αγαπημένα μου είδη λουλουδιών.
5. Μ' αρέσει να γαργαλώ τον μικρό μου αδερφό.
6. Κάθε μέρα γυρίζω σπίτι μου στις δύο το μεσημέρι.
7. Ο γαλατάς περνάει κάθε πρωί από το σπίτι μας.
8. Ο γείτονας μας είναι πολύ αυστηρός.
9. Το αγαπημένο μου πουλί είναι το γεράκι.
10. Ο Κώστας είναι γενναίος.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Το γάβγισμα του σκύλου μου είναι δυνατό με αποτέλεσμα να τρομάζει τους ανθρώπους που περνάνε από την περιοχή.
2. Το χρώμα που κυριαρχεί στο δωμάτιο μου είναι το γαλάζιο με το άσπρο.
3. Ο παππούς μου πήγε σε ένα κτηνοτροφείο και αγόρασε είκοσι γουρούνια, τα οποία τα έβαλε στο στάβλο που βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το σπίτι μου.
4. Ένα από τα μεγαλύτερα έργα στην Ελλάδα είναι η γέφυρα Ρίο-Αντίρριο που ενώνει την Πελοπόννησο με την Στερεά Ελλάδα.
5. Ο Γιώργος παρά τις δυσκολίες που έχει περάσει δεν παύει να είναι γελαστός.
6. Όταν ήμουν μικρή οι γονείς μου με είχαν πάει να παρακολουθήσω μια ταινία στο σινεμά όπου έπαιζε και ένας γορίλας.
7. Η γοργόνα ήταν ένα από τα πιο όμορφα πλάσματα της μυθολογίας το οποίο ζούσε στο νερό.
8. Στο γήπεδο που φτιάχτηκε πρόσφατα κοντά στο σπίτι μου, συνήθως λόγω των αγώνων δημιουργούνται πολλές φασαρίες από τους φιλάθλους.
9. Όταν ήμουν μικρή μου άρεσε η φυσική αγωγή, γι' αυτό τώρα που μεγάλωσα ακολούθησα το επάγγελμα του γυμναστή.
10. Ο σεισμός που έγινε το 1999 στην Αθήνα ήταν ένα δυσάρεστο γεγονός για όλους μας.

Λέξεις πολυσύλλαβες με το γ σε αρχική θέση

γοητεία
γαλοπούλα
γεράματα
γαρίφαλο
γενέθλια
γεωγραφία
γαϊτανάκι
γαλακτομπούρεκο
γαργαλιέμαι
γυμναστήριο
γευματίζω
γενναιοψυχία
γεωμετρία
γιγάντιος
γενικεύω
γαλήνιος
γίγαντοαφίσα
γαλανόλευκο
γεροδεμένος
γελοιογραφία
γοητευτικός
γονατίζω
γυμνάσιο
γενναιοδωρία
γυψοσανίδα
γεφυρώνω

Προτάσεις με πολυσύλλαβες λέξεις που έχουν το γ σε αρχική θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Σήμερα έχω τα γενέθλια μου.
2. Το γαλακτομπούρεκο είναι νόστιμο.
3. Ο Νίκος είναι γοητευτικός.
4. Η Νεφέλη λατρεύει την γεωγραφία.
5. Η γιαγιά μου πέθανε από γεράματα.
6. Το γαρίφαλο μυρίζει υπέροχα.
7. Ο Δημήτρης από μικρός ήταν γεροδεμένος.
8. Ο ξάδελφος μου είναι γαλανομάτης.
9. Ο Γιαννάκης γαργαλιέται.
10. Η γεωμετρία είναι δύσκολη.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Το χρώμα που αντιπροσωπεύει την ελληνική σημαία είναι το γαλανόλευκο.
2. Τα Χριστούγεννα μαζευόμαστε όλοι η οικογένεια στο τραπέζι και τρώμε τη γαλοπούλα που φτιάχνει η μαμά.
3. Η γενναιοδωρία της αδερφής μου να χαρίσει μερικά από τα παιχνίδια της σε άλλα παιδιά, με έκανε περήφανη.
4. Το γυμναστήριο το οποίο γράφτηκα θεωρείτε ένα από τα καλύτερα στην περιοχή μου.
5. Ο γαλαξίας αποτελείτε από το σύνολο εκατομμυρίων άστρων.
6. Η γελοιογραφία που έκανε ο Μιχάλης προξένησε πολύ γέλιο στους κριτές, οι οποίοι τον βράβευσαν.
7. Ο γυμνασιάρχης στο σχολείο μου ήταν πολύ αυστηρός και όλοι τον φοβόμασταν.
8. Η αγαπημένη μου πίτα, είναι η γαλατόπιτα, γι' αυτό η μαμά μου την φτιάχνει συχνά.
9. Κάθε Τρίτη μ' αρέσει να γευματίζω μαζί με τα ξαδέρφια μου σ' ένα εστιατόριο κοντά στο πάρκο που παίζαμε μικροί.
10. Στο δωμάτιο μου έχω κολλήσει μια γιγαντοαφίσα του αγαπημένου μου ηθοποιού.

Λέξεις δισύλλαβες με το γ σε μέση θέση

αυγό
λαγός
λόγος
λίγο
αργός
σιγά
στέγη
λόγια
μπογιά
μύγα
οργή
πάγος
πλαγιά
πληγή
πηγή
ζυγός
μάγος
μαγιά
φυγή
φεύγω
τρύγος
φλόγα
φραγή
ράγες
μέγας
μάγια

Προτάσεις δισύλλαβες λέξεις που έχουν το γ σε μέση θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Ο λαγός είναι γρήγορος.
2. Το νερό στη πηγή είναι πολύ κρύο.
3. Η Μαρία έβαλε τη μουσική σιγά.
4. Η Κατερίνα οδηγάει αργά.
5. Το μαγικό μου είναι μαύρο.
6. Το δύο είναι ζυγός αριθμός.
7. Έβαψα την πόρτα με πράσινη μπογιά.
8. Σκότωσα μια μύγα.
9. Ένα ρίγος με έκανε να ανατριχιάσω.
10. Σήμερα πήγα εκδρομή.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Η στέγη του σπιτιού μας στο χωριό είναι φτιαγμένη από μια παραδοσιακή πέτρα.
2. Μια φλόγα μπορεί να παραχθεί είτε από ένα κερί είτε από ξύλα στο τζάκι.
3. Ο λόγος που ακολούθησα το επάγγελμα του κτηνίατρου είναι επειδή αγαπώ πολύ τα ζώα.
4. Νιώθω μεγάλη οργή εξαιτίας της ανυπακοής της μικρής μου αδερφής.
5. Ο βόρειος πόλος αποτελείτε από νερό το οποίο από το κρύο έχει γίνει πάγος.
6. Η πληγή στο χέρι μου που δημιουργήθηκε εξαιτίας ενός παιχνιδιού που έπαιζα με τους φίλους μου δεν έχει κλείσει ακόμα.
7. Οι ράγες του τραίνου της διαδρομής Αθήνα-Θεσσαλονίκη παρουσίασαν κάποια επιπλοκή.
8. Εγώ όταν ήμουν μικρή ήθελα να ανοίξω ένα ανθοπωλείο, το οποίο άνοιξα τώρα που μεγάλωσα..
9. Μια παλιά παροιμία έλεγε: <<δεν μετρούν τα λόγια παρά μόνο οι πράξεις.>>.

Λέξεις τρισύλλαβες με το γ σε μέση θέση

παγάκι
μαγεία
άγαλμα
αγορά
αγόρι
αγώνας
βαγόνι
ζυγαριά
λογική
μέγεθος
σταγόνα
σίγουρος
μάγουλο
ρίγανη
παγώνι
μεγάλος
υγεία
παγίδα
παγούρι
παγωτό
μάγειρας
τσαγιέρα
πρόγονος
τραγούδι
μαγαζί

φαγητό
τρίγωνο
ξεγελώ
όργανο
πληγώνω
λυγίζω
αγάπη
αγαθός
αγενής
άγιος
αργία
μπουγέλο
μπουγάτσα
τηγάνι
φλογέρα
φρυγανιά
τσιγάρο
σαγόνι
τραγανό
πηγάδι
φουγάρο
ζυγίζω

Προτάσεις με τρισύλλαβες λέξεις που έχουν το γ σε μέση θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Η φλογέρα έχει ωραία μελωδία.
2. Το παγούρι είναι γεμάτο νερό.
3. Το μέγεθος της μπλούζας είναι μικρό γι αυτόν.
4. Το Πάσχα είναι αργία.
5. Το φαγητό ήταν πολύ νόστιμο.
6. Μου έκαναν μια μεγάλη έκπληξη.
7. Ο αέρας λύγισε το δέντρο.
8. Το παγωτό έλιωσε από τη ζέστη.
9. Το τρένο αποτελείται από βαγόνια.
10. Το ποντίκι ξέφυγε από τη παγίδα.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Το τραγούδι που ακούγεται αυτή τη στιγμή στο ραδιόφωνο είναι από τα αγαπημένα μου.
2. Η φρυγανιά μου έπεσε και γέμισε το χαλί της μαμάς ψίχουλα.
3. Ο αγώνας αναβλήθηκε για την επόμενη εβδομάδα λόγω άσημων καιρικών συνθηκών.
4. Το άγαλμα στήθηκε στο κέντρο της πλατείας προς τιμήν του μεγάλου ευεργέτη του χωριού.
5. Η ρίγανη χρησιμοποιείται σε πολλά φαγητά γιατί προσδίδει ωραία γεύση και μυρωδιά.
6. Ο γιατρός είπε πως ζυγίζω παραπάνω από ό τι πρέπει γι αυτό θα χρειαστεί να χάσω ορισμένα κιλά.
7. Ο χυμός μου είχε πολλά παγάκια με αποτέλεσμα να έχει περισσότερο τη γεύση νερού.
8. Μια σταγόνα λάδι που έπεσε στη μπλούζα δημιούργησε ένα δύσκολο λεκέ.
9. Ένας αγενής κύριος στο δρόμο με έσπρωξε και έφυγε χωρίς να ζητήσει συγνώμη.
10. Τη τελευταία μέρα του σχολείου τα παιδιά συνηθίζουν να παίζουν μπουγέλο μεταξύ τους.

Λέξεις πολυσύλλαβες με το γ σε μέση θέση

υπαγορεύω
λογαριάζω
μαγειρεύω
μαργαρίτα
τραγουδιστής
λογαριασμός
λογικεύομαι
λογοτεχνία
λογομαχία
τηγανίζω
σαγιονάρα
αγοράζω
τηγανίτα
ρυζόγαλο
χρυσόμυγα
οξυγόνο
τετράγωνο
αστράγαλος
εργαλεία
παπαγάλος
νηπιαγωγός
μαγεμένος
παγόβουνο
παγοδρόμιο
παρηγορώ
ψυχαγωγία

οργανώνω
μεγάφωνο
μεγαλοφυΐα
μεγαλοψυχία
παράγοντας
παγιδεύω
αργοπορία
λειτουργήμα
λογοδοτώ

Προτάσεις με πολυσύλλαβες λέξεις που έχουν το γ σε μέση θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Το οξυγόνο είναι απαραίτητο στον οργανισμό μας.
2. Το ρυζόγαλο συνοδεύεται με κανέλα.
3. Μου αρέσει να διαβάζω λογοτεχνία.
4. Οι τηγανίτες μύρισαν σε όλο το σπίτι.
5. Χτύπησα τον αστράγαλό μου παίζοντας κυνηγητό.
6. Το πλοίο χτύπησε σε ένα παγόβουνο.
7. Οργανώνω το πάρτη γενεθλίων της αδερφής μου.
8. Η μαργαρίτα είναι ένα συνηθισμένο λουλούδι.
9. Από τον φούρνο αγοράζω ψωμί.
10. Μακάρι κάποτε να μαγειρεύω όπως η μαμά.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Πήγα στη συναυλία του αγαπημένου μου τραγουδιστή και κατάφερα να πάρω αυτόγραφο του.
2. Ο μαθηματικός μας ζήτησε να υπολογίσουμε κάποιους αριθμούς υψωμένους στο τετράγωνο.
3. Η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν ήσυχα στη θέση τους ώστε να πουν την προσευχή όλοι μαζί.
4. Κάθε φορά που η μικρή μου αδερφή καταστρέφει κάποιο αντικείμενο την παρηγορώ λέγοντας της πως δεν έφταιγε αυτή.
5. Ο λογαριασμός του ηλεκτρικού ήταν αρκετά μεγάλος γι αυτό ο μπαμπάς πήγε να ρωτήσει στην αρμόδια υπηρεσία αν έγινε κάποιο λάθος.
6. Σημαντικός παράγοντας στον πονόλαιμο που είχε ήταν ότι έπινε πολύ παγωμένο νερό.
7. Καθόμουν πολύ κοντά στο μεγάφωνο με αποτέλεσμα την επόμενη μέρα να μην ακούω καλά.
8. Κάθε φορά που η μαμά τηγανίζει ψάρια όλες οι γάτες της γειτονιάς μαζεύονται στην αυλή.
9. Ήταν τόσο μαγεμένος από την ομορφιά της που δεν άκουσε τίποτα από ότι του είπα.
10. Ο μπαμπάς είχε κρύψει τα εργαλεία της δουλειάς στην αποθήκη για να μην τα πάρουμε και τραυματιστούμε.

Λέξεις με «γ»

-γι, γε-

(στην αρχή της λέξης)

Γη
Γένι
Γίδα
Γελώ
Γέρος
Γεμίζω
Γεμάτο
Γλέκο
Γέφυρα
Γήπεδο
Γεράκι
Γυναίκα
Γείτονας

Λέξεις με «γ»

-γι, γε-

(μέσα στη λέξη)

Πήγε
Φύγε
Πήγαινε
Παγίδα
Ραγίζω
Κυνηγοί
Ανοίγει
Αγελάδα
Έφυγε
Μάγοι
Καταιγίδα
Ράγισμα
Φαγητό
Παγετός

Προτάσεις με «γ»

-γι, γε-

Αυτός έχει γένια
Εγώ γελάω πολύ
Γεμίζω το μπουκάλι
Πήγα στο γήπεδο να δω τον αγώνα
Η μαμά είναι γυναίκα
Τον γείτονά μας τον λένε Άγη
Η αγελάδα κάνει γάλα
Το γυαλί ράγισε
Οι κυνηγοί κυνηγούν λαγούς
Ανοίγεις λίγο το παράθυρο;
Στον Βόρειο πόλο έχει παγετό
Μου αρέσει το φαγητό
Το ράγισμα στο γυαλί δεν κολλάει
Έριξε πολύ δυνατή καταιγίδα

Λέξεις με «γ»

-γδ, γμ, γν-

Γδύνω
Γδυτός
Γνώμη
Γνώση
Γνήσιος
Γνέφω
Γδούπος
Τάγμα
Αίνιγμα
Αγνός
Λυγμός
Ρωγμή
Έγδυσσα

Προτάσεις με «γ»

-γδ, γμ, γν-

Αυτός είναι γδυτός
Είπα τη γνώμη μου δυνατά
Το τάγμα έκανε επίθεση
Ο αγνός άνθρωπος
Του έγνεψα καταφατικά
Ακούστηκε ένας δυνατός γδούπος
Να σου πω ένα αίνιγμα
Το σπίτι έκανε ρωγμές

Λέξεις με «Γ, γ» σε ομάδες

- Γράμμα, γραφή, γραμμή
- Γατί, γιατί, γουλί
- Γάλα, γαζί, γυαλί
- Γέρος, γερός, γλουτός
- Γιώργος, Γάλλος, γλύπτης
- Γούνα, γέννα, γούρνα
- Γυρτός, γυμνός, γλυφός
- Γάδος, γίδα, γιαλός
- Γλύπτης, γνωστός, γονιός
- Γούβα, γουδί, γοργά
- Γιος, γραφή, γυμνός
- Γράμμα, γραφείο, γοργόνα
- Γούνα, γραφή, γραμμή
- Γύρος, γυρτός, γοργός
- Γενικός, γαλλικός, γεωργός
- Γρασίδι, γιαούρτι, γαλόφι
- Γένια, Γενάρης, γενεά
- Γάτα, γαζία, Γαλλία
- Πηγή, αυγή, στιγμή
- Σαγή, πυγμή, λαοί

ΠΟΙΗΜΑ ΓΙΑ «Γ, γ»

Γκρίζος γάιδαρος γκαρίζει
Γύρω γύρω τριγουρίζει
Με γυαλιά και με γιλέκο
Και γαρύφαλλο στο πέτο
Με γαλότσες και γραβάτα
Και γυρεύει γκρίζα γάτα
Να τη βάλει για γιακά
Γούνα να τον γαργαλά
Γούνα να του γουργουρίζει
Να γελά και να γκαρίζει

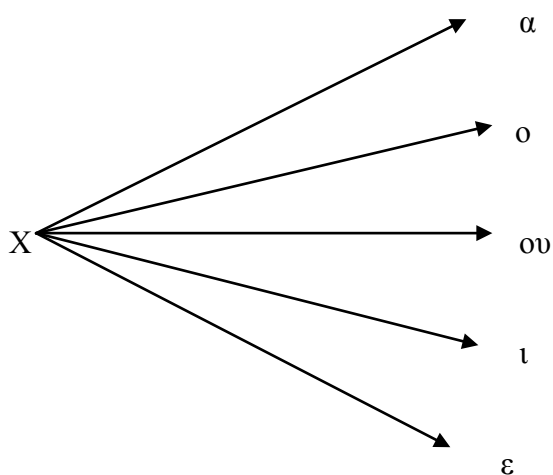
Χ, χ

Ø Ο φθόγγος «χ»

Για την μάθηση της προφοράς του «χ», χρησιμοποιούμε την παλάμη του παιδιού. Την φέρνουμε διαδοχικά μπροστά στο στόμα μας και το στόμα του, προφέροντας το «χ». Για το «χ» ο εξερχόμενος αέρας είναι ζεστός. Για την ενίσχυση της αίσθησης του μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε οινόπνευμα που το επαλείφουμε γρήγορα στο χέρι του παιδιού, μπροστά από την κάθε προφορά του.

Ά-χά	Ά-χό	Ά-χί	Ά-χέ	Ά-χού	Ά-χάο
Α-χίο	Α-χάο	Αχίο	Αχίεο	Αχίουα	Αχέουα
Αχούια	Αχούγια	Αχέγουα	Χάο	Χίο	Χέο
Χούα	Χίουα	Χέουα	Χούια	Χούεα	Χάχα
Χίχα	Χέχα	Χόχα	Χούχα	Χάουα	Χίουα
Χούια	Χάχαχά	Χίχεχά	Χέχουχά	Χάουαχά	Χίουαχά
Χέουαχά	Αχίχο	Χαχίχο	Χιχάχο	Χεχίχο	Χουχάχο
Χουχίχο	Χεχίχο	Χουχάχο	Χουχίχο	Χεχόχι	

Άχαχά	Άχαχό	Άχιχό	Άχιχέο	Άχιχούα	Χαχαχάο
Χα/χαχό	Χά/χιχό	Χά/χουχά	Χά/χιχά	Αχί/χό	Αχάο/χό
Αχέο/χό	Αχούα/χούα	Αχέου/χέου	Χίουα/χά	Χέουα/χο	Χούια/χού
Χόια/χί	Χούχα/χί	Άχα/χίουα	Άχα/χέουα	Ίχα/χάουα	Ούχα/χούια
Άχι/χούα/χό	Έχι/χέχι/χί	Όχι/χόχι/χούα	Χαχα/χία/χόχα	Χίχα/χούχα/χέχα	Χίουα/χάχα/χάο
Αχαχία/χόα	Αχαχούα/χίουα	Αχαχάχο/χάχοχα	Χίουα/χάουα/χόια	Χέια/χέοα/χίχοχα	Χαχαχίχα
Χίουα/χούα/χό	ά/χέια/χόια/χό				



ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥ «Χ» ΜΕ ΣΥΜΦΩΝΑ: -χθ, χν, χτ-.

Λέξεις δισύλλαβες με το χ σε αρχική θέση

χέρι
χαρά
χαρτί
χήνα
χυμός
χιόνι
χοντρός
χωριό
χορός
χάντρες
χάος
χωρίς
χώρα
χαίτη
χώμα
χακί
χίλια
χόρτα
χάπι
χέλι
χείλη
χάνω
χαλβάς
χώρος
χαλί

χάδι
χάρτης
χορδή
χυλός
χαλκός
χιούμορ
χωνί
χάρη

Προτάσεις με δισύλλαβες λέξεις που έχουν το χ σε αρχική θέση.

ΑΠΛΕΣ

1. Η χήνα είναι άσπρη.
2. Το χωριό μου είναι στην Πελοπόννησο.
3. Η Φωτεινή είναι χοντρή.
4. Η Αλίκη λατρεύει το χορό.
5. Το χαλί του δωματίου μου είναι ροζ.
6. Ο χαλβάς είναι νόστιμος.
7. Το χέρι μου είναι κρύο.
8. Ο Τάσος έχει χιούμορ.
9. Το χρώμα που προτιμώ είναι το χακί.
10. Τα άλογα έχουν χαίτη.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Η χαρά που πήρε ο Γιαννάκης όταν του είπα ότι θα τον πάω στις κούνιες ήταν απερίγραπτη.
2. Το πρωί πριν φύγω για το σχολείο πίνω πάντα ένα ποτήρι φυσικό χυμό.
3. Όταν ρίχνει χιόνι, μ' αρέσει να κάθομαι δίπλα από το τζάκι με τις φίλες μου και να συζητάμε.
4. Ο Κώστας μου έκανε την χάρη να με συνοδεύσει στη γιορτή της φίλης μου.
5. Ο χάρτης που έχω στο δωμάτιο μου απεικονίζει όλη την Ευρώπη.
6. Η Μαρία πριν φύγει μου έγραψε σ' ένα χαρτάκι το τηλέφωνο και την διεύθυνση της για να επικοινωνούμε.
7. Οι πυρκαγιές το καλοκαίρι προκάλεσαν ένα χάος στη χώρα μας.
8. Το όνειρο μου είναι κάποια μέρα να καταφέρω να επισκεφθώ μια ξένη χώρα.
9. Τελικά στη γιορτή που έκανε η ξαδέρφη μου πήγα χωρίς τους γονείς μου.
10. Ο χώρος που νοίκιασε η θεία μου για το τραπέζι του γάμου της ήταν υπέροχος.

Λέξεις τρισύλλαβες με το χ σε αρχική θέση

χωνάκι
χωράφι
χαμηλό
χάρακας
χαστούκι
χορεύω
χαιρετώ
χαλάζι
χαλαρός
χελώνα
χαρίζω
χαρτόνι
χειμώνας
χάλκινος
χάνομαι
χαλίκι
χαντάκι
χάρισμα
χάρτινος
χαλάω
χωράω
χωρίζω
χαίρομαι

χασάπης
χημεία
χερούλι
χιονίζει
χορευτής
χορηγώ
χορτάρι
χορτάτος
χωνεύω
χυδαίος
χωριάτης

Προτάσεις τρισύλλαβες με το χ σε αρχική θέση.

ΑΠΛΕΣ

1. Μ' αρέσει να χορεύω.
2. Έξω ρίχνει χαλάζι.
3. Το χερούλι της πόρτας χάλασε.
4. Ο δρόμος έχει χαλίκι.
5. Ο Τάσος είναι χορευτής.
6. Έχασα τον χάρακα μου.
7. Αγόρασα ένα παγωτό χωνάκι.
8. Χωνεύω το μεσημεριανό μου φαγητό.
9. Ο δρόμος έχει χαλίκι.
10. Η χελώνα είναι τραυματισμένη.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Οι ασκήσεις που μας έβαζε η καθηγήτρια της χημείας στο σχολείο με δυσκόλευαν, παρόλα αυτά προσπαθούσα να τις λύσω.
2. Στους αγώνες κολύμβησης που συμμετείχα βγήκα τρίτος με αποτέλεσμα να πάρω το χάλκινο μετάλλιο.
3. Η γιαγιά μου έδωσε στο πατέρα μου ένα χωράφι με καστανιές το οποίο βρίσκεται λίγο πιο έξω από το χωριό μας.
4. Ο γιατρός μου, μου είπε ότι έχω πολύ χαμηλό σίδηρο και αυτό είπε ότι συμβαίνει γιατί δεν τρώω σωστά.
5. Η μητέρα μου όποτε θέλει κρέας αγοράζει από το χασάπη της γειτονιάς γιατί των γνωρίζει χρόνια και της δίνει πάντα τα καλύτερα.
6. Αποφάσισα να χαρίσω στη φίλη μου ένα αρκουδάκι για να την ευχαριστήσω που με βοήθησε όταν την χρειαζόμουν.
7. Η δασκάλα στο σχολείο μας ζήτησε να αγοράσουμε από δυο χαρτόνια ο καθένας, σε ότι χρώμα προτιμάμε και να της τα πάμε.
8. Καθώς ερχόταν σπίτι ο πατέρας μου του χάλασε το αμάξι με αποτέλεσμα να καλέσει την οδική βοήθεια και να το μεταφέρει στο συνεργείο.
9. Ο χειμώνας αποτελείται από τρεις μήνες: τον Δεκέμβριο, τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο.
10. Όταν χιονίζει μ' αρέσει να κάθομαι σπίτι και να παρακολουθώ το χιόνι από το τζάμι του δωματίου μου.

Λέξεις πολυσύλλαβες με το γ σε αρχική θέση

χαμογελώ
χαλαρώνω
χαλασμένο
χαιδεύω
χασμουρητό
χαρακτήρας
χειροκροτώ
χελιδόνι
χειρίζομαι
χαρτονόμισμα
χαρτοπώλης
χαρτομάντιλα
χαμηλώνω
χαριτωμένος
χαρτόσημο
χαρταετός
χαιρετισμός
χαμομήλι
χαρακτηριστικό
χαρούμενος
χειροποίητος
χειρουργείο

χιλιόμετρα
χιονάνθρωπος
χιονοπόλεμος
χιονόνερο
χορήγηση
χορογραφία
χορταστικό
χαυλιόδοντες

Προτάσεις με το χ σε αρχική θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Η Ρούλα είναι χαριτωμένη.
2. Ο Στέλιος χασμουριέται.
3. Ο Γιώργος είναι χαρούμενος.
4. Χαϊδεύω το άλογο μου.
5. Η χορογραφία της Κατερίνας ήταν εξαιρετική.
6. Ο Κυριάκος έχει δυναμικό χαρακτήρα
7. Χειροκροτώ την παράσταση.
8. Πίνω χαμομήλι.
9. Το ποδήλατο είναι χαλασμένο.
10. Το βραχιόλι είναι χειροποίητο.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Τα χελιδόνια έρχονταν στη χώρα μας την άνοιξη και αναχωρούν το φθινόπωρο για πιο ζεστές περιοχές, όπως η Αφρική.
2. Ο γείτονας μου μπήκε πρόσφατα στο νοσοκομείο για να κάνει ένα χειρουργείο στο πόδι.
3. Όταν ρίχνει χιόνι μαζευόμαστε με τα παιδιά της γειτονιάς και παίζουμε χιονοπόλεμο.
4. Το χωριό μου βρίσκεται αρκετά χιλιόμετρα μακριά από την Αθήνα.
5. Την καθαρά Δευτέρα έχουμε ως έθιμο να τρώμε νηστήσιμα και να πετάμε χαρταετό.
6. Ένα από τα χαρακτηριστικά που έχουν οι ελέφαντες είναι οι χαυλιόδοντες τους.
7. Δύο από τα χαρακτηριστικά του Γιάννη είναι η γενναιοδωρία του και η εχεμύθεια του.
8. Μετά από μια κουραστική μέρα, ήρθε επιτέλους η ώρα να χαλαρώσω.
9. Το γεύμα μαζί με τον Πέτρο και τον Στέλιο ήταν χορταστικό.
10. Το κύριο χαρακτηριστικό μου είναι η ικανότητα μου στην επικοινωνία.

Λέξεις δισύλλαβες που έχουν το χ σε μέση θέση

βήχω
ήχος
μάχη
φτωχός
νύχι
ράχη
άγχος
τρέχω
τύχη
τρίχα
βράχος
βροχή
έχω
δίχως
πάχος
τροχός
βρέχω
ευχή
στίχος
ψυχή
λόχος
ισχύς
τροχιά

τοίχος
οχιά
στόχος
ψίχα
ταχύς
ηχώ
πήχης

Προτάσεις δισύλλαβες με το /χ/ σε μέση θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Ο Κώστας τρέχει γρήγορα.
2. Στα μαλλιά μου έχω μια άσπρη τρίχα.
3. Η Σοφία έχει μεγάλη τύχη.
4. Ο τροχός του αμαξιού χάλασε.
5. Τα πουλιά τρώνε την ψίχα από το ψωμί.
6. Ανέβηκα στη ράχη του βουνού.
7. Ο βήχας που έχω δεν λείει να μου περάσει.
8. Έχω ένα πρόβλημα.
9. Ο τοίχος του δωματίου μου είναι ροζ.
10. Ο στίχος του ποιήματος είναι υπέροχος.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ

1. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της χώρας μας που δεν έχουμε καταφέρει να αντιμετωπίσουμε είναι η φτώχεια.
2. Οι γιατροί λένε ότι το άγχος μπορεί να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα υγείας.
3. Ο ήχος από το κελήδισμα των πουλιών στο χωριό μου είναι πολύ ευχάριστος και μελωδικός.
4. Με τη φίλη μου πήγαμε στη θάλασσα και καθισμένες πάνω σ' ένα βράχο παρακολουθήσαμε τους ανθρώπους που κάνανε θαλάσσια σπορ.
5. Η οχιά είναι ένα από τα πιο επικίνδυνα και δηλητηριώδη φίδια.
6. Ο σκύλος μου μετά από ένα ατύχημα που είχε, έδωσε κυριολεκτικά μάχη για τη ζωή του.
7. Στη σχολή μου κάθε χρόνο ανεβαίνει ο πήχης ανταγωνισμού μεταξύ των συμμαθητών μου.
8. Ο Γιάννης έκανε αυτό που ήθελε δίχως να υπολογίσει τις συνέπειες των πράξεων του.
9. Όταν ήμουν μικρή είχα σαν στόχο να ακολουθήσω το επάγγελμα του δικηγόρου, το οποίο τώρα ασκώ.
10. Η βροχή που έριξε προχθές ήταν τόσο δυνατή που κατέστρεψε τα περισσότερα λουλούδια του κήπου μου.

Λέξεις τρισύλλαβες με το /χ/ σε μέση θέση

μηχανή
τυχερός
ηχείο
αρχίζω
αρχαίος
μαχητής
μαχαίρι
αχινός
αρχηγός
δέχομαι
ζάχαρη
όχημα
αρχάριος
διχάζω
μοσχάρι
λάχανο
λαχείο
βραχιόλι
ερχομός
άσχετος
ατυχία
αρχείο
άχυρο
ασχολία
ελέγχω
ένοχος

εύχομαι
ενοχή
εποχή
βροχερός
λοχαγός
κογκύλι
καυχιέμαι
ορχήστρα
στοιχείο
οχυρός
στοχεύω
στοίχιση
στιχουργός

Προτάσεις με δυσύλλαβες λέξεις με το /χ/ σε μέση θέση

ΑΠΛΕΣ

1. Ο Πέτρος είναι τυχερός.
2. Το άλογο τρώει άχυρο.
3. Ο Γιάννης καυχιέται ότι είναι έξυπνος.
4. Το μοσχάρι της γιαγιάς μου είναι μαύρο.
5. Έκοψα με μαχαίρι το ψωμί.
6. Η σαλάτα έχει λάχανο.
7. Η μηχανή μου είναι μπλε.
8. Το καλοκαίρι μ' αρέσει να φοράω βραχιόλια.
9. Ο αγαπημένος μου στιχουργός είναι ο Φοίβος.
10. Η Δέσποινα είναι άτυχη.

Σύνθετες

1. Ο καρχαρίας είναι ένα από τα πιο επικίνδυνα ζώα της θάλασσας.
2. Ο θείος μου μετά από επτά χρόνια στο στρατό αναβαθμίστηκε σε λοχαγός.
3. Η ορχήστρα του σχολείου μας αποτελείται από δύο κορίτσια και τρία αγόρια.
4. Με το λαχείο που αγόρασα πέρυσι τα Χριστούγεννα κέρδισα ένα ταξίδι στη Θεσσαλονίκη.
5. Πέρυσι το καλοκαίρι στη γιορτή που έκανα, είχα συνδέσει ένα μεγάλο ηχείο με το ραδιόφωνο για να ακούγεται η μουσική πιο δυνατά.
6. Ο αχινός είναι ένα μικρό θαλασσινό ζώο που έχει αγκάθια.
7. Το καλοκαίρι που πηγαίνω στη παραλία μ' αρέσει να μαζεύω τα κοχύλια που ξεβράζουν τα κύματα.
8. Ο φίλος μου ο Νίκος είναι αρχηγός στην ομάδα ποδοσφαίρου του σχολείου του.
9. Ο ερχομός του θείου μου από την Αμερική έφερε μεγάλη χαρά στην οικογένεια μου.
10. Δεν πίνω το σοκολατένιο μου γάλα το πρωί, αν δεν περιέχει δυο κουταλιές ζάχαρη.

Λέξεις πολυσύλλαβες με το /γ/ σε μέση θέση

καρχαρίας
ζαχαροπλαστείο
καχύποπτος
γραφομηχανή
μηχανικός
νυχοκόπτης
ανθοδοχείο
ξεχασιάρης
εχέμυθος
επαρχία
ευχάριστος
επιτυχία
ησυχία
επιχείρηση
κακοτυχία
λαχαναγορά
μοναχοπαίδι
ατύχημα
δασαρχείο
δημαρχείο
ευτυχία
ανέχομαι
ανησυχία
αναχωρώ
διχόνοια
εγχείρηση

ευτυχισμένος
επιχείρημα
ηχογράφηση
ελάχιστος
περιεχόμενο
ροχαλίζω
συνεχίζω
τροχονόμος
ταχύτητα
τροχόσπιτο
καταχωρώ
νεροχελώνα
νεροχύτης
ταχυδρομείο
προσεύχομαι
παραχώρηση
ξεχωρίζω

Προτάσεις με πολυσύλλαβες λέξεις με το /γ/ σε μέση θέση

Απλές

1. Η γραφομηχανή είναι χαλασμένη.
2. Ο Τάκης είναι ξεχασιάρης.
3. Η Σοφία είναι μοναχοπαίδι.
4. Ο παππούς μου ροχαλίζει.
5. Ο Σωτήρης είναι εχέμυθος.
6. Ο κυρ Νίκος είναι δυστυχισμένος.
7. Ο θείος μου είναι τροχονόμος.
8. Ο Χρήστος είναι ευτυχισμένος.
9. Η ηχογράφηση πέτυχε.
10. Προσεύχομαι κάθε μέρα.

Σύνθετες

1. Ο νεροχύτης μου χάλασε και φώναξα υδραυλικό.
2. Δουλεύω στο ταχυδρομείο μαζί με τον Κώστα και τον Παναγιώτη.
3. Σε κάθε καυγά με τα παιδιά στο σχολείο πάντα κάνω υποχωρήσεις.
4. Κάθε καλοκαίρι μένουμε με τους γονείς μου σε τροχόσπιτο.
5. Το περιεχόμενο του κειμένου ήταν δύσκολο και περίπλοκο.
6. Η εγχείρηση που έκανα στο νοσοκομείο πέτυχε.
7. Ο μαθητής διακρίθηκε και ξεχώρισε ανάμεσα στους υπόλοιπους.
8. Στο ανθοδοχείο βάζουμε τριαντάφυλλα και μαργαρίτες.
9. Στη λαχαναγορά αγοράζουμε μπρόκολα και μαρούλια.
10. Ο Γιώργος και η Κατερίνα είναι μοναχοπαίδια.

Λέξεις με /χ/

-χι, χε-

(μέσα στη λέξη)

Όχι
Τύχη
Νύχι
Νύχια
Είχε
Παχύς
Παχαίνω
Μαχαίρι
Κοχύλι
Αχινός
Ατυχία

Προτάσεις με /χ/

-χι, χε-

Όχι, δεν θέλω
Δώσε μου το χέρι σου
Το χέλι κολυμπάει
Χοίρο λέμε το γουρούνι
Πίνω χυμό
Κόκκινα χείλη
Η χελώνα έχει καβούκι
Ο αχινός έχει αγκάθια
Ο μπαμπάς πάχυνε πολύ
Κόβω με το μαχαίρι
Μια χήνα και μια χελώνα
Χαιρετάω το φίλο μου
Το χειμώνα ρίχνει χιόνι
Είδα ένα ωραίο κοχύλι
Ένα παχύ γουρούνι
Έκοψα τα νύχια μου
Δεν έχω τύχη σήμερα

Λέξεις με /χ/

-χθ, χν, χτ-

Χθες
Μόχθος
Μοχθεί
Παχνί
Χνώτα
Χνούδι
Χτίζω
Χτες
Προχτές
Χτενίζω
Αχνίζω
Αχνάρια
Αχθοφόρος

Προτάσεις με /χ/

-χθ, χν, χτ-

Τα χνώτα του αλόγου
Χθες κοιμήθηκα στις εννέα
Η κοπέλα χτενίζει τα μαλλιά της
Το φαγητό αχνίζει
Ο χτίστης χτίζει τούβλα
Ο μπαμπάς μοχθεί στη δουλειά του
Προχτές πήγα σινεμά
Βαδίζει στα αχνάρια του πατέρα του
Ο αχθοφόρος κουβαλάει κιβώτια
Η γάτα μου βγάζει χνούδι
Χτίζω σπίτι τρία χρόνια

Λέξεις με «Χ, χ» σε ομάδες

- Χαλί, χολή
- Χάνω, χώνω
- Χαρά, χάρμα
- Χιόνι, χιονιά
- Χόρτο, χουρμάς
- Χύμα, χώμα
- Χαμός, χαζός
- Χύτρα, χάντρα
- Χείλη, χέλι
- Χλαίνη, χτένι
- Χρόνος, χορός
- Χώμα, χρώμα
- Χάνι, χάδι
- Χάνος, χυτός
- Χήνα, χήρα

- Χνούδι, γλιδή
- Χρέος, χρήμα
- Χωνί, χολή
- Χαρτί, χορδή
- Χάρτης, χάχας
- Χέρι, χοντρό
- Χλωμός, χλωρός
- Κυλός, χούφτα
- Χιλή, χάλι
- Χνούδι, χταπόδι
- Χαλασμός, χωρισμός
- Χορτάρι, χαβιάρι
- Χειριστής, χορευτής
- Χεράκι, χερούλι
- Χήρος, χείμαρρος
- Χαμηλό, χαλινό
- Χώρισμα, χάρισμα
- Χλιαρός, χλοερός
- Χορτάρι, χαβιάρι
- Χάσιμο, χτίσιμο
- Χημεία, χηρεία
- Χωρικός, χοιρινός
- Ταχύς, παχύς
- Ράχη, μάχη
- Βροχή, εποχή
- Τροχός, βάτραχος
- Τύχει, έχει
- Παχνί, γιαχνί
- Λαχνός, λαχείο
- Τάχα, μονάχα
- Ταχύς, βραχύς
- Τείχος, δίχως
- Πάχνη, αράχνη

ΠΟΙΗΜΑ ΓΙΑ «Χ, γ»

Χιόνι ρίχνει και χαλάζι
Και η χελώνα κάνει χάζι
Δεν την νοιάζει που χιονίζει
Χαίρεται και χαχανίζει
Στο καβούκι της χωμένη
Κάνει τη χαριτωμένη:
«Χα, χα» λέει «το χειμώνα
τι χαρά να ‘σαι χελώνα»

Π. 15 ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

να	δέμα	στην
θα	καλάθι	φως
και	σήμερα	όταν
που	χαλί	αν
δεν	βάφω	μη

πιρούνι	βρίσκω	καπνός
χελιδόνι	αγκάθι	κέρμα
φίλος	βλέμμα	κάρβουνο
τηγανίζω	μνήμη	ναύτης
φόβος	βγαίνω	μούχλα

μαγειρεύω	πάρκο	σκλάβος
ραβδί	λάμψη	φράουλα
έκθεση	έθνος	δέλτα
σγουρός	όχθη	ράμφος
σαύρα	εκδρομή	γριούλα

άνθρωπος	πυκνότητα	σύμβολο
παρακμή	βούρλο	έλεγχος
ρυθμός	σμαράγδι	σπέρνω
ποίημα	έπαρση	έγκλημα
ζωηρός	αιχμή	μπρίκι

ασβέστης	καθρέφτης	ηρωικός
ντροπή	φλιτζάνι	σπρώχνω
σπλήνα	άθληση	χαλκός
αγγλικά	ισχυρός	έξαφνα
χορδή	λόγχη	συγγνώμη

έκπτωση	σάλτσα	θερμοκρασία
βούρτσα	έγχρωμος	γκρινιάζω
έκπληξη	καλπασμός	εγγύηση
νεογνό	παντζάρι	εχθρικός
χρυσάνθεμο	στρατός	αίσθηση

σφραγίδα	μεσημβρινός	διευκόλυνση
κλέφτρα	υφαντουργός	έκσταση
κύλινδρος	σύμπλεγμα	αρθρώνω
μπαρμπούνι	γεωμέτρης	ένστικτο
συγγραφέας	σφυρίχτρα	έκφραση

υπαρκτός	ύαινα
γλιστράω	ισθμός
ωριαίος	δύσκαμπτος
κάθειρξη	ευνοϊκά
φθορίωση	πορθμοί

Π.16 ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Όνομα:		
Ημερομηνία:	Τάξη:	Ηλικία:

I. ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

- 1.1 Μονογράμματος φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντικό
- 1.2 Διγράμματος φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντικό
- 1.3 Διγράμματος φωνηεντικού φθόγγου με τους φθόγγους των ψηφίων του
- 1.4 Μονογράμματος συμφωνικού φθόγγου με μορφολογικά συγγενικό
- 1.5 Μονογράμματος συμφωνικού φθόγγου με φωνολογικά συγγενικό
- 1.6 Διγράμματος ηχηρού συμφωνικού φθόγγου με τον αντίστοιχο άηχο
- 1.7 Φωνητικής συλλαβής με άλλη
- 1.8 Λέξης με μορφολογικά συγγενική ή αναγραμματισμένη
- 1.9 Λέξης με σημασιολογικά συγγενική
- 1.10 Λέξης με άλλη και με διατήρηση των αρχικών στοιχείων
- 1.11 Λέξης με άλλη λέξη ολότελα άσχετη
- 1.12 Λέξης με άσημη λέξη

II. ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ

- 2.1 Φωνηεντικού φθόγγου
- 2.2 Φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντική ακολουθία
- 2.3 Συμφωνικού φθόγγου
- 2.4 Συμφωνικού φθόγγου σε σύμπλεγμα ή ακολουθία συμφώνων
- 2.5 Συλλαβής ή συλλαβών

III. ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΕΙΣ

- 3.1 Στα ψηφία διγράμματος συμφωνικού φθόγγου
- 3.2 Στους φθόγγους φωνηεντικής ακολουθίας
- 3.3 Συμφωνικών φθόγγων σε σύμπλεγμα ή ακολουθία
- 3.4 Συλλαβών

IV. ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ

- 4.1 Συμφωνικού φθόγγου σε φωνηεντική ακολουθία
- 4.2 Φωνηεντικού φθόγγου
- 4.3 Συλλαβής

- Παρατονισμός
- Συλλαβισμός
- Δισταγμός (και βοήθεια)
- Αδυναμία ανάγνωσης λέξης

Π.17 ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Όνομα:		
Ημερομηνία:	Τάξη:	Ηλικία:

I. ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

- 1.1 Μονογράμματος φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντικό
- 1.2 Διγράμματος φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντικό
- 1.3 Διγράμματος φωνηεντικού φθόγγου με τους φθόγγους των ψηφίων του
- 1.4 Μονογράμματος συμφωνικού φθόγγου με μορφολογικά συγγενικό
- 1.5 Μονογράμματος συμφωνικού φθόγγου με φωνολογικά συγγενικό
- 1.6 Διγράμματος ηχηρού συμφωνικού φθόγγου με τον αντίστοιχο άηχο
- 1.7 Φωνητικής συλλαβής με άλλη
- 1.8 Λέξης με μορφολογικά συγγενική ή αναγραμματισμένη
- 1.9 Λέξης με σημασιολογικά συγγενική
- 1.10 Λέξης με άλλη και με διατήρηση των αρχικών στοιχείων
- 1.11 Λέξης με άλλη λέξη ολότελα άσχετη
- 1.12 Λέξης με άσημη λέξη

II. ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ

- 2.1 Φωνηεντικού φθόγγου
- 2.2 Φωνηεντικού φθόγγου με φωνηεντική ακολουθία
- 2.3 Συμφωνικού φθόγγου
- 2.4 Συμφωνικού φθόγγου σε σύμπλεγμα ή ακολουθία συμφώνων
- 2.5 Συλλαβής ή συλλαβών
- 2.6 Λέξης ή λέξεων

III. ANTIMETAΘΕΣΕΙΣ

- 3.1 Στα ψηφία διγράμματος συμφωνικού φθόγγου
- 3.2 Στους φθόγγους φωνηεντικής ακολουθίας
- 3.3 Συμφωνικών φθόγγων σε σύμπλεγμα ή ακολουθία
- 3.4 Συλλαβών
- 3.5 Λέξεων

IV. ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ

- 4.1 Συμφωνικού φθόγγου σε φωνηεντική ακολουθία
- 4.2 Φωνηεντικού φθόγγου
- 4.3 Συλλαβής
- 4.4 Λέξης ή λέξεων

- Παρατονισμός
- Συλλαβισμός
- Δισταγμός (και βοήθεια)
- Αδυναμία ανάγνωσης λέξης και επαναλήψεις
- Μεταφορά στοιχείων σε λέξη ή λέξεις
- Κατάργηση των ορίων λέξης ή λέξεων και συνεκφωνήσεις
- Στάσεις και κατατμήσεις που αλλοιώνουν το νόημα
- Αγνόηση των σημείων στίξης

Π.18 ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ρήματα σε -ΑΙΝΩ	Αλλά:
Ακριβαίνω	Δένω
Ανεβαίνω	Μένω
Ανεβοκατεβαίνω	Πλένω
Ασθμαίνω	
Βαθαίνω	
Βαραίνω	
Βγαίνω	
Διαβαίνω	
Επιβαίνω	
Καταλαβαίνω	
Κατεβαίνω	
Κραδαίνω	
Μαθαίνω	
Μακραίνω	
Μαραίνω	
Μικραίνω	
Μπαίνω	
Μπαινοβγαίνω	
Μεταβαίνω	
Ξανανεβαίνω	
Πεθαίνω	
Παραβαίνω	
Παχαίνω	
Πεθαίνω	
Προλαβαίνω	
Σημαίνω	
Τρελαίνω	
Υγιαίνω	
Φαρδαίνω	
Χωλαίνω κλπ	

Ρήματα σε -ΩΝΩ	Ουσιαστικό
Απλώνω	Άπλωμα
Αφιερώνω	Αφιέρωμα
Βιδώνω	Βίδωμα
Δαγκώνω	Δάγκωμα
Δηλώνω	Δήλωση
Διπλώνω	Δίπλωμα
Δυναμώνω	Δυνάμωμα
Καρφώνω	Κάρφωμα
Λαδώνω	Λάδωμα
Μαλώνω	Μάλωμα
Μαστιγώνω	Μαστίγωμα
Ματώνω	Μάτωμα
Μεγαλώνω	Μεγάλωμα
Μπαλώνω	Μπάλωμα
Νυχτώνω	Νύχτωμα
Ξημερώνω	Ξημέρωμα
Ολοκληρώνω	Ολοκλήρωμα
Πατώνω	Πάτωμα
Πετρώνω	Πέτρωμα
Πληρώνω	Πλήρωμα
Ριζώνω	Ρίζωμα
Σηκώνω	Σήκωμα
Σιδερώνω	Σιδέρωμα
Σκαρφαλώνω	Σκαρφάλωμα
Σκοτώνω	Σκότωμα
Στρώνω	Στρώμα
Τελειώνω	Τελείωμα
Τρυπώνω	Τρύπωμα
Φουσκώνω	Φούσκωμα
Φυτρώνω	Φύτρωμα κλπ

Ρήματα σε - ΕΥΩ	Ουσιαστικά θηλυκά σε -ΕΙΑ
Αγγαρεύω	Αγγαρεία
Αληθεύω	Αλήθεια
Αλητεύω	Αλητεία
Αλιεύω	Αλιεία
Αντρειεύω	Αντρεία
Βασιλεύω	Βασιλεία
Δουλεύω	Δουλεία
Εκστρατεύω	Εκστρατεία
Ερμηνεύω	Ερμηνεία
Ζητιανεύω	Ζήτεια
Θεραπεύω	Θεραπεία
Θρησκεύω	Θρησκεία
Κηδεύω	Κηδεία
Κολακεύω	Κολακεία
Ληστεύω	Ληστεία
Μαγεύω	Μαγεία
Μαθητεύω	Μαθητεία
Νηστεύω	Νηστεία
Νοθεύω	Νοθεία
Νοσηλεύω	Νοσηλεία
Περιοδεύω	Περιοδεία
Πολιτεύω	Πολιτεία
Πορεύω	Πορεία
Προμηθεύω	Προμήθεια
Σαγηνεύω	Σαγήνεια
Συγγενεύω	Συγγένεια
Συνοδεύω	Συνοδεία κλπ

Ρήματα σε -ΙΖΩ	Αόριστος	Ουσιαστικό
Αγγίζω	Άγγιξα	Άγγιγμα
Αερίζω	Αέρισα	Αερισμός
Ασπρίζω	Άσπρισα	Άσπρισμα
Αποδεκατίζω	Αποδεκάτισα	Αποδεκατισμός
Βαδίζω	Βάδισα	Βάδισμα
Βομβαρδίζω	Βομβάρδισα	Βομβαρδισμός
Γεμίζω	Γέμισα	Γέμισμα
Γνωρίζω	Γνώρισα	Γνώρισμα
Γονατίζω	Γονάτισα	Γονάτισμα
Γυρίζω	Γύρισα	Γυρισμός
Εξαφανίζω	Εξαφάνισα	Εξαφανισμός
Ζαλίζω	Ζάλισα	Ζάλισμα
Ζεματίζω	Ζεμάτισα	Ζεμάτισμα
Ζωγραφίζω	Ζωγράφισα	Ζωγράφισμα
Θερίζω	Θέρισα	Θέρισμα
Καθαρίζω	Καθάρισα	Καθάρισμα
Κανονίζω	Κανόνισα	Κανονισμός
Καπνίζω	Κάπνισα	Κάπνισμα
Κιτρινίζω	Κιτρίνισα	Κιτρίνισμα
Κοκκινίζω	Κοκκίνισα	κοκκίνισμα
Κυματίζω	Κυμάτισα	Κυμάτισμα
Μαυρίζω	Μαύρισα	Μαύρισμα
Πρασινίζω	Πρασίνισα	Πρασίνισμα
Σκουπίζω	Σκούπισα	Σκούπισμα
Τηγανίζω	Τηγάνισα	Τηγάνισμα
Χαρακτηρίζω	Χαρακτήρισα	Χαρακτηρισμός
Χαρίζω	Χάρισα	Χάρισμα
Χρωματίζω	Χρωμάτισα	Χρωμάτισμα
Χωρίζω	Χώρισα	Χώρισμα κλπ

Ρήματα σε -Ω	Αόριστος	Ουσιαστικό
Ακουμπώ	Ακούμπησα	Ακούμπημα
Δακτυλογραφώ	Δακτυλογράφησα	Δακτυλογράφηση
Ευχαριστώ	Ευχαρίστησα	Ευχαρίστηση
Ζητώ	Ζήτησα	Ζήτημα
Κεντώ	Κέντησα	Κέντημα
Κινώ	Κίνησα	Κίνηση
Κουβαλώ	Κουβάλησα	Κουβάλημα
Κουνώ	Κούνησα	Κούνημα
Κρατώ	Κράτησα	Κράτημα
Κυλώ	Κύλησα	Κύλημα
Κυνηγώ	Κυνήγησα	Κυνήγημα
Λαλώ	Λάλησα	Λάλημα
Νικώ	Νίκησα	Νικητής
Ξυπνώ	Ξύπνησα	Ξύπνημα
Οδηγώ	Οδήγησα	Οδήγηση
Πατώ	Πάτησα	Πάτημα
Περιφρονώ	Περιφρόνησα	Περιφρόνηση
Περπατώ	Περπάτησα	Περπάτημα
Πηδώ	Πήδησα	Πήδημα
Προτιμώ	Προτίμησα	Προτίμηση
Ρωτώ	Ρώτησα	Ερώτηση
Σταματώ	Σταμάτησα	Σταμάτημα
Συναντώ	Συνάντησα	Συνάντηση
Τηλεφωνώ	Τηλεφώνησα	Τηλεφώνημα
Τρυπώ	Τρύπησα	Τρύπημα
Τσιμπώ	Τσίμπησα	Τσίμπημα
Χτυπώ	Χτύπησα	Χτύπημα κλπ

Ρήματα (Παθητικός Αόριστος) σε -ΗΚΑ
Ακούστηκα
Αρνήθηκα
Βαρέθηκα
Δαγκώθηκα
Ζαλίστηκα
Θυμήθηκα
Κοιμήθηκα
Κοιτάχτηκα
Κόπηκα
Κουράστηκα
Λούστηκα
Λύθηκα
Λυπήθηκα
Μαζεύτηκα
Ντύθηκα
Πετάχτηκα
Πιάστηκα
Πικράθηκα
Πληγώθηκα
Ποτίστηκα
Πλύθηκα
Σηκώθηκα
Σκαλίστηκα
Σκέφτηκα
Τραβήχτηκα
Φωτίστηκα
Χάθηκα
Χτενίστηκα
Χύθηκα
Χώθηκα κλπ

Μετοχές σε -ΟΝΤΑΣ	και -ΩΝΤΑΣ
Ανεβαίνοντας	Αγαπώντας
Αρχίζοντας	Ακουμπώντας
Βαδίζοντας	Γελώντας
Γυρίζοντας	Ευχαριστώντας
Δουλεύοντας	Ζητώντας
Έχοντας	Κεντώντας
Ζηλεύοντας	Κινώντας
Καθαρίζοντας	Κολυμπώντας
Κανονίζονταν	Κουβαλώντας
Καπνίζονταν	Κουνώντας
Κρύβονταν	Κρατώντας
Λατρεύονταν	Κυλώντας
Μαζεύοντας	Κυνηγώντας
Μπαίνοντας	Λαλώντας
Μυρίζοντας	Νικώντας
Παίζοντας	Ξυπνώντας
Παίρνοντας	Περπατώντας
Πηγαίνοντας	Πετώντας
Σέρνοντας	Πηδώντας
Σκουπίζοντας	Πουλώντας
Σπρώχνοντας	Προτιμώντας
Τρέφοντας	Ρωτώντας
Τρέχοντας	Σταματώντας
Τρώγοντας	Συναντώντας
Φέρνοντας	Τηλεφωνώντας
Φροντίζοντας	Τραγουδώντας
Φωνάζοντας	Τρυπώντας
Φωτίζοντας	Τσιμπώντας
Χάνοντας	Χτυπώντας κλπ
Χύνοντας	

Αρσενικά ουσιαστικά σε -ΙΤΗΣ	και -ΗΤΗΣ
Ακρίτης	Αλήτης
Ανατολίτης	Διαβήτης
Αεροπαγίτης	Ιδιοκτήτης
Βακελίτης	Κομήτης
Διμοιρίτης	Κυβερνήτης
Ερημίτης	Μαγνήτης
Ημερολογίτης	Μυροβλήτης
Ισοβίτης	Πλανήτης
Κοπρίτης	Πλοιοκτήτης
Λιγνίτης	Προφήτης
Μακαρίτης	Πυρηνοτρήτης
Μαργαρίτης	Προφήτης
Μετεωρίτης	Φυλλοτρήτης
Μηλίτης	Ψευτοπροφήτης
Μητροπολίτης	Ψωμοζήτης
Οπλίτης	
Πολίτης	
Ροδίτης	
Σιδερίτης	
Σπουργίτης	
Σταλαγμίτης	
Σταλαχτίτης	
Σταφυλίτης	
Συμμορίτης	
Τερμίτης	
Τεχνίτης	
Τραπεζίτης	
Υπερίτης	
Φεγγίτης	
Φρονιμίτης	

Αρσενικά ουσιαστικά σε -ΩΝΑΣ
Αγώνας
Αγκώνας
Αιώνας
Αμπελώνας
Αμυγδαλεώνας
Αρραβώνας
Απατεώνας
Αχυρώνας
Ελαιώνας
Εύζωνας
Καλαμιώνας
Κρυψώνας
Κυκεώνας
Κυκλώνας
Λιμώνας
Μελισσώνας
Ξενώνας
Παρθενώνας
Περιστεριώνας
Πορτοκαλεώνας
Στρατώνας
Τυφώνας
Χειμώνας κλπ

Αρσενικά ουσιαστικά σε -ΩΤΗΣ	Αλλά:
Δεσμώτης	Αγρότης
Επαρχιώτης	Δημότης
Θασιώτης	Δότης
Ιδιώτης	Ιππότης
Νησιώτης	Πότης
Πανηγυριώτης	Συνωμότης
Πατριώτης	Τοξότης
Στρατιώτης	
ταξιδιώτης	

Και τα Εθνικά:
Βολιώτης
Γιαννιώτης
Ηπειρώτης
Ηρακλειώτης
Καβαλιώτης
Κηφισιώτης
Μαρουσιώτης
Ναξιώτης
Ξανθιώτης
Πειραιώτης
Ποριώτης
Χιώτης

Αρσενικά ουσιαστικά σε -ΗΡΑΣ
Αναπτήρας
Ανεμιστήρας
Βιβλιοθήρας
Εξαεριστήρας
Ζωστήρας
Καταβρεχτήρας
Καυστήρας
Κινητήρας
Κλητήρας
Κοπτήρας
Κρατήρας
Λαγοθήρας
Λαμπτήρας
Μνηστήρας
Νιπτήρας
Οδοστρωτήρας
Προικοθήρας
Πυροσβεστήρας
Σκαφτήρας
Σφικτήρας
Σωτήρας
Φαλαινοθήρας
Φυσητήρας
Φωστήρας
Χαρακτήρας
Χρυσοθήρας
Ψηφοθήρας

Θηλυκά ουσιαστικά σε -ΙΑ, -ΕΙΑ, -ΟΙΑ	
Αγγελία	Άγνοια
Αδυναμία	Αιμόρροια
Αναιμία	Άνοια
Ανωμαλία	Άπνοια
Αντλία	Βραδύνοια
Αξία	Δακρύρροια
Δασοκομία	Διάρροια
Δειλία	Διάνοια
Διδασκαλία	Διχόνοια
Δυσκολία	Δύσπνοια
Ευκολία	Έγνοια
Ζημία	Έννοια
Ηρεμία	Μετάνοια
Κιμωλία	Ομόνοια
Κοιλία	Οξύνοια
Μελαγχολία	Παλίρροια
Ναυτιλία	Παράνοια
Οικονομία	Πρόνοια
Ομιλία	Ρινόρροια
Πανοπλία	Σιελόρροια
Παραλία	Σύμπνοια
Περιπολία	Φυλλόρροια κλπ
Ποικιλία	
Συναυλία	
Συντομία	
Τρικυμία	
Τροχαλία	
Υπνηλία	
Φιλία	
Φιλοτιμία	

Θηλυκά ουσιαστικά σε -Η	-ΕΙΣ
Ανεση	Ανέσεις
Άφεση	
Γένεση	
Διαίρεση	
Έκταση	
Έκφραση	
Ένεση	
Ένταση	
Εξέταση	
Θέση	
Κατάργηση	
Κράτηση	
Ξενάγηση	
Παράσταση	
Πίεση	
Πόλη	
Πράξη	
Πρόταση	
Σκέψη	
Στάση	
Σύνδεση	
Σχέση	
Τέλεση	
Υπόθεση	
Υπόσχεση	
Φάση	
Φράση	
Χορήγηση	
Ωθηση κλπ	

Θηλυκά ουσιαστικά σε -ΙΣΣΑ	Αλλά:
Αλήτισσα	γόησσα
Αράπισσα	νήσσα
Βαρκάρισσα	λύσσα
Βασίλισσα	
Γειτόνισσα	
Γύφτισσα	
Δούκισσα	
Επαρχιώτισσα	
Καπετάνισσα	
Καραβοκύρισσα	
Κόμισσα	
Μαγείρισσα	
Μακαρίτισσα	
Μανάβισσα	
Μαστόρισσα	
Μέλισσα	
Μπακάλισσα	
Ξενύχτισσα	
Νησιώτισσα	
Νοικάρισσα	
Ομαδάρχισσα	
Πατριώτισσα	
Πίσσα	
Πριγκίπισσα	
Ταξιδιώτισσα	
Τσοπάνισσα	
Φουρνάρισσα	
Χασάπισσα	
Χωριάτισσα	

Θηλυκά σε -ΟΤΗΤΑ
Αιωνιότητα
Ανθρωπότητα
Αρμονικότητα
Ατομικότητα
Γενικότητα
Δραστηριότητα
Δυναμικότητα
Ειδικότητα
Εμπορικότητα
Εργατικότητα
Ετοιμότητα
Εχθρικότητα
Ηθικότητα
Καθαριότητα
Λιτότητα
Μητρότητα
Νευρικότητα
Νηφαλιότητα
Ολικότητα
Οντότητα
Πατρότητα
Ποιότητα
Ποσότητα
Σκοπιμότητα
Ταυτότητα
Τιμιότητα
Τονικότητα
Φιλικότητα
Ωμότητα κλπ

Θηλυκά ουσιαστικά σε -ΙΔΑ
Αλυσίδα
Ασπίδα
Αχτίδα
Βαλβίδα
Βίδα
Γαρίδα
Γίδα
Δεσμίδα
Ελπίδα
Εφημερίδα
Θερμίδα
Θυρίδα
Καραβίδα
Καταιγίδα
Κεραμίδα
Λουρίδα
Μαρίδα
Μερίδα
Νησίδα
Νυχτερίδα
Παγίδα
Πατρίδα
Πυραμίδα
Σανίδα
Σελίδα
Σφυρίδα
Τσουκνίδα
Φακίδα
Φροντίδα
Ψαλίδα κλπ

Ουδέτερα ουσιαστικά σε –ΕΙΟ,	-ΙΟ, -ΟΙΟ Αλλά:
Αγγείο	Βιβλίο
Αρχείο	Δισκίο
Αστείο	Θρανίο
Βαφείο	Πεδίο κλπ
Βραβείο	
Γραφείο	Πλοίο
Δασαρχείο	
Δημαρχείο	
Δοχείο	
Ηχείο	
Θεωρείο	
Ιατρείο	
Κουρείο	
Λαχείο	
Λεωφορείο	
Μαγειρείο	
Μαντείο	
Μνημείο	
Μουσείο	
Ναυαρχείο	
Ξενοδοχείο	
Ορυχείο	
Σπορείο	
Στοιχείο	
Συνεργείο	
Σωματείο	
Ταμείο	
Φαρμακείο	
Χειρουργείο	
Χρυσωρυχείο	
Ψυγείο	
Ωδείο κλπ	

Ουδέτερα ουσιαστικά σε –ΗΡΙ	Αλλά:
Ακονιστήρι	Γεφύρι
Ακουμπιστήρι	Πανηγύρι
Ανοιχτήρι	
Βαφτιστήρι	
Βιδωτήρι	
Βουλωτήρι	
Εργαστήρι	
Ζυμωτήρι	
Θυμιατήρι	
Καταβρεχτήρι	
Κλαδευτήρι	
Κολλητήρι	
Κουρδιστήρι	
Μοναστήρι	
Ξεσκονιστήρι	
Ξυπνητήρι	
Ξυστήρι	
Πειραχτήρι	
Ποτήρι	
Ποτιστήρι	
Ραντιστήρι	
Σβηστήρι	
Σκαλιστήρι	
Σκεπαστήρι	
Στεγνωτήρι	
Σουρωτήρι	
Στραγγιστήρι	
Τρυπητήρι	
Χτυπητήρι	
Ψαλτήρι κλπ	

Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ΙΔΙ	Αλλά:
Βαρίδι	Καρύδι
Βελανίδι	Κρεμμύδι
Γίδι	Μύδι
Γρασίδι	Φρύδι
Δαχτυλίδι	
Κατσαβίδι	Αντικλείδι
Κεραμίδι	Στρείδι
Κοπίδι	
Λεπίδι	
Μουσκίδι	
Ξίδι	
Παιχνίδι	
Πριονίδι	
Ροκανίδι	
Σανίδι	
Σκουπίδι	
Στολίδι	
Στρωσίδι	
Ταξίδι	
Τσιμπίδι	
Φίδι	
Ψαλίδι κλπ	

Ουδέτερα ουσιαστικά σε -ΗΜΑ	Αλλά:
Αγῆμα	Κρίμα
Βῆμα	Κλίμα
Βλήμα	
Διάστημα	Ένδυμα
Κλήμα	Θύμα
Κτήμα	Κύμα
Μάθημα	Μήνυμα
Μνήμα	Χύμα
Νήμα	
Νόημα	
Πάθημα	
Ποίημα	
Ρήμα	
Σήμα	
Τμήμα	
Χρήμα	

Επίθετα σε -ΩΠΟΣ
Αγουρωπός
Αγριωπός
Αρρενωπός
Γαλαζωπός
Γκριζωπός
Ερυθρωπός
Καστανωπός
Κιτρινωπός
Κοκκινωπός
Κυανωπός
Μαυρωπός
Μελανωπός
Νωπός
Ξανθωπός
Πρασινωπός
Σκυθρωπός
Στρογγυλωπός
Χαρωπός
Χρυσωπός κλπ

Επίθετα σε -ΑΙΟΣ	Αλλά:
Ακαριαίος	Θαρραλέος
Ακμαίος	Κραυγαλέος
Ακραίος	Λυσσαλέος
Αναγκαίος	Νέος
Βαθμιαίος	Ρωμαλέος
Γωνιαίος	Φευγαλέος κλπ
Ενιαίος	
Κλοπιμαίος	
Λαθραίος	
Μεσαίος	
Μηνιαίος	
Μηριαίος	
Μοιραίος	
Πηγαίος	
Πηχιαίος	
Προτελευταίος	
Ραγδαίος	
Ραχιαίος	
Σπυδαίος	
Στιγμαίος	
Τελευταίος	
Τροχιαίος	
Τυχιαίος	
Χυδαίος	
Ωραίος	
Ωριαίος κλπ	
Και τα Εθνικά επίθετα:	
Αθηναίος	
Θηβαίος	
Ιουδαίος	
Κερκυραίος	
Λαρισαίος κλπ	

Επίθετα σε -ΩΤΟΣ
Αγάνωτος
Αγίνωτος
Αδήλωτος
Αδιόρθωτος
Αζημίωτος
Αζύμωτος
Αιχμάλωτος
Ακούμπωτος
Αλέρωτος
Αλύτρωτος
Απάγωτος
Απλήρωτος
Ασήκωτος
Αστεφάνωτος
Άσωτος
Αφάγωτος
Αφανέρωτος
Κακόστρωτος
Κατάφωτος
Ξεγάνωτος
Ξεγύμνωτος
Ξεκάρφωτος
Ξεμανίκωτος
Ξεσκύφωτος
Ξέστρωτος
Ξεφούσκωτος
Ολόστρωτος
Ολόφωτος
Πρώτος κλπ

Επίθετα σε -ΙΚΟΣ	Αλλά:
Αγροτικός	Γλυκός
Αεροπορικός	Θηλυκός
Αμυντικός	
Ανοιξιάτικος	
Αρχικός	
Βλαπτικός	
Γραφικός	
Δημοτικός	
Εκδοτικός	
Επιθετικός	
Ιατρικός	
Ιπποτικός	
Ιστορικός	
Κοινοτικός	
Κολυμβητικός	
Νομικός	
Παιδικός	
Ποιοτικός	
Πολεμικός	
Ποσοτικός	
Πρακτικός	
Σκεφτικός	
Στρατιωτικός	
Σχολικός	
Τραπεζικός	
Υφαντικός	
Ψεύτικος	
Χορταστικός	
Χωνευτικός	
Χωρικός κλπ	

Επίθετα σε –ΙΜΟΣ	Αλλά:
Αβάσιμος	Εύθυμος
Ανώριμος	
Άτιμος	
Βάσιμος	
Γνώριμος	
Διαθέσιμος	
Θανάσιμος	
Καύσιμος	
Μόνιμος	
Νηστίσιμος	
Νόμιμος	
Νόστιμος	
Όψιμος	
Πολύτιμος	
Πρώτιμος	
Σκόπιμος	
Φαγώσιμος	
Φιλότιμος	
Φρόνιμος	
Χρήσιμος	
Ωριμος κλπ	

Επίθετα σε -ΙΝΟΣ	Αλλά:
Αντικρινός	Δεινός
Αέρινος	Ελεεινός
Αληθινός	Ορεινός
Βοδινός	Σκοτεινός
Βορινός	Ταπεινός
Βραδινός	Υγιεινός
Βυζαντινός	Φαεινός
Γιορτινός	
Θαλασσινός	Φτηνός
Θερινός	
Καλοκαιρινός	Κοινός
Κίτρινος	
Κόκκινος	
Κοντινός	
Λινός	
Μακρινός	
Μελαχρινός	
Μηδαμινός	
Μπροστινός	
Νυχτερινός	
Ξινός	
Πεδινός	
Περσινός	
Πέτρινος	
Πράσινος	
Πρωινός	
Σημερινός	
Φετινός	
Φθινοπωρινός	
Χειμερινός	
Χοιρινός κλπ	

