



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μαρία-Χαρίκλεια Παπαδοπούλου

Επιβλέπουσα: Βασιλική Καραβίδα

Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Νοέμβριος, 2017



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μαρία-Χαρίκλεια Παπαδοπούλου

Επιβλέπουσα: Βασιλική Καραβίδα
Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Νοέμβριος, 2017

LANGUAGE DEVELOPMENT DURING PRESCHOOL AGE

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Καραβίδα Βασιλική,

Επίκουρος Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Κανέλλου Νικολίτσα,

ΕΤΕΠ

3. Μέλος επιτροπής

Κανελλοπούλου Ελένη,

Πανεπιστημιακή Υπότροφος

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Βρυώνης Γεώργιος

Καθηγητής

Υπογραφή

© Παπαδοπούλου, Μαρία-Χαρίκλεια, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία

Παπαδοπούλου, Μαρία-Χαρίκλεια

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου, που σε κάθε μου βήμα με στηρίζουν και είναι δίπλα μου. Σε αυτούς χρωστάω την μέχρι τώρα μου πορεία.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κυρία Καραβίδα, που κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας με συμβούλεψε και με καθοδηγούσε με τον καλύτερο τρόπο.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω σε όλα αυτά τα μικρά και υπέροχα προσωπάκια με τα οποία δούλεψα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Αποτέλεσαν την δύναμη και την έμπνευση μου σε κάθε στιγμή. Παιδιά, η ελπίδα του μέλλοντος!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία, πραγματεύεται την ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη της γλώσσας, είναι ένα πεδίο τόσο παλιό όσο και καινούριο και η ανάπτυξη της είναι ένα σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι στη δυναμική εξέλιξη ενός παιδιού. Ξεκινώντας από την φυλογένεση της γλώσσας από τον *homo habilis*, φτάνουμε σήμερα, στην ολόπλευρη ανάπτυξή της με την κατάκτηση της φωνολογίας, της γραμματικής, της πραγματολογίας, καθώς και της σημασιολογίας. Στον δρόμο για την ολοκληρωτική κατάκτηση της όμως, υπάρχει ένα στάδιο κατά το οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι εξαιρετικά ευαίσθητος σε ερεθίσματα, η κρίσιμη περίοδος, η οποία καθορίζει τον ρυθμό και την ποιότητα της ανάπτυξης. Αν για οποιοδήποτε λόγο η γλώσσα δεν αναπτυχθεί σωστά, επαρκώς ή υπάρχουν αποκλίσεις ως προς την φυσιολογική ανάπτυξη τότε μπορούμε να μιλάμε για διαταραχές ομιλίας, οι οποίες αφορούν την εκφορά του λόγου καθώς και διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσολογική ανάπτυξη, κρίσιμη περίοδος, διαταραχές ομιλίας

ABSTRACT

This paper discusses the development of language during preschool age. The study of language is a field as old as is new and its development is an important and integral part of the dynamic development of the child. Starting from the phylogeny from homo habilis, we have now come full circle in its complete development with the acquisition of phonology, grammar, pragmatics and semantics. On the road to its complete conquest, however, there is a stage in which the human brain is extremely sensitive to stimuli, the Critical Period, that determines the pace and the quality of development. If-for any reason-the language is not developed properly, sufficiently or there are deviations from normal development, then we can talk about speech disorders, which are related to speech articulation(phonation), as well as language development disorders.

Key words: language development, critical period, language disorders

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	ix
ΟΡΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.....	x

1. Μελέτη της γλώσσας

1.1 Μελέτη της γλώσσας στα παιδιά.....	1
1.2 Φυλογένεση της γλώσσας	3
1.3 Αποσαφήνιση γενικών όρων.....	4
1.4 Το γλωσσικό σύστημα.....	6

2. Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας και παράγοντες που την επηρεάζουν

2.1 Όργανα πρόσληψης και παραγωγής της ομιλίας	8
2.2 Η μίμηση και η ανάπτυξη της μνήμης.....	8
2.3 Προσοχή.....	9
2.4 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.....	12
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη.....	12

3. Κρίσιμες περίοδοι στην ανάπτυξη της γλώσσας

3.1 Νευροανατομία της γλωσσικής ανάπτυξης.....	17
3.2 Η έννοια της κρίσιμης περιόδου στην ανάπτυξη της γλώσσας.....	18
3.3 Αιτίες που προκαλούν την κρίσιμη περίοδο.....	20
3.4 Μορφή και διάρκεια της κρίσιμης περιόδου.....	21
3.5 Ανάκτηση γλωσσικών ικανοτήτων μετά από εγκεφαλική βλάβη.....	23
3.6 Οι συνέπειες της κοινωνικο-γνωστικής και γλωσσικής αποστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας (case study).....	23

4.Γλωσσική Ανάπτυξη

4.1 Φωνολογική ανάπτυξη.....	27
4.1.1Πρώιμη φωνολογική ανάπτυξη.....	27

4.1.2 Φωνολογική ανάπτυξη στο παιδί προσχολικής ηλικίας.....	28
4.1.2.1 Παραγωγή.....	29
4.1.2.2 Σειρά απόκτησης των φωνημάτων.....	33
4.2 Γραμματική ανάπτυξη.....	35
4.2.1 Η ανάπτυξη του συντακτικού.....	36
4.2.1.1 Στάδια ανάπτυξης της σύνταξης.....	36
4.2.2 Η ανάπτυξη της μορφολογίας.....	40
4.3 Σημασιολογική ανάπτυξη.....	42
4.3.1 Χαρακτηριστικά της σημασιολογικής ανάπτυξης.....	43
4.3.1.1 Συμπυκνώσεις-Υποεκτάσεις.....	44
4.3.1.2 Γενικεύσεις-Υπερεκτάσεις.....	44
4.3.1.3 Κατασκευασμένες λέξεις και σημασίες.....	45
4.4 Πραγματολογική ανάπτυξη.....	46
 5. Διαταραχές του λόγου στην προσχολική ηλικία	
5.1 Φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και αποκλίσεις.....	52
5.2 Αιτιοπαθογένεια.....	53
5.3 Τύποι και χαρακτηριστικά των διαταραχών του λόγου.....	55
5.3.1 Διαταραχές εκφοράς του προφορικού λόγου.....	55
5.3.1.1 Απλή καθυστέρηση άρθρωσης.....	55
5.3.1.2 Διαταραχές άρθρωσης και φωνολογίας.....	56
5.3.1.3 Διαταραχές στη ροή της ομιλίας και τη φωνή.....	57
5.3.1.4 Μερική αναστολή της ομιλίας.....	59
5.3.2 Διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης.....	60
5.3.2.1 Καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης	60
5.3.2.2 Γλωσσική διαταραχή.....	60
5.3.2.3 Ειδική γλωσσική διαταραχή.....	61
5.4 Αξιολόγηση/Διάγνωση και Θεραπευτική Παρέμβαση.....	62
 BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία είναι αυτή που προετοιμάζει ένα παιδί για την μετέπειτα πορεία του. Σε αυτή την ηλικία θα κτίσει τα θεμέλια για να υψώσει μελλοντικά το πιο σπουδαίο οικοδόμημα του: τον ίδιο του τον εαυτό, τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ενδοσκοπική παρουσίαση της ανάπτυξης της γλώσσας στα παιδιά μέχρι την προσχολική ηλικία.

Στο **πρώτο κεφάλαιο**, ξεκινάμε με τη μελέτη της γλώσσας και την αποσαφήνιση βασικών όρων όπως της ομιλίας, της γλώσσας και του λόγου. Επιπλέον γίνεται αναφορά στη φυλογένεση της, ξεκινώντας από το homo-habilis, και στις ανατομικές αλλαγές που οδήγησαν στη δημιουργία της γλώσσας όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα μέσω της εξέλιξης.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας καθώς και ο παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναλύεται διεξοδικά η έννοια της κρίσιμης περιόδου, οι αιτίες που την προκαλούν, η μορφή και η διάρκεια της καθώς και η μη φυσιολογική ολοκλήρωση της.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, γίνεται εκτενής παρουσίαση της σταδιακής ανάπτυξης της γλώσσας μέσω της κατάκτησης του φωνολογικού, του γραμματικού, του σημασιολογικού και του πραγματολογικού συστήματος.

Στο **πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται οι διαταραχές του λόγου. Ξεκινώντας από τη φυσιολογική ανάπτυξη προχωρούμε στις αποκλίσεις της, καθώς και στους τύπους και τα χαρακτηριστικά των διαταραχών αυτών. Η εργασία φτάνει στο τέλος της με τους τρόπους αντιμετώπισης και τη θεραπευτική προσέγγιση που συνίσταται σε αυτές τις περιπτώσεις.

Ορισμοί για την γλώσσα

Bloch & Trager

"Η γλώσσα είναι ένα σύστημα αυθαίρετων συμβόλων μέσω των οποίων μια κοινωνική ομάδα λειτουργεί ως σύνολο."

Croce

"Η γλώσσα είναι ένας αρθρωμένος ήχος που χρησιμεύει για την έκφραση της σκέψης."

Erdmann

"Η γλώσσα δεν είναι ένα είδος επικοινωνίας αλλά ένα είδος σκέψης...ένα εργαλείο για τη σκέψη."

Frobes

"Η γλώσσα είναι μια διαδοχή λέξεων με τις οποίες ο ομιλητής εκφράζει τις σκέψεις του με την πρόθεση να τις γνωστοποιήσει στον ακροατή."

Saussure

"Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες."

Sapir

"Η γλώσσα είναι καθαρά μια ανθρώπινη μη ενστικτώδης μέθοδος για τη μετάδοση ιδεών, συναισθημάτων, επιθυμιών μέσω συμβόλων που παράγονται εκούσια."

Jepersen

"Η γλώσσα είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που στοχεύει στην κοινοποίηση ιδεών και συναισθημάτων."

Κεφάλαιο 1ο

Μελέτη της γλώσσας

1.1 Μελέτη της γλώσσας στα παιδιά

Η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού μπορεί να διαιρεθεί σε επιμέρους ενότητες, όπως σωματική, ψυχοκινητική, ψυχοσυναισθηματική, ψυχοσεξουαλική, κοινωνική, γνωστική, δηλαδή ανάπτυξη της γλώσσας, ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων ή λειτουργιών που συνδέονται με τη γλώσσα. Στην πραγματικότητα οι διάφοροι τομείς της ανάπτυξης βρίσκονται σε στενή συνάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, επηρεάζοντας ο ένας τον άλλον, ενώ τα στάδια της ανάπτυξης αποτελούν εν πολλοίς σχηματοποιήσεις που απλουστεύουν μια σύνθετη εξελικτική πορεία. Οι διάφοροι τομείς της ανάπτυξης, όπως και τα στάδια της ανάπτυξης, συχνά επικαλύπτονται κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Για τον λόγο αυτό είναι χρήσιμο να αντιλαμβανόμαστε την ανάπτυξη ως δυναμική εξέλιξη, την οποία καλό είναι να μην υποτάσσουμε σε άκαμπτα σχήματα επικράτησης των μέσων όρων, αφού η ανάπτυξη των παιδιών παρουσιάζει εκπλήξεις, άλματα και πισωγυρίσματα, και βρίσκεται σε στενή δυναμική συνάρτηση με το περιβάλλον και την οικογενειακή ιστορία. Για τον λόγο αυτό, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί ως ένα απόλυτα αυτόνομο πεδίο (Αμπατζόγλου, 2001).

Η παιδική γλώσσα είναι ένα πεδίο έρευνας τόσο παλιό όσο και νέο: ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μεγάλη επάρκεια ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, είχαν απασχολήσει από παλιά ερευνητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων που μελετούσαν την ανάπτυξη του παιδιού. Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, στοιχεία από τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ηχογραφήθηκαν σε κασέτες και καταγράφηκαν, ενώ

σήμερα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, διαθέτουμε πια σώματα κειμένων που παρέχουν μεγάλο όγκο από αυθεντικό γλωσσικό υλικό για την παιδική γλώσσα (Μότσιου, 2014).

Ο λόγος αποτελεί έναν επεξεργασμένο κώδικα που περνά από γενιά σε γενιά. Είναι σίγουρα απαραίτητο για ένα παιδί, προκειμένου να κατακτήσει τη γλώσσα, να ζει σε ένα περιβάλλον όπου μιλιέται αυτή. Παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς μαθαίνουν στο παιδί τους τη μητρική του γλώσσα. Η κλινική πείρα μας δείχνει, αντίθετα, πόσο καταστροφικά αποτελέσματα μπορεί να έχει για το λόγο μια ακραία και άκαμπτη παιδαγωγική στάση των γονιών απέναντι στο παιδί. Οι γονείς μιλούν απρόσεκτα, χαλαρά, μωρουδίστικα στο παιδί τους. Αυτό όμως μαθαίνει να μιλά σωστά. Ο λόγος για το παιδί είναι ένας τρόπος να κατακτήσει κάτι από τη δύναμη και την εξουσία των ενηλίκων, οι οποίοι μιλούν γύρω του από την πρώτη ημέρα της γέννησής του (Αμπατζόγλου, 2001).

Το παιδί μεγαλώνοντας, μεταξύ 2-5 χρόνων, παράγει έναν λόγο τον οποίο δεν δείχνει να απευθύνει σε κάποιον άλλον. Λέει πράγματα που δεν απευθύνει σε κανέναν, με μια διάθεση χαράς και παιχνιδιού. Αυτή η γλωσσική δραστηριότητα δεν αποτελεί μια "προπόνηση" στον λόγο, όπως αυθαίρετα θα μπορούσε να το ερμηνεύσει ένας ενήλικας. Το παιδί με τις ηχολαλικές του δραστηριότητες, με αυτή την επαναληπτική, άσκοπη, ακόμη και "άχρηστη" παραγωγή λόγου δημιουργεί μια μεταβατική, ενδιάμεση, αόριστη λεκτική δραστηριότητα, εξαιρετικά χρήσιμη για να μπορέσει να υπάρξει τόσο ο "χρήσιμος λόγος", ο λόγος-επικοινωνία, όσο και ο γραπτός λόγος αργότερα. Γι' αυτό και όσο πιο σημαντική δραστηριότητα αναπτύσσει ένα παιδί γύρω από τον αόριστο αυτό λόγο τόσο πιο γρήγορα αναπτύσσεται και ο λόγος ως επικοινωνία. Για το παιδί η βίαιη κατάργηση μιας μεταβατικής δραστηριότητας είναι, ως γνωστόν, καταστροφική. Ο λόγος έχει λοιπόν δύο λειτουργίες:

- ❖ Σταθεροποίηση των σχέσεων μεταξύ συναισθημάτων [affects] και ψυχικών παραστάσεων [representations]
- ❖ Μια μεταβατική ιδιότητα (ο λόγος ως παιχνίδι, ο λόγος για το τίποτα) (Αμπατζόγλου, 2001).

Είναι αδύνατο να κατανοήσουμε συνολικά τον λόγο ανεξάρτητα από τις ψυχικές επενδύσεις και από την αλληλεπίδραση του παιδιού, αρχικά με τους γονείς και στη

συνέχεια, με τον υπόλοιπο κόσμο. Πράγμα όμως που σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει καθαρά γλωσσολογική επιστημονική προσέγγιση του λόγου στην ψυχιατρική. Συγχρόνως, είναι αδύνατο να απομονωθεί η ιδιότητα λόγος (αυτό μπορεί να γίνει μόνο για εκπαιδευτικούς ή ερευνητικούς λόγους) από το σύνολο της πολύπλοκης ψυχικής οργάνωσης του ατόμου. Στο παιδί, ειδικότερα, είναι γνωστό ότι κάθε ιδιότητα βρίσκεται σε μια πολύπλοκη σχέση αλληλεξάρτησης με την άλλη και ότι αποτελεί ουτοπία η ανεξάρτητη αντίληψή τους στην κλινική πράξη· για παράδειγμα λόγος και νοητικό επίπεδο, λόγος και ψυχοκινητικότητα. (Αμπατζόγλου, 2001)

1.2 Φυλογένεση της γλώσσας

Στη Βιολογία ο όρος φυλογένεση αφορά τη μελέτη της συγγένειας διαφορετικών οργανισμών, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στην εξελικτική ιστορία τους (Robertetall., 2006).

Το ζήτημα της προέλευσης της γλώσσας έχει να αντιμετωπίσει πολλαπλά εμπόδια, που δεν αφορούν μόνο την απουσία των υλικών ενδείξεων και την απαιτητικότητα της διεπιστημονικής σύνθεσης, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί αναγκαιότητα. Το ζήτημα της φυλογένεσης είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με τη θεωρία της φύσης της γλώσσας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο τα αφετηριακά ερωτήματα να είναι διαφορετικά αλλά και τα ίδια εμπειρικά δεδομένα να ερμηνεύονται υπό το φως των διαφορετικών προσεγγίσεων. Ζητήματα όπως αν η εμφάνιση της γλώσσας υπήρξε αποτέλεσμα μιας γονιδιακής μετάλλαξης ή πολλών, αν η εξέλιξή της υπήρξε απότομη ή σταδιακή, ακόμη η συζήτηση για τις προϋποθέσεις εμφάνισής της, είναι ερωτήματα που καθορίζονται από τις αξιωματικές παραδοχές που υιοθέτει κανείς για τη φύση της γλώσσας (Θεοδωροπούλου, 2010).

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποκλειστικά στο ανθρώπινο είδος φαίνεται πως είναι αποτέλεσμα εξελίξεων τόσο στον τρόπο ζωής, όσο και στις ανατομικές δομές του φωνητικού-αρθρωτικού καναλιού που επιτρέπουν την παραγωγή περίπλοκων φωνητικών εκφράσεων (Trevvarthen, 2003).

Πριν από δύο εκατομμύρια χρόνια, στον *homo habilis* αυξάνεται ο όγκος του εγκεφάλου και είναι πιθανό τότε να αρχίζει η διαδικασία σχηματισμού συγκεκριμένων περιοχών που συνδέονται με τη γλώσσα. Η αύξηση αυτή ενίσχυσε την ικανότητα κατασκευής εργαλείων αλλά και τροποποίησε τις κοινωνικές σχέσεις κάνοντας τις πιο περίπλοκες. Προοδεύοντας, επιτυγχάνεται στον *homo erectus* (πριν 1,6 εκατομμύρια χρόνια περίπου) η όρθια στάση. Από σχετικά ευρήματα και απολιθώματα σκελετών προκύπτει ότι από τη στιγμή που τα ανθρωποειδή άρχισαν να στέκονται όρθια και να περπατούν, συνέβησαν σημαντικές ανατομικές αλλαγές. Φτάνοντας στον *homo sapiens* αναδιαμορφώνονται ριζικά και με τρόπο μοναδικό ο λάρυγγας και η άνω λαρυγγική κοιλότητα και δημιουργείται στην υπερ-λαρυγγική περιοχή ένας διπλός αεραγωγός. Αυτός ο διπλός αεραγωγός συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή των φωνηέντων /a/, /i./ και /u/ που συναντώνται σε όλες τις μέχρι τώρα γνωστές γλώσσες του κόσμου. Ανάλογη δομή δεν παρατηρείται ούτε στα ανώτερα θηλαστικά, αλλά και ούτε στα νεογένητα βρέφη (Παπαηλίου, 2005).

Συνοψίζοντας, η γλώσσα προέκυψε από ποικίλες διαδικασίες φυσικής επιλογής, οι οποίες όμως δεν είχαν ως τελικό στόχο την εμφάνιση της γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές ήταν συνέπεια μακροχρόνιων περιβαλλοντικών και κοινωνικών μεταλλαγών και καμιά από μόνη της δε θα μπορούσε να οδηγήσει στη γλώσσα (MacNeilage, 1999). Όσο αφορά το λόγο τώρα, έχει διαπιστωθεί ότι ο προφορικός λόγος προηγείται και δεν προϋποθέτει τον γραπτό. Δηλαδή σε επίπεδο κοινωνίας δεν υπάρχει παράδειγμα γλωσσικής κοινότητας που να έχει γραπτό λόγο και να μην έχει προφορικό («φυλογενετική προτεραιότητα»). Αντίθετα υπάρχουν πολλές ακόμα και σήμερα κοινωνίες που δεν χρησιμοποιούν κάποιο είδος γραφής αλλά διαθέτουν μια καθ' όλα αναπτυγμένη γλώσσα. Αλλά και σε ατομικό επίπεδο το παιδί πρώτα μαθαίνει να μιλάει και μετά να γράφει. (wikipedia.org)

1.3 Αποσαφήνιση βασικών όρων

Η σχέση μεταξύ των όρων γλώσσα, ομιλία, επικοινωνία είναι ως ένα βαθμό ιεραρχική: η ομιλία συνιστά μια εκδήλωση της γλώσσας, ενώ με τη σειρά της η γλώσσα αποτελεί σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας (Crystal&Varley, 1998).

Ο θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας Ελβετός γλωσσολόγος Saussure εισήγαγε τη βασική διάκριση *ομιλία* (langage), *γλώσσα* (langue), *λόγος* (parole). Αν και δεν την εννοούν όλοι οι γλωσσολόγοι σήμερα με τον ίδιο τρόπο, και κάποιοι άλλοι δεν τη δέχονται στον ίδιο βαθμό:

(α) ομιλία (langage). Με τον όρο ομιλία αναφερόμαστε στη γλώσσα σαν παγκόσμιο φαινόμενο και σαν ιδιαίτερο είδος επικοινωνίας με μεγάλη ποικιλία μορφών: καθεμία από τις χιλιάδες γλωσσών από τη μία μέχρι την άλλη άκρη του πλανήτη μας αποτελεί ειδική και συγκεκριμένη εκδοχή του. Κατά τον Saussure, η ομιλία είναι πολύπλευρη και ετερογενής: μπορεί να μελετηθεί από φυσική, φυσιολογική και ψυχολογική.

(β) γλώσσα (langue). Με τον όρο γλώσσα εννοούμε το αφηρημένο σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας στο συνολό τους. Οι ομιλητές/ομιλήτριες παράγουν εκφωνήματα που παρά τις ατομικές διαφορές και ποικιλίες κατασκευάζονται με βάση κοινά για όλους/όλες υλικά.

(γ) λόγος (parole). Με τον όρο λόγος αναφερόμαστε στην πραγμάτωση (καθαρά ατομική, στιγμιαία και παροδική υπόθεση) της γλώσσας.

Οπότε η ομιλία είναι ένα καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό γεγονός και κανείς ομιλητής δεν μπορεί να την τροποποιήσει κατά το δοκούν, ενώ ο λόγος είναι συγκεκριμένες εκδηλώσεις αυτού του γεγονότος στην καθημερινή επικοινωνία, καθαρά προσωπική υπόθεση του εκάστοτε ομιλητή (Βελούδης, 2008).

Η ομιλία μεταφέρει γλωσσικό μήνυμα και ως εκ τούτου έχει περίπλοκη ιεραρχική δομή: συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες συνδυάζονται ώστε να σχηματίσουν λέξεις, οι λέξεις με την σειρά τους συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις, ενώ οι λέξεις και οι προτάσεις είναι φορείς του μηνύματος. Η ομιλία συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του ακουστικού/φωνητικού καναλιού. Η προφορική γλώσσα θεωρείται πρωταρχική σε σχέση με τη γραπτή, γιατί αναπτύσσεται πρώτη κατά την οντογένεση και τη φυλογένεση, δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση και εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια. Ο όρος επικοινωνία (communication) περιλαμβάνει την ομιλία και την γλώσσα. Επικοινωνία είναι η μεταβίβαση και η πρόσληψη κάθε είδους μηνύματος, ακόμα και μη λεκτικό. Για

παράδειγμα, ένα χασμουρητό μπορεί να μεταβιβάσει το μήνυμα ότι κάποιος είναι κουρασμένος. (Crystal&Varley, 1998).

1.4 Το γλωσσικό σύστημα

Η ανθρώπινη γλώσσα βασίζεται σε ήχους για να σημάνει έννοιες. Μια τεράστια ποικιλία ήχων καταφέρνει να συμβολίζει μια τεράστια ποικιλία εννοιών χωρίς όμως η γλώσσα να είναι ένας τεράστιος κατάλογος από αντιστοιχίες ήχων και εννοιών. Η γλώσσα είναι αντιθέτως ένας μηχανισμός παραγωγής άπειρων εκφράσεων που δηλώνουν έννοιες με βάση τη συστηματική χρήση των ήχων. Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος θεωρείται ότι επιτελείται σε διαφορετικά επίπεδα: ένα επίπεδο φωνολογικό όπου οργανώνονται οι ίδιοι ήχοι για γλωσσική χρήση, ένα επίπεδο σημασιολογικό όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση και, τέλος ένα κυρίως γραμματικό επίπεδο που συνδέει τα δύο προηγούμενα. Στην τελευταία περίπτωση, εμπεριέχονται ο συντακτικός και μορφολογικός τομέας της γλώσσας (Κατή, 1992). Επιπλέον, ένα άλλο επίπεδο είναι το πραγματολογικό/επικοινωνιακό όπου το παιδί αξιοποιεί όλες τις γλωσσικές του γνώσεις σε πραγματικές συνθήκες χρήσης και διαφοροποιεί τη γλωσσική μορφή και το περιεχόμενο ανάλογα με τους συνομιλητές του, τον τόπο της συνομιλίας, το θέμα της συζήτησης ή το σκοπό που θέλει να πετύχει (Μότσιου, 2014).

Αν η γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου μπορούσε με κάποιο τρόπο να σταματήσει στην ηλικία των πέντε ετών, το άτομο αυτό θα κατείχε το μεγαλύτερο μέρος των φωνολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και πραγματολογικών γνώσεων της μητρικής του γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως το λεξιλόγιο του, στην καλύτερη περίπτωση θα αποτελούσε μόνο το 25% περίπου του λεξιλογίου ενός ενήλικα. Το προεξάρχον λοιπόν χαρακτηριστικό της λεξιλογικής ανάπτυξης είναι ότι συντελείται ως επί το πλείστον μετά την ολοκλήρωση σχεδόν της ανάπτυξης των άλλων συστατικών της γλώσσας. (Kuczaj, 1999).

Κεφάλαιο 2ο

Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας και παράγοντες που την επηρεάζουν

Ο λόγος αποτελεί το προνομιούχο μέσο της διανθρώπινης επικοινωνίας, αλλά δεν είναι ούτε το πρώτο ούτε το μοναδικό μέσο που χρησιμοποιεί το παιδί. Το παιδί πρέπει να ανακαλύψει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και να δεχτεί την ευχαρίστηση αυτής της επικοινωνίας, πριν να ενδιαφερθεί για τον λόγο. Αν κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό, τότε το παιδί δεν έχει κανένα κίνητρο να αναπτύξει τον λόγο του. Αλλά και κάθε παραπέρα ανάπτυξη του λόγου θα συνδέεται πάντα για το άτομο με την ευχαρίστηση που συνοδεύει αυτή τη δραστηριότητά του. Με βάση το σκεπτικό αυτό θα μπορούσαμε να συνδέσουμε τον λόγο με το γενικότερο πρόβλημα της γνώσης: οι δυνατότητες για γνώση ξεκινούν και αυτές από την ημέρα της γέννησης και συνδέονται με τη δυνατότητα του παιδιού -αλλά και με τις δυνατότητες που του προσφέρονται - να εξερευνά και να ανακαλύπτει με ευχαρίστηση (Αμπατζόγλου, 2001). Κατά την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας παρατηρείται ότι το παιδί πρώτα αποκωδικοποιεί, δηλαδή λαμβάνει μηνύματα, και στη συνέχεια κωδικοποιεί, δηλαδή παράγει και στέλνει μηνύματα. Έτσι το παιδί πρώτα ακούει και αργότερα μιλάει. Πρώτα διαβάζει και ύστερα γράφει. Για να επιτευχθούν οι λειτουργίες της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης είναι απαραίτητες κάποιες διανοητικές και ψυχοφυσιολογικές δεξιότητες καθώς και κινητικές (να μπορεί δηλαδή να ελέγχει τους μύες που είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή φωνημάτων) (Παπαρίζος, 1986).

2.1 Όργανα πρόσληψης και παραγωγής της ομιλίας

Η γλωσσική επικοινωνία διεξάγεται πρωταρχικά μέσω του ακουστικού-αρθρωτικού καναλιού. Με άλλα λόγια, επικοινωνία υφίσταται όταν ένας ομιλητής, μέσω του αρθρωτικού καναλιού, στέλνει ένα μήνυμα σε ένα ακροατή, ο οποίος το προσλαμβάνει μέσω του ακουστικού καναλιού. Άρα, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι αρχικά η άρτια δομή και λειτουργία των οργάνων πρόσληψης και παραγωγής της ομιλίας (Παπαηλίου, 2005).

Στα όργανα πρόσληψης της ομιλίας ανήκει το αυτί το οποίο αποτελείται από τρεις δομές, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς την ανατομία και τη φυσιολογία τους (Guyton, 1982). Βλάβες στη δομή ή τη λειτουργία οποιουδήποτε τμήματος της ακουστικής οδού είναι πιθανό να προκαλέσουν ως ένα βαθμό απώλειες στην ακοή. Τέτοιου είδους βλάβες προκαλούνται συνήθως από μόλυνση ή τραυματισμό και επηρεάζουν συχνά το αυτί. Βλάβες στο μηχανισμό μεταβίβασης του ήχου μέχρι τον κοχλία προκαλούν προβλήματα γλωσσικής έκφρασης, τα οποία όμως μπορούν να βελτιωθούν σχετικά γρήγορα, αν οι βλάβες εντοπιστούν με διάφορων ειδών χειρουργικές επεμβάσεις. Από την άλλη πλευρά, βλάβες στους ακουστικούς μηχανισμούς του εγκεφάλου είναι δύσκολα ιάσιμες και προκαλούν συνήθως σοβαρά και μόνιμα προβλήματα στην ακοή (Crystal&Varley, 1998).

Τα μέρη του σώματος που είναι υπεύθυνα για την παραγωγή της ομιλίας είναι οι πνεύμονες, η τραχεία, ο λάρυγγας (ο οποίος περιλαμβάνει τις φωνητικές χορδές), ο φάρυγγας, το στόμα και η μύτη. Οι ήχοι παράγονται από μεταβολές στο σχήμα της φωνητικής κοιλότητας πάνω από το λάρυγγα. Τα όργανα της φωνητικής κοιλότητας που συμμετέχουν στην παραγωγή ενός ήχου ονομάζονται αρθρωτές. (<http://www.ikidcenters.com>).

2.2 Η μίμηση και η ανάπτυξη της μνήμης

Η ικανότητα παραγωγής λόγου σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας επιτυχούς μίμησης, καθώς το παιδί εξελίσσεται αισθησιοκινητικά (Piaget, 1951). Για να είναι σε θέση το μικρό παιδί να παράγει γλωσσικές μονάδες με μορφή και περιεχόμενο, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διατηρεί στη μνήμη, να αναγνωρίζει και να ανακαλεί τις

αντίστοιχες δομές στο κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον. Η γλωσσική ανάπτυξη προϋποθέτει την ωρίμανση και ανάπτυξη όλου του μνημονικού μηχανισμού και των διαδικασιών αυτών που είναι υπεύθυνες για την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου. Μετά τους 9 μήνες, φαίνεται ότι τα βρέφη έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό το μηχανισμό της μνήμης που τους επιτρέπει να διατηρούν και να ανακαλούν φθόγγους και ακολουθίες φθόγων (λέξεις), συνδέοντας τα με μια κατηγορία οντοτήτων (κατανόηση λέξεων). Λίγο αργότερα, θα ανακαλέσουν αυτές τις σχέσεις από τη μνήμη για να παράγουν γλωσσικές μορφές που θα συνδέονται με κάποιες οντότητες στο άμεσο περιβάλλον (παραγωγή λέξεων) (Mandler, 1998).

2.3 Προσοχή

Η προσοχή αφορά πάντα ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή στόχο. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η πρόσκτηση του γλωσσικού συστήματος, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να επικεντρώνει και να διατηρεί την προσοχή του στον επικοινωνιακό σύντροφο, ο οποίος συνιστά φορέα γλωσσικών ερεθισμάτων, να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στο αντικείμενο της προσοχής του άλλου αλλά και να στρέφει την προσοχή του άλλου σε ένα αντικείμενο του δικού του ενδιαφέροντος. Η διαπροσωπική επικοινωνία που επιτυγχάνεται μέσω των διαδικασιών αυτών αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη της γλώσσας, εφόσον θέτει τη βάση για την αντίληψη και την ανάλυση του γλωσσικού κώδικα αλλά και τη δημιουργία νοημάτων (Trevarthen, 2003)

•Επικέντρωση της προσοχής στην ανθρώπινη φωνή

Ηχογραφήσεις με συστήματα προηγμένης τεχνολογίας καταδεικνύουν ότι η ομιλία της μητέρας φτάνει μέσα στη μήτρα. Παρόλο που οι υψηλές συχνότητες είναι απύσες ή έχουν μειωμένη ένταση, οι φασματικές ιδιότητες της ομιλίας της μητέρας, όπως ηχογραφήθηκαν μέσα στη μήτρα, είναι πανομοιότυπες με τις φασματικές ιδιότητες που ηχογραφήθηκαν εκτός μήτρας (Querleu, Renard, Versyp, Paris-Delrue, & Crepin, 1988). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι τα έμβρυα ήδη από το τέλος του τέταρτου μήνα της κύησης διαθέτουν το απαραίτητο νευρολογικό υπόστρωμα για ανταπόκριση στον ήχο, έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση τους με τη φωνή της μητέρας τους, η οποία

είναι και φορέας γλωσσικών χαρακτηριστικών. Έτσι τα βρέφη ακόμη και λίγες ώρες μετά τη γέννησή τους είναι ικανά να στρέφονται προς την ανθρώπινη ομιλία και να προτιμούν τους γλωσσικούς από τους μη γλωσσικούς ήχους καθώς και να προτιμούν τη φωνή της μητέρας τους έναντι τη φωνή του πατέρα ή μιας ξένης γυναίκας (DeCasper και συν., 1986)

• *Επικέντρωση της προσοχής στο ανθρώπινο πρόσωπο*

Οι οπτικοί παράγοντες είναι, επίσης, εξαιρετικής σημασίας για την οντογένεση της γλωσσικής επικοινωνίας. Σε μελέτη των Goret, Sarty και Wu (1975) η οποία μελετούσε τον τρόπο με τον οποίο παρακολουθούν τα νεογέννητα ένα ανθρώπινο πρόσωπο, ένα αλλοιωμένο καθώς και ένα περίγραμμα τα αποτελέσματα ήταν αναμφισβήτητα. Υπήρχε ισχυρή προτίμηση για το ανθρώπινο πρόσωπο σε σχέση με το αλλοιωμένο ή το λευκό περίγραμμα του (Dziurawiecetall., 1990). Το ανθρώπινο πρόσωπο είναι φορέας συναισθημάτων και η πηγή της ανθρώπινης φωνής. Οι κινήσεις του προσώπου κατά τη διάρκεια της ομιλίας προκαλούν εγρήγορση στα βρέφη και έλκουν την προσοχή τους, αυξάνοντας έτσι δραματικά την πιθανότητα να επικεντρωθούν σε διάφορες πτυχές της ομιλίας (Locke, 1993).

• *Εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή*

Όπως σημειώνει ο Kaye (1977) «η εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό χαρακτηριστικό της γλώσσας. Αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας». Η έμφυτη τάση για εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή συνιστά κατ' αρχήν μια εκδήλωση της επιθυμίας να ακουστεί η φωνή του άλλου. Επιπλέον, παρέχει ένα ρυθμικό πλαίσιο για περίπλοκες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω ανταλλαγής πληροφοριών, προθέσεων και συναισθημάτων η οποία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία νοήματος. Η ομαλή εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή διευκολύνει επίσης τη φωνητική μάθηση ενθαρρύνοντας το βρέφος να παρακολουθήσει αλλά και να μιμηθεί τις εκφράσεις του επικοινωνιακού συντρόφου. Από την άλλη πλευρά, επιτρέπει στον επικοινωνιακό σύντροφο να εποπτεύσει την ποιότητα αλλά και τη σημασιολογική αξία των φωνοποιήσεων του παιδιού και να παράσχει άμεσα ενίσχυση ή να τις διορθώσει. Η σημασία της ικανότητας για εναλλαγή ρόλων ακροατή-

ομιλητή στην ανάπτυξη της γλώσσας καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι αυτή εμφανίζεται με καθυστέρηση ή με μικρότερη συχνότητα σε παιδιά τα οποία αργότερα θα παρουσιάσουν προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι βρέφη με σύνδρομο Down αλλά και βρέφη με φυσικές αναπηρίες παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στην ικανότητα για εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή. Επίσης, τα βρέφη που κλαίνει πολύ ή τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπτώματα παρορμητικότητας ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλώσσας, εφόσον δεν μπορούν να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά για ικανό χρονικό διάστημα τόσο τη φωνητική συμπεριφορά των άλλων όσο και τη δική τους (Locke, 1993).

•Δείξη

Η χειρονομία του δειξίματος είναι μια περίπλοκη επικοινωνιακή συμπεριφορά. Το φυσικό άπλωμα του χεριού προς κάτι, σταδιακά μετατρέπεται σε συντομευμένο συμβατικό τρόπο για επικέντρωση της προσοχής σε κάτι. Η δείξη προηγείται της παραγωγής λέξεων (Κατή, 2015), το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη που υποστηρίζει τη συνέχεια στη μετάβαση από την προγλωσσική στη γλωσσική επικοινωνία. Η χειρονομία της δείξης συνιστά έναν άμεσο και προφανή τρόπο κοινώνησης του αντικείμενου της προσοχής ενός ατόμου σε ένα άλλο άτομο. Όταν το βρέφος προβαίνει σε αυτή τη πολυδιάστατη ενέργεια, η οποία απαιτεί συντονισμό του βλέμματος και της χειρονομίας, βασίζεται στην υπόθεση ότι ο παρατηρητής έτσι θα πληροφορηθεί τις σκέψεις τους. Με άλλα λόγια, αυτός που δείχνει χρησιμοποιεί τη χειρονομία της δείξης όχι μόνο για να δηλώσει το αντικείμενο της δικής του προσοχής, αλλά και για να κατευθύνει την προσοχή του επικοινωνιακού συντρόφου. Ο δέκτης, δεδομένου ότι κατανοεί τη συγκεκριμένη χειρονομία, τη χρησιμοποιεί προκειμένου να καθορίσει προς τα που πρέπει να κατευθυνθεί η προσοχή του, ώστε να εξακολουθήσει η επικοινωνία (Locke, 1993). Προοδευτικά τα βρέφη αποκτούν την ικανότητα να κατευθύνουν την προσοχή του άλλου όχι μόνο σε αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, αλλά και σε αντικείμενα που είναι απόντα. Συνήθως η χειρονομία της δείξης συνοδεύεται από φωνοποίηση. Ο συνδυασμός αυτός έχει αποδοθεί από τον Halliday (1975) με τον όρο *πρωτο-γλώσσα*. Με τη πάροδο του χρόνου στα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη περιορίζεται σημαντικά η χρήση χειρονομιών, ενώ αυξάνεται δραματικά ο αριθμός των

φωνοποιήσεων οι οποίες προοδευτικά θα μετατραπούν σε λέξεις. Αντίθετα, στα βρέφη που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής, μειώνεται ο αριθμός των φωνοποιήσεων και αυξάνεται ο αριθμός των χειρονομιών (Trevarthen, 1994).

2.4 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Οι Verhoeven και Vermeer (2002) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και πέντε διαστάσεων της προσωπικότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (BigFive), σε παιδιά ηλικίας 11-13 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, η συναισθηματική σταθερότητα και η ευσυνειδησία συσχετίζονται με την ικανότητα οργάνωσης του λόγου, ενώ η τάση για απόκτηση νέων εμπειριών με δεξιότητες στον τομέα της πραγματολογίας (Παπαηλίου, 2005).

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη

Η πολυπλοκότητα του γλωσσικού φαινομένου έχει δημιουργήσει έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ των ερευνητών: από τη μια υπάρχουν εκείνοι που διατείνονται ότι το βασικό έδαφος στο οποίο αναπτύσσεται ανάγεται στο βιολογικό πεδίο και έχει γονιδιακό υπόβαθρο, κι από την άλλη όσοι θεωρούν ότι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι οι περιβαλλοντικοί. Βέβαια, δε λείπουν και οι συνδυαστικές προσεγγίσεις, αφού ο άνθρωπος δεν γεννιέται "tabula rasa" αλλά και δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί έξω από κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (Παρούτσας, 2010).

α. Βιολογικοί– γενετικοί παράγοντες

Κύριος υποστηρικτής της άποψης ότι η γλώσσα έχει γενετική βάση είναι ο N. Chomsky. Συγκρίνοντας τις ανθρώπινες γλώσσες με τα διάφορα επικοινωνιακά συστήματα που συναντώνται στο ζωικό βασίλειο, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα η ανθρώπινη γλώσσα :

- α) Περιλαμβάνει ένα ευρύτατο λεξιλόγιο, ενώ αντίθετα τα συστήματα των ζώων αφορούν βασικές και συγκεκριμένες έννοιες, όπως πείνα, θυμό, φόβο κλπ.

β) Περιέχει εκφράσεις που δηλώνουν κάτι για το παρόν, παρελθόν και μέλλον, πράγματα που μπορεί να είναι και φανταστικά. Αντιθέτως τα ζώα μπορούν μόνο να περιγράψουν (με κραυγές) ένα επικείμενο κίνδυνο, όταν το περιβάλλον που βρίσκονται τους το επιβάλλει.

γ) Λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένους γραμματικούς κανόνες κι έτσι δίνει την ευκαιρία στον ομιλητή να δημιουργήσει και να συλλάβει άπειρα μηνύματα. Στα ζώα αντίθετα τα μηνύματα που δίνονται αφορούν ένα και μόνο πράγμα, πού π.χ. θα βρουν τροφή ή ότι πλησιάζει κάποιος κίνδυνος (Παρούτσας, 2010).

Τα αποτελέσματα των πειραμάτων σε ζώα, ενισχύουν την άποψη ότι οι ανθρώπινες γλώσσες οφείλονται στη γενετική υπεροχή, παρ' όλο που κάποιοι χιμπατζήδες χρησιμοποιούν ορισμένα σύμβολα. Δεν μπορούν να συνδυάσουν τα σύμβολα αυτά και να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση, γιατί ο σχηματισμός που κάνουν δεν έχει γραμματική δομή (Παρούτσας, 2010).

Εκτός των ανωτέρω, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας 2,5 έως 6 ετών οφείλονται στην σταδιακή ωρίμανση του εγκεφάλου. Στο διάστημα αυτό αυξάνεται ο όγκος του κατά 40%, πραγματοποιείται η μυελίνωση, ολοκληρώνονται οι συνδέσεις μεταξύ κροταφικών, ινιακών και βρεγματικών λοβών, αυξάνονται οι συνάψεις που ενισχύουν τη βραχύχρονη μνήμη κλπ (Παρούτσας, 2010).

Το ότι η ανθρώπινη γλώσσα αποκτάται χωρίς καμιά ιδιαίτερη διδασκαλία από τους ενήλικες, αποδεικνύει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος περιέχει έναν έμφυτο μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας (LAD: Language Acquisition Device). Έχοντας, δε, εντοπίσει την ύπαρξη του «αιτιώδους συλλογισμού» σε βρέφη τα οποία δεν έχουν προλάβει ακόμη να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, θεωρούν ότι με παρόμοιο τρόπο δημιουργείται και η γλωσσική ικανότητα ως ένας από τους πολλούς «αρθρωτούς επεξεργαστές» που διαθέτει ο ανθρώπινος νους εγγενώς (Παρούτσας, 2010).

Σε ενίσχυση αυτής της θέσης έρχονται και οι συγκρίσεις παιδιών με σύνδρομο Down με παιδιά που πάσχουν από άλλες μορφές νοητικής υστέρησης και οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ορισμένες μορφές γλώσσας αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες. Είναι επίσης γνωστό ότι κάθε παιδί γεννιέται με τη

δική του ιδιοσυγκρασία. Οι έμφυτες αντιδράσεις σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά τους φαίνεται να προσδιορίζονται γενετικά, παρ' όλο που ενδέχεται οι πολιτισμικές επιρροές να επιδρούν στην εκδήλωσή τους. Κατά συνέπεια, παρόμοιοι είναι και οι μηχανισμοί που υποστηρίζουν τη γλωσσική ανάπτυξη (Παρούτσας,2010).

β. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Όλες οι γνωστές θεωρίες μάθησης, συμπεριλαμβανομένου του συμπεριφορισμού, των κοινωνιογνωστικών θεωριών, των προτύπων μίμησης και των θεωριών του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, αναγνωρίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μια ιδιαίτερη σημασία στην επίδραση του περιβάλλοντος για τη μάθηση της γλώσσας.

Έτσι, σύμφωνα με τους Skinner και Bandura, η γλώσσα είναι ένα μέσο κατανόησης των αντικειμένων και συνεπώς όταν το παιδί την κατακτά, η σκέψη του αλλάζει δραματικά.

Για τον Piaget, η γλώσσα είναι η λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών. Η ολοκλήρωση των επιμέρους σταδίων της, έπεται της ολοκλήρωσης των συγκεκριμένων αναπτυξιακών σταδίων. Διαπιστώνοντας δε, ότι μέχρι και 5 ετών, τα παιδιά ακόμα και όταν συνομιλούν, αναφέρονται στον εαυτό τους και δεν ακούνε το συνομιλητή, υποστήριξε ότι η επικοινωνιακή της λειτουργία εγκαθίσταται αργότερα (Παρούτσας,2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η ανάπτυξη συντελείται πάντοτε σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, οπότε η κατάκτηση της γλώσσας είναι κι αυτή ένα κοινωνικό φαινόμενο. Σκέψη και γλώσσα έχουν διαφορετικές αφετηρίες, ακολουθούν παράλληλη πορεία για ένα διάστημα και στη συνέχεια συμφύονται ώστε να αποτελέσουν μια αξεχώριστη λειτουργία. Ο ίδιος ερμηνεύει τον «εγωκεντρικό λόγο» του Piaget, ως όργανο της σκέψης η οποία τον χρησιμοποιεί για την ίδια της την «αυτοβελτίωση».

Στην ουσία η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο ότι ενώ για τον Piaget η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας εμφανίζεται τελευταία, με την εξαφάνιση του εγωκεντρικού λόγου, για τον Vygotsky, η επικοινωνιακή λειτουργία είναι το ίδιο το κίνητρο για την εμφάνιση και την παραγωγή λόγου και ο εγωκεντρικός λόγος λειτουργεί ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση (Παρούτσας,2010).

Εξετάζοντας προσεκτικότερα την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη, εντοπίζουμε τα παρακάτω ευρήματα:

1. Η απλή έκθεση σε γλωσσικά ερεθίσματα δεν αρκεί. Θεωρείται απαραίτητη η συναλλαγή με άλλους. Παιδιά κωφά, σε αποστερημένο περιβάλλον αναπτύσσουν μεν στοιχεία γλωσσικής δομής, εντούτοις δεν προχωρούν στην επέκτασή της, αν δεν τη διδαχθούν.
2. Για να αναπτυχθεί η γλώσσα είναι απαραίτητη η συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας.
3. Η πρώτη επαφή με μια νέα λέξη γίνεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκφέρεται και χαρτογραφείται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες καταστάσεις.
4. Η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης κοινωνικού πλαισίου και καθοδηγούμενων διεργασιών.
5. Σε όλες τις κοινωνίες και με οποιοδήποτε εθνοτικό υπόβαθρο, οι ενήλικες υιοθετούν έναν ειδικό τόνο στη φωνή και απλοποιούν το λόγο τους όταν επικοινωνούν με μικρά παιδιά. Ωστόσο, δεν έχει αποδειχθεί ότι συγκεκριμένες τεχνικές αποδίδουν καλύτερα ως προς την ταχύτερη ή πληρέστερη εκμάθηση της γλώσσας (Παρούτσας,2010).

γ. Περιβαλλοντικοί-γενετικοί παράγοντες

Έχοντας υπόψη τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά αποκτούν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία, καθώς οι απαραίτητες δομές κληρονομούνται σ' αυτά γονιδιακά. Εντούτοις για να επιτευχθεί η γλωσσική ανάπτυξη σε όλο της το εύρος, απαιτείται η συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικές δραστηριότητες, μέρος των οποίων είναι και η γλώσσα, ώστε να μπορούν να έρχονται σε επαφή με αυτήν, να την ακούν ή να τη βλέπουν (Παρούτσας,2010).

Κεφάλαιο 3ο

Κρίσιμες περιόδους στην ανάπτυξη της γλώσσας

Η πρόοδος στην έρευνα στον τομέα των ιατρικών ερευνών ως προς την σύσταση του εγκεφάλου, αλλά και ως προς τις διαταραχές που επιφέρουν στη λειτουργία του διάφορες ασθένειες ή τραύματα, επέτρεψε να προσδιοριστούν τα κέντρα του εγκεφάλου, ως "τετράπλευρο της γλώσσας", που διακρίνονται σε κινητικά (κέντρα των BROCA και EXNER) και αισθητικά (κέντρα των WERNICKE και KUNSMAL). Κλινικές κυρίως παθήσεις και γενικά βλάβες των κέντρων αυτών έδειξαν ότι οδηγούν σε σοβαρές διαταραχές της γλωσσικής επικοινωνίας: αφασία (κέντρο BROCA) και αγραφία (EXNER), "λεξική κώφωση" (αδυναμία ή δυσχέρεια διακρίσεως των λέξεων δια της ακοής, κέντρο WERNICKE) και "λεξική τύφλωση" (αδυναμία ή δυσχέρεια διακρίσεως των λέξεων δια της οράσεως, κέντρο KUNSMAL). Γενικά, η στενή σχέση νόησης και γλώσσας στηρίζεται πλέον και σε βιολογικά-φυσιολογικά δεδομένα, που ενισχύονται καθημερινώς από τα αποτελέσματα των ερευνών στην ψυχογλωσσολογία, στην παθολογολογία (μελέτη των παθολογικών διαταραχών της γλώσσας) και στη νευρογλωσσολογία (φυσιολογία και παθολογία του εγκεφάλου). Τελευταίες έρευνες στην νευρογλωσσολογία από τον LURIA έδειξαν ότι τα αναφερθέντα γλωσσικά κέντρα (BROCA WERNICKE και λοιπά) δεν είναι τα μόνα υπεύθυνα για τις γλωσσικές λειτουργίες, αλλά ότι αντιθέτως πρέπει να δεχθούμε την ύπαρξη ενός συστήματος "αναλυτών", που με πολύ σύνθετες διαδικασίες δέχονται, κατανέμουν, επεξεργάζονται και εκπέμπουν γλωσσικά μηνύματα (Μπαμπινιώτης, 1986)

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση της ύπαρξης μιας "κρίσιμης περιόδου", κατά την οποία ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στη γλώσσα. Από περιπτώσεις αφασίας ή δυσφασίας αποδεικνύεται ότι το παιδί μπορεί να επανακτήσει τη γλώσσα του έπειτα από τραυματισμό του αριστερού ημισφαιρίου, στο οποίο κατά κανόνα εδράζεται το κέντρο

του λόγου, χρησιμοποιώντας το δεξί ημισφαίριο. Αντίθετα μετά την εφηβεία η πλήρης αποκατάσταση της γλώσσας μετά τον τραυματισμό του αριστερού ημισφαιρίου είναι πολύ δύσκολη (Βότσος, 1992).

3.1 Νευροανατομία της γλωσσικής ανάπτυξης

Ο εγκέφαλος αποτελείται από δύο ειδών κύτταρα, τους νευρώνες ή νευρικά κύτταρα και τα γλοία. Ένας τυπικός νευρώνας αποτελείται από τρία μέρη: το κυτταρόσωμα το οποίο περιλαμβάνει τον πυρήνα, όπου υπάρχουν οι γενετικές πληροφορίες του κυττάρου στο DNA, τον άξονα, ο οποίος μεταβιβάζει ηλεκτροχημικά σήματα (μηνύματα), και τους δενδρίτες οι οποίοι περιέχουν υποδοχείς που προσλαμβάνουν σήματα από άλλα κύτταρα. Τα γλοία είναι κύτταρα υποστηρικτικά των νευρώνων. Ορισμένα γλοία σχηματίζουν λευκή παχύρευστη θήκη τη μυελίνη, η οποία μονώνει τους άξονες και επιτρέπει την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη διάδοση των σημάτων. Μεταξύ των νευρώνων, σε ένα κενό που ο άξονας ενός νευρώνα πλησιάζει, αλλά δεν ακουμπά, το δενδρίτη ή το κυτταρόσωμα ενός άλλου νευρώνα, διέρχονται χημικές ουσίες οι νευροδιαβιβαστές. Το σημείο αυτό αποκαλείται σύναψη. Η μεταβίβαση μιας πληροφορίας συμβαίνει όταν οι χημικές ουσίες που είναι αποθηκευμένες στον νευρώνα που στέλνει το σήμα εκλύονται και μέσω της σύναψης, φτάνουν στους υποδοχείς του άλλου νευρώνα. Η διαδικασία σχηματισμού νευρικών κυττάρων αποκαλείται νευρογένεση, ενώ η διαδικασία σχηματισμού συνδέσεων μεταξύ των νευρώνων αποκαλείται συναπτογένεση (Παπαηλίου, 2005).

Είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό το γεγονός ότι το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της γλώσσας τίθεται στα προγεννητικά στάδια ανάπτυξης του εγκεφάλου, όταν ακόμη αυτός δεν είναι σε θέση να προσλαμβάνει αισθητηριακά ερεθίσματα. Τα θεμελιώδη μορφολογικά χαρακτηριστικά καθώς και η βασική οργάνωση του εγκεφάλου είναι ήδη διαμορφωμένα στο τέλος του πρώτου τριμήνου της κύησης. Κατά την περίοδο αυτή δημιουργούνται οι πρώτοι νευρώνες σε μια περιοχή του εμβρύου που αποκαλείται νευρωνικό φύμα. Από τους νευρώνες αυτούς θα προκύψει το σύνολο σχεδόν των εγκεφαλικών δομών. Το βρέφος του ανθρώπου έρχεται στον κόσμο με έναν εγκέφαλο έτοιμο να μάθει: τα λειτουργικά τμήματα του νευρικού συστήματος, είναι ήδη οργανωμένα και έτοιμα να

δεχθούν αισθητηριακά ερεθίσματα, έχουν δημιουργηθεί όλα τα νευρικά κύτταρα που θα αποκτήσει στη ζωή του ένας άνθρωπος, ενώ τόσο οι νευρώνες, όσο και οι εγκεφαλικές δομές έχουν ήδη διέλθει από μια πρώτη φάση λεπτής διαφοροποίησης και εξειδίκευσης. Αυτές οι αναπτυξιακές διαδικασίες επηρεάζονται και από τη δραστηριότητα των γονιδίων, ιδιαίτερα του χρωμοσώματος X, καθώς και από τις ορμόνες του φύλου. Έχει υποστηριχθεί ότι τέτοιου είδους επιδράσεις είναι δυνατό να προκαλέσουν περίπλοκες διαφυλικές διαφορές στην επικοινωνία και στη γλώσσα. Ορισμένες γενετικές διαταραχές της επικοινωνίας και της γλώσσας είναι πιθανό να έχουν τις απαρχές τους στα εμβρυϊκά στάδια ανάπτυξης, μολονότι οι συνέπειες τους στη λειτουργικότητα του ατόμου γίνονται εμφανείς πολύ μετά τη γέννηση (Παπαηλίου, 2005).

Αμέσως μετά τη γέννηση του το νεογνό είναι ικανό να εκδηλώσει επικοινωνιακές συμπεριφορές οι οποίες συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, τα νεογνά είναι ικανά να ανταποκρίνονται στην αγκαλιά, να προτιμούν τους γλωσσικούς από τους μη γλωσσικούς ήχους καθώς και τη φωνή της μητέρας τους έναντι της φωνής του πατέρα ή μιας ξένης γυναίκας, να προτιμούν σχέδια που απεικονίζουν το ανθρώπινο πρόσωπο έναντι των άλλων σχεδίων, να εναλλάσσονται σε ρόλους ακροατή-ομιλητή, καθώς και να μιμούνται τον ήχο /a/, εκφράσεις του προσώπου, το άνοιγμα του στόματος και την προβολή της γλώσσας (Παπαηλίου, 2005).

Ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα της περιγενετικής περιόδου είναι η μαζική συναπτογένεση που παρατηρείται στο νεοφλοιό. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ωρίμανσης και εμπειρίας. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά του σχηματισμού των συνάψεων, της αναδόμησης ή της εξαφάνισής τους κατά τη διάρκεια της περιγενετικής περιόδου βρίσκονται σε στενή συνάφεια με την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη. Οι περισσότεροι νευροεπιστήμονες συμφωνούν ότι η διαμόρφωση ή τροποποίηση μιας σύναψης, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, συνιστά μια πρωτογενή αναπαράσταση της γνώσης στον εγκέφαλο, μάλιστα ο αριθμός των συνάψεων συχνά θεωρείται ως δείκτης της ποσότητας και της περιπλοκότητας μιας πληροφορίας που μεταβιβάζεται στον εγκέφαλο. Για το λόγο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσο αφορά στο ρόλο της συναπτογένεσης στη μετέπειτα συμπεριφορά του ατόμου. Κατά την περιγενετική περίοδο όμως δεν αυξάνετε δραματικά μόνο ο αριθμός των συνάψεων, αλλά και η πυκνότητά τους σε όλες τις

περιοχές του φλοιού και του υποφλοιού. Ωστόσο, η περίοδος κορύφωσης της συναπτικής πυκνότητας ποικίλει στις διάφορες περιοχές: στον προμετωπιαίο φλοιό παρατηρείται περίπου στην ηλικία των 3 ή 4 ετών, ενώ στις οπτικές και ακουστικές περιοχές λίγο μετά τη γέννηση.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι λίγο πριν αρχίσει η επίδραση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, ο εγκέφαλος δημιουργεί ξαφνικά μεγάλο αριθμό συνάψεων σε όλες τις περιοχές που σχετίζονται με αισθητηριακές, κινητικές και γλωσσικές ικανότητες καθώς και τα κίνητρα. Τόσο ο απόλυτος αριθμός των συνάψεων, όσο και η πυκνότητα τους σταθεροποιούνται σε υψηλά επίπεδα στο τέλος της βρεφικής ηλικίας, ενώ αρχίζουν να μειώνονται σταθερά κατά την εφηβεία. Επιπλέον, την ίδια περίοδο οι διεγερτικές συνάψεις μειώνονται, ενώ οι ανασταλτικές παραμένουν στα ίδια περίπου επίπεδα. Λειτουργικά αυτό σημαίνει ότι μπορεί πλέον να επιτυγχάνεται καλύτερη ισοροπία μεταξύ διέγερσης και αναστολής, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του συντονισμού μεταξύ αντίληψης και δράσης (Παπαηλίου, 2005).

Τα δεδομένα για την πρώιμη νευρολογική ανάπτυξη καταδεικνύουν ότι τα λειτουργικά συστήματα του εγκεφάλου που είναι κυρίως υπεύθυνα στην ανάπτυξη της γλώσσας φτάνουν στο αποκορύφωμα της ανάπτυξης τους κατά την παιδική ηλικία, ενώ από εκεί και πέρα οι ρυθμοί μειώνονται βαθμιαία. Η διαπίστωση αυτή συνηγορεί υπέρ της ύπαρξης μιας "ευαίσθητης περιόδου" για την ανάπτυξη της γλώσσας (Παπαηλίου, 2005).

3.2 Η έννοια της κρίσιμης περιόδου στην ανάπτυξη της γλώσσας

Η έννοια της CP¹ έχει τις ρίζες της στις επιστήμες της βιολογίας². (Singleton, 2007). Στην εξελικτική ψυχολογία η κρίσιμη περίοδος είναι ένα στάδιο ωρίμανσης (στη διάρκεια ζωής ενός οργανισμού) κατά την οποία το νευρικό σύστημα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε συγκεκριμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Αν, για κάποιο λόγο, ο

¹Critical Period, η κρίσιμη δηλαδή περίοδος

²Ένα παράδειγμα κρίσιμης περιόδου το οποίο παρατίθεται συχνά, είναι η συμπεριφορά που παρατηρείται στις πάπιες μετά την εκκόλαψη τους καθώς και η εξέλιξη της στερεοσκοπικής όρασης. Για περισσότερα: David Singleton (2007), *The critical period hypothesis*, TrinityCollege, Dublin

οργανισμός δεν λάβει τα κατάλληλα ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής θα είναι από δύσκολο έως και αδύνατο να αναπτύξει κάποιες λειτουργίες στη μετέπειτα ζωή. Οι λειτουργίες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιβίωση ενός οργανισμού, όπως για παράδειγμα η όραση, είναι πολύ πιθανό να αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής. Ο όρος "κρίσιμη περίοδος" συσχετίζεται επιπλέον με την ικανότητα απόκτησης της γλώσσας ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι που έχουν περάσει το στάδιο της περιόδου αυτής δεν θα αναπτύξουν επαρκώς τη γλώσσα (Robson, 2014).

Είναι κοινός τόπος η αντίληψη ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η περαιτέρω διερεύνηση της θέσης αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, εφόσον αναδεικνύει τη σημασία της πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης, αλλά και συμβάλει στον πληρέστερο προσδιορισμό των δυνατοτήτων και των περιορισμών των ποικίλων μεθόδων αντιμετώπισης (Παπαηλίου, 2005).

3.3 Αιτίες που προκαλούν την κρίσιμη περίοδο

Πολλές από τις ευρέως διαδεδομένες προτάσεις που αφορούν τις αιτίες της CP αναφέρονται στη νευροβιολογία. Ο Penfield μιλά για μείωση της πλαστικότητας στον εγκέφαλο, ο Lenneberg και ο Molfese για τη διαδικασία της πλευρίωσης³ και ο Piller για το χρονοδιάγραμμα ωρίμανσης διάφορων τύπων κυττάρων του εγκεφάλου (Singleton, 2007).

Μια άλλη οπτική προτείνουν οι Pulvermuller και Schumann (1994), οι οποίοι επισημαίνουν ότι καθώς ο εγκέφαλος ωριμάζει, οι άξονες των νευρώνων σταδιακά περιβάλλονται από τα γλοία κύτταρα, μια διαδικασία η οποία ονομάζεται μυελίνωση. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της μυελίνωσης μειώνει την πλαστικότητα στις περιοχές του εγκεφάλου όπου είναι υπεύθυνες για τη γλώσσα. Αυτό παρατηρείται μέχρι την εφηβεία όπου η πλαστικότητα παγιώνεται και αυτό μας δίνει στοιχεία για την επίδραση της ηλικίας στην απόκτηση γλωσσών (Singleton, 2007).

³Πλευρίωση ονομάζεται η κυριαρχία της μιας πλευράς του σώματος.

Οι Kim et al. (1997) ερεύνησαν τη χωρική αναπαράσταση της L1⁴ και L2⁵ στον φλοιό του εγκεφάλου σε νεαρούς και ενήλικες δίγλωσσους κατά την διεξαγωγή ενός τεστ για την ικανότητα δημιουργίας προτάσεων. Αυτό που βρήκαν, είναι ότι όσο αφορά την περιοχή Broca στον εγκέφαλο, στους δίγλωσσους ενήλικες ενεργοποιούνταν δύο διαφορετικά κέντρα για την L1 και την L2 αντίστοιχα, ενώ στους νεαρούς δίγλωσσους ενεργοποιούνταν μια μόνο περιοχή και για τις δύο γλώσσες. Ομοίως και οι Wattenford et al. (2001) επικεντρώθηκαν στα εξής α)έκθεση σε δύο γλώσσες πριν την ηλικία των τριών και σε μια τρίτη μετά τα δέκα β)έκθεση σε μια γλώσσα μέχρι την ηλικία των δέκα και μετέπειτα έκθεση σε δύο νέες γλώσσες. Στα παιδιά τριών ετών τα οποία είχαν εκτεθεί σε δύο γλώσσες οι ζώνες που ενεργοποιούνταν στην περιοχή Broca συνέπιπταν, ενώ σε αυτούς που μάθαιναν καινούρια γλώσσα μετά τα δέκα ήταν διαφορετικές (Singleton, 2007).

3.4 Μορφή και διάρκεια της κρίσιμης περιόδου

Όπως σύγχρονες μελέτες έχουν αποκαλύψει, ο χρόνος ο οποίος διαρκεί η CP επηρεάζεται εξίσου τόσο από το επίπεδο ωρίμανσης, όσο και από την εμπειρία, και για αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να συνδεθεί απόλυτα με μια ηλικία (Newport, et all 2001).

Ο Penfield θεωρείται ευρέως ως ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της κρίσιμης περιόδου. Ο ίδιος υποστήριξε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος γίνεται προοδευτικά σκληρός και άκαμπτος μετά την ηλικία των εννιά ετών, καθώς και ότι όταν ξεκινάμε την εκμάθηση μια γλώσσας για πρώτη φορά -κατά τη δεύτερη δεκαετία της ζωής μας- είναι πολύ δύσκολο να την μάθουμε επαρκώς.

Ο Lenneberg από την πλευρά του, προτείνει όχι μόνο ένα τελικό σημείο για την κρίσιμη περίοδο (εφηβεία) αλλά επίσης και ένα σημείο στο οποίο υποτίθεται ότι ξεκινά (δύο ετών) το οποίο συμπίπτει με τη διαδικασία της πλευρίωσης, η εξειδίκευση δηλαδή του κυρίαρχου ημισφαιρίου του εγκεφάλου για τις γλωσσικές λειτουργίες. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βασίζεται η απόκτηση των γλωσσών

⁴Η μητρική γλώσσα

⁵Η δεύτερη γλώσσα που μαθαίνει κάποιος

ολοκληρώνεται στην εφηβεία, στάδιο στο οποίο ολοκληρώνεται και η διαδικασία της πλευρίωσης (Singleton, 2007).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η απομόνωση θα επεκτείνει την κρίσιμη περίοδο: τα ζώα για παράδειγμα που έχουν μεγαλώσει στην απομόνωση και μακριά από ερεθίσματα ζωτικής-για την μάθηση-σημασίας κατά το στάδιο της κρίσιμης περιόδου, θα διατηρήσουν την ικανότητα να μάθουν, ακόμη και σε ηλικίες κατά τις οποίες υπάρχει μικρή ή και καθόλου πλαστικότητα του εγκεφάλου (Newport, et al 2001). Η πλαστικότητα του εγκεφάλου αναφέρεται στην ικανότητα του νευρικού συστήματος να αλλάξει τη δομή και τη λειτουργία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ως αντίδραση στην ποικιλομορφία του περιβάλλοντος. Παρά το γεγονός ότι ο όρος αυτός χρησιμοποιείται σήμερα στην ψυχολογία και στις νευροεπιστήμες, δεν είναι εύκολο να οριστεί. Συνήθως αναφέρεται σε αλλαγές σε διάφορα επίπεδα στο νευρικό σύστημα, από μοριακά γεγονότα, όπως οι αλλαγές στη γονιδιακή έκφραση, στη συμπεριφορά (Kolbetall, 2010).

Αν για οποιοδήποτε λόγο, η νευρική δραστηριότητα μένει κατεσταλμένη, τότε η κρίσιμη περίοδος επεκτείνεται μέσω της δημιουργίας νευρομυικών διασταυρώσεων, ενώ αντίθετα, μπορεί να είναι πιο σύντομη όταν το άτομο εκτίθεται σε έντονα ερεθίσματα. Ενώ η εμπειρία μπορεί να αλλάξει τη διάρκεια της περιόδου αυτής, τελικά η πλαστικότητα θα μειωθεί ακόμη και αν το άτομο δεν θα εκτεθεί σε ερεθίσματα. Αυτό δηλώνει ότι υπάρχει μια συνιστώσα ωρίμανσης που αποτελεί τη βάση αλλαγής της πλαστικότητας παρόλο που η εμπειρία μπορεί να διαμορφώσει τη διάρκεια της. Οπότε, είναι σαφές ότι η ακριβής διάρκεια της κρίσιμης περιόδου ποικίλει και επομένως, δεν μπορεί κάποιος να αξιολογήσει κατά πόσο σύντομα, σταδιακά ή ραγδαία ολοκληρώνεται (Newport et al., 2001).

3.5 Ανάκτηση γλωσσικών ικανοτήτων μετά από εγκεφαλική βλάβη

Η ύπαρξη κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξη της γλώσσας υποστηρίζεται και από το εύρημα ότι πολλά παιδιά των οποίων το αριστερό ημισφαίριο έχει υποστεί βλάβη ή έχει

αφαιρεθεί χειρουργικά ανακτούν τη γλωσσική ικανότητα σε σημαντικό βαθμό και καλύτερα σε σύγκριση με τους ενήλικες. Αντίθετα, στους ενήλικες, τέτοιες βλάβες οδηγούν συνήθως σε μόνιμη αφασία (Lenneberg, 1967).

3.6 Συνέπειες της κοινωνικο-γλωσσικής και γλωσσικής αποστέρησης στην ανάπτυξη της γλώσσας (casestudy)

Η ωρίμανση του εγκεφάλου επηρεάζει την ικανότητα πρόσκτησης δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας. Ωστόσο, σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι η εμπειρία είναι δυνατόν να μεταβάλει τις εγκεφαλικές δομές και να επηρεάζει την ικανότητα του εγκεφάλου να μάθει κάτι νέο. Όπως καταδεικνύουν μελέτες της δραστηριότητας συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου σε ομιλητές με φυσιολογική ακοή και άτομα με προβλήματα ακοής που μιλούν τη νοηματική γλώσσα, διαφορές στα γλωσσικά ερεθίσματα είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αλλαγές του μεγέθους των αισθητηριακών περιοχών του φλοιού (Neville&Bruer, 2001).

Η κρισιμότητα του ρόλου της εμπειρίας στην ανάπτυξη της γλώσσας κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής καταδεικνύεται από τις περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε πλήρη σχεδόν απομόνωση από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Μια από τις πιο λεπτομερείς περιγραφές παιδιού, το οποίο έζησε σε πλήρη απομόνωση καθόλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αφορά την Genie (Παπαηλίου, 2005).

3.6.1 Η περίπτωση της Genie

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα παιδιών που μεγάλωσαν σε απομόνωση, με ελάχιστη ή ακόμη και καθόλου ανθρώπινη επαφή. Λίγα είναι όμως εκείνα που κέντρισαν το κοινωνικό και επιστημονικό ενδιαφέρον όπως αυτό της Genie, η οποία πέρασε σχεδόν ολόκληρη την παιδική της ηλικία κλειδωμένη μέσα σε ένα δωμάτιο. Η περίπτωση αυτή ήταν από τις πρώτες που ανέδυσσε την έννοια της κρίσιμης περιόδου στην επιφάνεια

γεννώντας ερωτήματα όπως αν θα μπορούσε ένα παιδί το οποίο μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον απομόνωσης και στείρο από ερεθίσματα να αναπτύξει τη γλώσσα και αν θα μπορούσε ένα υγιές και γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον να υπερτερήσει στο στερητικό παρελθόν (Cherry, 2017).

Ο λόγος ο οποίος η περίπτωση της Genie γοήτευσε τόσο βαθιά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους ήταν ότι τους έδινε μια μοναδική ευκαιρία να μελετήσουν ένα έντονα αμφισβητούμενο θέμα, την ανάπτυξη της γλώσσας. Οι ορθολογιστές πίστευαν ότι η ικανότητα για τη γλώσσα είναι έμφυτη, ενώ οι εμπειριστές ότι είναι το περιβάλλον που παίζει κεντρικό ρόλο. Τελικά καταλήγουμε στην ερώτηση:

Είναι οι βιολογικοί ή οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας;

Ο NoamChomsky πρότεινε ότι τα παιδιά γεννιούνται με ένα σύστημα απόκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Device), μια εκ γενετής ικανότητα να κατανοούν τις αρχές της γλώσσας. Εφόσον εκτεθεί στη γλώσσα, το σύστημα αυτό επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα με αξιοσημείωτα γρήγορο ρυθμό (Cherry, 2017).

Ο γλωσσολόγος Eric Lenneberg προτείνει ότι όπως ακριβώς άλλες ανθρώπινες συμπεριφορές, η ικανότητα απόκτησης της γλώσσας υπόκειται σε αυτό που είναι γνωστό ως κρίσιμη περίοδος. Σύμφωνα με τον Lennebergη κρίσιμη περίοδος για την απόκτηση της γλώσσας διαρκεί μέχρι την ηλικία των 12 ετών. Μετά την εφηβεία, υποστήριξε ότι η οργάνωση του εγκεφάλου σταθεροποιείται και δεν είναι πλέον σε θέση να μάθει και να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με έναν πλήρως λειτουργικό τρόπο (Cherry, 2017).

Η περίπτωση της Genie, παρουσίασε στους ερευνητές μια μοναδική ευκαιρία να μελετήσουν τη γλώσσα βαθύτερα. Αν δοθεί ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον, θα μπορούσε να ξεπεράσει την υποβαθμισμένη παιδική της ηλικία και να μάθει τη γλώσσα ακόμη και αν είχε περάσει το στάδιο της κρίσιμης περιόδου; Αν μπορούσε θα αποδεικνύονταν ότι η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξη της γλώσσας ήταν λανθασμένη (Cherry, 2017).

3.6.2 Η γλωσσική πρόοδος

Παρά τη βαθμολόγηση της στο επίπεδο του ενός έτους κατά την αρχική της αξιολόγηση, η Genie άρχισε να προσθέτει γρήγορα νέες λέξεις στο λεξιλόγιό της. Ξεκίνησε με την εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων και τελικά άρχισε να βάζει δύο λέξεις μαζί, όπως ακριβώς κάνουν και τα μικρά παιδιά. Η Curtiss (η γλωσσολόγος που παρακολουθούσε την Genie) άρχισε να αισθάνεται ότι η Genie θα ήταν ικανή να αναπτύξει τη γλώσσα πλήρως (Cherry, 2017).

Μετά από ένα χρόνο θεραπείας, ξεκίνησε να βάζει τρεις λέξεις μαζί περιστασιακά. Στα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν τη γλώσσα φυσιολογικά, αυτό το στάδιο ακολουθείται από αυτό που είναι γνωστό ως γλωσσική έκρηξη. Δυστυχώς αυτό δεν συνέβη και για την Genie. Οι γλωσσικές της ικανότητες παρέμειναν κολλημένες σε αυτό το στάδιο και φαίνονταν ανίκανη να εφαρμόσει γραμματικούς κανόνες καθώς και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με νόημα. Σε αυτό το σημείο η πρόοδος παγιώθηκε και η απόκτηση της γλώσσας σταμάτησε. Ενώ η Genie κατάφερε να μάθει ένα μέρος της γλώσσας μετά την εφηβεία, η ανικανότητα της να χρησιμοποιεί την γραμματική προσφέρει στοιχεία που επιβεβαιώνουν την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (Cherry, 2017).

Ένα ενδιαφέρον και κατατοπιστικό βίντεο, μικρού μήκους, για την υπόθεση της Genie μπορεί να βρεθεί στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του Youtube με τον τίτλο "Genie Wiley TLC (Documentary 2003).

Κεφάλαιο 4ο

Γλωσσική Ανάπτυξη

Τα βρέφη επιχειρούν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας εκφράσεις και χειρονομίες, επιδιώκοντας οπτική επαφή, κλαίγοντας ή παράγοντας ήχους και φωνές πολύ πριν αρχίσουν να μιλούν. Τα βρέφη είναι επίσης ικανά να ξεχωρίσουν τους γλωσσικούς από τους μη γλωσσικούς ήχους πολύ νωρίς. Το πρώιμο λεξιλόγιο του παιδιού δομείται στην αναπτυσσόμενη γνώση για το περιβάλλον που εξελίσσεται και εμπλουτίζεται παράλληλα με την αισθησιοκινητική ανάπτυξη. Έτσι, σε γενικές γραμμές, τα παιδιά εκφωνούν τις πρώτες τους λέξεις γύρω στον πρώτο χρόνο, δομούν τις πρώτες τους φράσεις κοντά στα δύο έτη και μιλούν χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό ολοκληρωμένες προτάσεις όταν έχουν κλείσει τα τρία τους χρόνια. Αυτό το επίτευγμα της γλωσσικής ανάπτυξης αφορά την εξέλιξη τεσσάρων συστημάτων: του φωνολογικού (αντίληψη και παραγωγή ήχων με τους οποίους θα σχηματιστούν λέξεις), του γραμματικού (μορφολογικών και συντακτικών κανόνων για το συνδυασμό μορφημάτων σε λέξεις και λέξεων σε προτάσεις), του σημασιολογικού (οι λέξεις και οι σημασίες τους) και του πραγματολογικού (η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας σε μια ποικιλία πλαισίων-περιβαλλόντων) (Μότσιου, 2014).

4.1 Φωνολογική Ανάπτυξη

4.1.1 Πρώιμη φωνολογική ανάπτυξη

Έχει παρατηρηθεί ότι τα νεογέννητα διακρίνουν και προτιμούν τους φθόγγους της ανθρώπινης γλώσσας έναντι άλλων ήχων, ίσως ακόμα και κατά την περίοδο της κύησης. Είναι λοιπόν πιθανό ότι η ικανότητα για την αντίληψη της ανθρώπινης γλώσσας είναι έμφυτη (McCune&Vihman, 2001). Παρ' όλο που το παιδί ασκεί το φωνητικό του σύστημα από τη γέννηση του οι ήχοι που κάνουν τα παιδιά μέχρι τους έξι μήνες δε σχετίζονται με τους ήχους γλώσσας που ακούνε.(Βοσνιάδου & Παπανικόλα, 1979).

Στους δύο με έξι μήνες το βρέφος παράγει τους πρώτους ήχους που μοιάζουν με φωνήεντα (cooing) ενώ από τους έξι έως τους οχτώ μήνες αρχίζει το βάβισμα, δηλαδή η παραγωγή συλλαβών με δομή σύμφωνο-φωνήεν. Από τους οχτώ έως δέκα μήνες το βρέφος φαίνεται ότι αναλύει τη γλώσσα που ακούει και παράγει φθόγγους που μοιάζουν πια με τα φωνήματα της μητρικής, ενώ παράλληλα σταματάει η παραγωγή ήχων που δεν ανήκουν στην αναπτυσσόμενη γλώσσα. Τα φωνήματα στις πρώτες λέξεις φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με τα φωνήματα του βαβίσματος, υπάρχει δηλαδή μια φωνολογική συνέχεια από την περίοδο του βαβίσματος έως τις πρώτες γλωσσικές μορφές, αφού τα συχνότερα φωνήματα του βαβίσματος συναντώνται ως επί το πλείστον στις πρώτες λέξεις (McCune & Vihman, 2001).

4.1.2 Φωνολογική ανάπτυξη στο παιδί προσχολικής ηλικίας

Στα δύο με τρία χρόνια ο φωνητικός μηχανισμός είναι αρκετά ώριμος και ο έλεγχος της άρθρωσης επιτρέπει στα νήπια να "ταιριάζουν" σε σημαντικό βαθμό αυτό που εκφωνούν με αυτό που ακούν. Ορισμένα φωνήματα ή συνδυασμοί τους εμφανίζονται νωρίτερα και συχνότερα στον παιδικό λόγο, το γεγονός αυτό συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ισχύουν καθολικές αρχές στην πορεία της φωνολογικής ανάπτυξης. Έτσι έχει καταγραφεί από αρκετούς μελετητές ποιοι φθόγγοι (ή ποια διακριτικά χαρακτηριστικά τους) και με ποια σειρά κατακτώνται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού). Ο Ingram (1989) αναφέρει ορισμένους παράγοντες που πιθανόν καθορίζουν τη χρονική σειρά της παραγωγής των φωνημάτων: η ευκολία/δυσκολία άρθρωσης (π.χ. η δυσκολία στην άρθρωση του /r/), η ευκολία/δυσκολία ακουστικής αντίληψης-διάκρισης μεταξύ φωνημάτων (π.χ. η ομοιότητα των /θ/ και /δ/) και ο λειτουργικός ρόλος των φωνημάτων στο συγκεκριμένο φωνολογικό σύστημα, αποτελούν παράγοντες που συμβάλουν εν μέρει στο ποια φωνήματα θα κατακτηθούν και με ποια σειρά (Μότσιου, 2014).

Με βάση τις περισσότερες έρευνες της φωνολογικής ανάπτυξης μπορούμε να παρατηρήσουμε σε γενικές γραμμές τις εξής κανονικότητες:

- τα φωνήεντα κατακτώνται νωρίτερα από τα σύμφωνα και τα σφάλματα σε αυτά είναι λιγοστά και δυσδιάκριτα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πρώτες λέξεις ορισμένων

παιδιών μπορεί να αποτελούνται σχεδόν ολοκληρωτικά από φωνήεντα, π.χ. |eó| "νερό". |je| "φύγε"

- τα πρώτα σύμφωνα ανήκουν στις πολύ διαφορετικές κατηγορίες (ως προς τον τόπο άρθρωσης) των ουρανικών (π.χ. /k/, /g/), των χειλικών (π.χ. /b/,/m/) και των οδοντικών (π.χ. /d/, /t/)

- (ως προς τον τρόπο άρθρωσης) τα κλειστά σύμφωνα εμφανίζονται πρώτα (/p/, /t/, /d/, /m/ κ άλλα) ενώ τα τριβόμενα και τα πλευρικά/παλλόμενα αργότερα (/f/, /t/, /θ/ και άλλα), τα οποία φαίνεται να δυσκολεύουν αρκετά τα παιδιά συχνά έως το τέλος της προσχολικής περιόδου

- παρότι ορισμένα συμφωνικά συμπλέγματα εμφανίζονται και στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών (π.χ. /st/), οι συνεμφανίσεις συμφώνων δυσκολεύουν αρκετά τα μικρά παιδιά, που συνήθως τα απλουστεύουν: π.χ. Το 'σπίρτο' προφέρεται ως [pito]. Η κατάκτηση τους ολοκληρώνεται συχνά στις αρχές της σχολικής περιόδου (Μότσιου, 2014).

4.1.2.1 Παραγωγή

Φωνολογικές διαδικασίες και λάθη

Τα μικρότερα παιδιά αποφεύγουν να προφέρουν φωνολογικά δύσκολες για αυτά λέξεις, ενώ προτιμούν λέξεις που εμπίπτουν στο δικό τους ρεπερτόριο, ακόμη και όταν αυτές δεν έχουν ιδιαίτερη χρησιμότητα στις συγκεκριμένες συνθήκες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις επανειλημμένες προσπάθειες αυτοδιόρθωσης, υποδηλώνει ότι ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά διαθέτουν κάποιου είδους μεταγλωσσική ικανότητα, απρόσμενη ενδεχομένως για αυτή την ηλικία (Schwartz & Leonard, 1982). Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος συνιστά μια βαθμιαία διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα σε αλληλοδιαδοχικά στάδια. Σε ένα πρώτο στάδιο τα παιδιά επιμένουν να προφέρουν μια λέξη λανθασμένα, ακόμη και όταν ο ενήλικας τονίζει τη σωστή προφορά, παρόλο που είναι σε θέση να αντιληφθούν το σφάλμα. Στη φάση αυτή τα παιδιά δίνουν έμφαση στο νόημα της λέξης και όχι στην προφορά της. Αργότερα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν τη σωστή προφορά της λέξης, αλλά δεν μπορούν να την αναπαράγουν,

ακολουθώς μπορούν να διορθώνουν την προφορά μιας λέξης μόνο μιμούμενα την προφορά των ενηλίκων, αλλά όχι αυθόρμητα. Σε επόμενο στάδιο μια πιο σωστή εκδοχή και η παλιά εμφανίζονται μαζί και τέλος η λέξη παράγεται με σωστό τρόπο (Menn & Stoel-Gammon, 1995)

Οι φωνολογικές διαδικασίες που ακολουθούν τα νήπια στην αναπτυξιακή τους πορεία διαφοροποιούν την παραγωγή τους από αυτή των ενηλίκων: οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα νήπια στοχεύουν κυρίως στη διευκόλυνση της άρθρωσης. Το αποτέλεσμα των φωνολογικών διαδικασιών που χρησιμοποιούν είναι η εκφώνηση λέξεων που εμφανίζουν φωνολογικές αποκλίσεις από τις αντίστοιχες ενήλικες, και χαρακτηρίζονται συχνά ως "φωνολογικά λάθη". Τα παιδιά χρησιμοποιούν βασικά στρατηγικές απλοποίησης: φωνολογικές διαδικασίες όπως αντικατάσταση φωνημάτων, αφομοιώσεις, αναπτύξεις/αποκοπές φωνημάτων ή μεταθέσεις οι οποίες είναι συχνά φαινόμενα στην πρώιμη γλωσσική περίοδο, αλλά και αργότερα, κατά την προσχολική περίοδο (Μότσιου, 2014).

α) Διαδικασίες αντικατάστασης

Οι αντικαταστάσεις γίνονται στα πλαίσια μιας ομάδας φωνημάτων με κοινά φωνολογικά χαρακτηριστικά. Στις αντικαταστάσεις αυτές, φωνήματα του ενήλικου λόγου δίνουν τη θέση τους σε άλλα στον παιδικό λόγο, κυρίως για διευκόλυνση της άρθρωσης· φανερώνουν όμως και παρατήρηση των φωνολογικών νόμων της μητρικής. Παραδείγματα συχνών αντικαταστάσεων αποτελούν τα εξής: ένα τριβόμενο οδοντικό μετατρέπεται σε τριβόμενο φατνιακό ή, σπανιότερα, σε κλειστό οδοντικό (το 'θέλω' γίνεται [sélo] ή [télo], και αντίστροφα, το 'σήμα' γίνεται [θίμα]), διατηρώντας το χαρακτηριστικό [-ηχηρό]· ή το 'δώσε' που γίνεται [zóse], και αντίστροφα, η 'ζέστη' γίνεται [dėti] διατηρώντας το χαρακτηριστικό [+ηχηρό]· το τριβόμενο οδοντικό αντικαθίσταται από το τριβόμενο χειλοδοντικό ή υπερωικό (η 'θάλασσα' γίνεται [fálasa] ή [xálasa])· το παλλόμενο φατνιακό /j/ (το 'χέρι' γίνεται [céli], το 'καρότσι' [kajósi]· ένα κλειστό υπερωικό αντικαθίσταται από ένα κλειστό οδοντικό (η 'κόλα' γίνεται [tóla]) ν

β) Διαδικασίες αφομοίωσης

Γειτονικά φωνήματα που δυσκολεύουν την άρθρωση λόγω των πολύ διαφορετικών χαρακτηριστικών, αποκτούν στο λόγο των παιδιών παρόμοια φωνολογικά χαρακτηριστικά για να διευκολύνουν την άρθρωση: έτσι το όνομα 'Σοφία' γίνεται [fofia], το ρήμα 'δαγκώνω' [gagóno] και άλλα (Μότσιου, 2014).

Επίσης, κάθε γλώσσα στηρίζεται σε αρχές-που μπορεί να αφορούν μόνο αυτήν ή και άλλες γλώσσες- οι οποίες ορίζουν τους επιτρεπτούς φωνολογικούς συνδυασμούς, ενώ πολύ συχνά παρατηρούνται φαινόμενα φωνητικής/φωνολογικής αλλαγής ως αποτέλεσμα της γειννίας των φωνημάτων. Αρκετές από τις αρχές αυτές και τους κανόνες τροποποίησης κατακτώνται αργότερα, προς το τέλος της προσχολικής περιόδου, ή κατά τη σχολική περίοδο. Έτσι, η συνάντηση ενός ρινικού συμφώνου με ένα κλειστό άηχο έχει ως αποτέλεσμα την αφομοίωση του ρινικού και την ηχηροποίηση του κλειστού (δεν πειράζει [debirázi]. Η συνειδητοποίηση του κανόνα αυτού δεν συμβαίνει από την αρχή της προσχολικής περιόδου, χαρακτηριστικά είναι τα λάθη στον προφορικό λόγο, όπως η προφορά της λέξης 'παπούς' ως [barús]. Επίσης, η αφομοίωση δύο εξακολουθητικών είναι μια σχεδόν καθολική αρχή για τη νέα ελληνική (λόγου χάρι το αρχαίο ελληνικό φθάνω γίνεται στη νέα ελληνική φτάνω): εδώ τα παιδικά λάθη αφορούν τη συνειδητοποίηση αυτού του κανόνα αλλά όχι και τον εντοπισμό των εξαιρέσεων: έτσι ακούμε 'φτινόπωρο', 'ευτεία', 'διασκίζω' (Μότσιου, 2014).

γ) Διαδικασίες αποκοπής/ανάπτυξης

Έχει παρατηρηθεί η προτίμηση, ειδικά των μικρότερων νηπίων, για απλές συλλαβές με τη δομή ΣΦ ή ΣΦΣΦ, η οποία έχει άμεση σχέση με τη μορφή που είχαν οι φωνοποιήσεις τους την προηγούμενη περίοδο (βάβισμα). Σε αυτά τα πλαίσια, συχνό φαινόμενο αποτελεί η αποκοπή ή η ανάπτυξη φωνημάτων με στόχο την απλοποίηση της δομής των πιο σύνθετων ενήλικων λέξεων, ώστε να επιτευχθεί η συμμόρφωση μιας λέξης με την προτιμητέα συλλαβική δομή. Η αποκοπή παρατηρείται συχνά στο τέλος της λέξης, ειδικά στο λόγο μικρότερων νηπίων (π.χ. ο κόκορας γίνεται [kókora]) ή αφορά την αποσιώπηση ενός από τα μέλη συμφωνικού συμπλέγματος (π.χ. [kóun] κλόουν). Η αποκοπή μπορεί να αφορά και ολόκληρη συλλαβή όταν αυτή άτονη ([ráto] παγωτό), ή ένα μεμονωμένο φώνημα που δυσκολεύει το νήπιο και αποβάλλεται ([tésea] τέσσερα). Η ανάπτυξη ή η αποκοπή φωνημάτων εξυπηρετεί επίσης την εξομάλυνση των συμφωνικών

συμπλεγμάτων ([belé]) μπλε, [tóme] τρώμε, και άλλα). Ενίοτε μπορεί να υπάρξουν και αποβολές ή αναπτύξεις φωνημάτων που δεν έχουν σχέση με τη δομή της συλλαβής: η λέξη 'νεαυτός' δημιουργείται από την επίδραση του άρθρου (τον) και τη λάθος μορφολογική ανάλυση της λέξης κατά τη συμφορά ('τον εαυτό μου'). άλλες αποκοπές ή αναπτύξεις δε φαίνονται να υπόκειται σε κάποια κατηγορία και οφείλονται μάλλον σε ατομικές διαφορές/ιδιομορφίες (π.χ. αυτοκίντο, ακαρχαρίας) (Μότσιου, 2014).

δ) Μεταθέσεις

Μεταθέσεις φωνημάτων και συλλαβών εμφανίζονται επίσης στην προσχολική ηλικία: το 'κουμπί' γίνεται [bukí], ίσως λόγω της προτίμησης για τα χειλικά και ηχηρά στην αρχή της λέξης (Κατή, 1991), η 'καμπούρα' εκφωνείται ως [bakúra], το 'μοιρολόι' [milorói] και άλλα. Ίσως πολλές μεταθέσεις γίνονται με σημασιολογικά κριτήρια, δηλαδή το αποτέλεσμα θυμίζει στο νήπιο μια ήδη γνωστή λέξη: ο ίδιος μηχανισμός υποκινεί και σημασιολογικά λάθη-παρετυμολογήσεις που κάνουν τα νήπια, αλλά και οι ενήλικες. Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος και των νόμων/αρχών του ολοκληρώνεται συνήθως κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Η επίγνωση όμως των φωνολογικών αντιθέσεων γίνεται φανερό και νωρίτερα, κυρίως μέσα από τα λεκτικά παιχνίδια των παιδιών. Ήδη από τα 5-6 έτη το νήπιο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να δημιουργεί ομοιοκαταληξίες: η διαδικασία αυτή βασίζεται στις φωνολογικές ομοιότητες και διαφορές των λέξεων, τις οποίες το νήπιο χρησιμοποιεί για να παίζει ηχητικά με τις λέξεις, κατασκευάζοντας ενίοτε και αρκετά παραδειγματικά ζεύγη. Είναι φανερό ότι η συνειδητοποίηση των φωνημάτων εξελίσσεται σημαντικά μέσα από τα παιχνίδια με τις συλλαβές και τις ομοιοκαταληξίες, αλλά και λεκτικά παιχνίδια. Σε γενικές γραμμές, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, όλο και περισσότερες διαφοροποιήσεις γίνονται αντιληπτές και επιτελούνται από το παιδί με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του αρχικού 'φτωχού' ρεπερτορίου των φωνημάτων, παράλληλα με την ακριβέστερη απόδοση αντιθέσεων λειτουργικών για τη συγκεκριμένη γλώσσα που κατακτά το παιδί. Ωστόσο, η φωνολογική ανάπτυξη δεν είναι μια ευθύγραμμη πορεία: οι φαινομενικές φωνολογικές οπισθοδρομήσεις και τα λάθη είναι χαρακτηριστικά της εξελικτικής πορείας και φανερώνουν την πρόοδο στην ανάπτυξη των φωνολογικών

γνώσεων. Αργότερα, η φωνολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται με την κατάκτηση ιδιαίτερων και ειδικών φωνολογικών φαινομένων για κάθε γλώσσα. Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι το παιδί κατακτά στην αρχή αντιθέσεις και κανόνες που του επιτρέπουν να χειρίζεται με αρκετή επάρκεια το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του, και αργότερα κατακτά ειδικότερες διακρίσεις, φτάνοντας σε μια φωνολογική παραγωγή που σχεδόν εξομοιώνεται με την ενήλικη κατά την είσοδο στο σχολείο. Βέβαια, ανεξάρτητα από την εμφάνιση καθολικών φαινομένων στην φωνολογική ανάπτυξη, ιδιαιτερότητες που οφείλονται τόσο στις ιδιομορφίες μιας γλώσσας όσο και τις ατομικές διαφορές των ιδίων νηπίων (στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας) είναι επίσης υπαρκτές: έτσι άλλα νήπια προφέρουν τη λέξη 'θάλασσα' ως [falasa] ή [salasa] (Μότσιου, 2014).

4.1.2.2 Σειρά απόκτησης των φωνημάτων

Στο πλαίσιο μελέτης της φωνολογικής ανάπτυξης τίθεται συχνά το ερώτημα πότε τα παιδιά μαθαίνουν να προφέρουν σωστά τα φωνήματα της γλώσσας τους. Ο προσδιορισμός μιας τυπικής σειράς απόκτησης των φωνολογικών γνώσεων θα βοηθούσε ενδεχομένως τους λογοπαιδικούς στον προσδιορισμό της έκτασης των δυσκολιών και τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης. Ωστόσο, ένα τέτοιο ερώτημα ενέχει σοβαρά θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα. Κατ' αρχάς προϋποθέτει ότι υπάρχει μια τυπική και ενδεχομένως καθολική, σειρά απόκτησης φωνολογικών γνώσεων. Όμως κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, ενώ συχνά παραγνωρίζεται το γεγονός ότι ορισμένα αλλόφωνα ενός φωνήματος μπορεί να αποκτώνται νωρίτερα από άλλα (Menn & Stoel-Gammon, 1995).

Σύμφωνα: Σε μια κλασσική μελέτη, ο Sander (1972) επιχείρησε να προσδιορίσει της ηλικίες στις οποίες ορισμένα από τα σύμφωνα που συναντώνται στα Αμερικάνικα Αγγλικά προφέρονται σωστά από το 50 και 90% των παιδιών του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα χειλικά [p], [b], [m] καθώς και το ακρογλωσσικό [n] προφέρονται σωστά από το 50% των παιδιών πριν την ηλικία των 2 ετών. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών το 90% των παιδιών πρόφερε σωστά τα σύμφωνα [p, m, n] και το 50% τα υπερωικά [k, g] καθώς και τα στιγμικάακρογλωσσικά [t,d]. Τα σύμφωνα [b, k, g, d] παράγονται σωστά από το 90% των παιδιών στην ηλικία 4 ετών, ενώ το [t] στην ηλικία

των 6 ετών. Το μεγαλύτερο διάστημα μεταξύ της σωστής παραγωγής από το 50 και το 90% των παιδιών παρατηρήθηκε για το οδοντικό [s] στις ηλικίες 3 και 8 ετών αντίστοιχα (Παπαηλίου, 2005).

Ακόμη λοιπόν και αν κάποιος απλοποιήσει τα δεδομένα με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί μια σταθερή σειρά απόκτησης των φωνημάτων, εφόσον μάλιστα παρατηρούνται σημαντικές ατομικές διαφορές στη σειρά απόκτησης των στιγμικών και διαρκών συμφώνων, αλλά και των αλλοφώνων. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται ένα φώνημα σε μια γλώσσα, αν και δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα (Menn & Stoel-Gammon, 1995).

Φωνήεντα: Η απόκτηση των φωνηέντων έχει μελετηθεί πολύ λιγότερο σε σχέση με την απόκτηση των συμφώνων. Η προφορά των φωνηέντων παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία στις διάφορες διαλέκτους, γεγονός το οποίο καθιστά δυσκολότερη τη μεταγραφή τους. Τα κινητικά πρότυπα που απαιτούνται για την παραγωγή συμφώνων και μάλλον αυτός είναι ο λόγος που τα φωνήεντα αποκτώνται νωρίτερα και σε συντομότερο χρόνο, σε σύγκριση με τα σύμφωνα, αλλά και παράγονται με μεγαλύτερη ακρίβεια (Ingram, 1999). Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι η παραγωγή των φωνηέντων απαιτεί κάποιου είδους αναπτυξιακό προσανατολισμό, με την έννοια ότι ενώ μέχρι αυτήν την ηλικία τα φωνήεντα αποτελούσαν μελωδικά σήματα που εξέφραζαν συναισθήματα ή επικοινωνιακές λειτουργίες, τώρα το παιδί πρέπει να αντιληφθεί ότι αποτελούν μέρος ενός φωνολογικού συστήματος και έχουν αναφορική λειτουργία (Locke, 1993).

4.2 Γραμματική ανάπτυξη

Στις γλώσσες του κόσμου, συναντούμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Μέσω της σύνταξης έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικές σημασίες διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση ενώ μέσω της μορφολογίας, έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας τη φωνολογική σειρά των λέξεων. Αν και όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν και τα δύο είδη διαφοροποίησης, παρατηρείται η τάση να στηρίζονται πιο

πολύ σε ένα από τα δύο είδη. Έτσι η γραμματική γλωσσών όπως η αγγλική είναι κυρίως συντακτική ενώ αυτή της ελληνικής είναι κυρίως μορφολογική (Κατή, 1992) .

Η κατάκτηση της γραμματικής θεωρείται ιδιαίτερα περίπλοκο επίτευγμα γιατί ούτε οι βασικές μονάδες οργάνωσης της ούτε οι αρχές χρήσης αυτών των μονάδων είναι άμεσα φανερές στις προτάσεις που ακούει το παιδί. Όταν π.χ. ακούσει μια πρόταση όπως "η γάτα κυνήγησε το ποντίκι", το παιδί αντιλαμβάνεται τα νοήματα που εκφράζονται και ίσως και φαινόμενα όπως ότι υπάρχουν διαφορετικές λέξεις σε συγκεκριμένη σειρά. Πουθενά δε λέγεται ωστόσο ανοιχτά ότι η πρόταση αποτελείται από λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία "Ουσιαστικό", "Ρήμα" και "Άρθρο", ότι το ένα ουσιαστικό είναι Υποκείμενο και το άλλο Αντικείμενο, πολύ περισσότερο ότι υπάρχουν κανόνες σχηματισμού των λέξεων για να δηλωθεί το Υποκείμενο και το Αντικείμενο και τα λοιπά.(Κατή, 1992). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το παιδί επιδεικνύει αξιοθαύμαστες ικανότητες στην ανάπτυξη του γραμματικού τομέα. Πολλές είναι οι θεωρίες που προτάθηκαν για να εξηγήσουν αυτή την εντυπωσιακή ικανότητα, ωστόσο, δεν υπάρχει μια καθολική αποδεκτή θεωρία που να εξηγεί πως ακριβώς το παιδί εντοπίζει μόνο του τις δομικές μονάδες και τις αρχές συνδυασμού τους σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Σε γενικές γραμμές, οι ορθολογιστικά προσανατολισμένες θεωρίες αποδίδουν αυτή την πρόοδο σε έμφυτες, αφηρημένες και καθολικές αρχές, είτε αυτές είναι καθαρά δομικές είτε βασίζονται σε σημασιολογικές κατηγορίες· οι θεωρίες με εμπειριοκρατική κατεύθυνση εντάσσουν την ανάπτυξη της γραμματικής στη γενικότερη επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού. (Μότσιου, 2014)

4.2.1 Η ανάπτυξη του συντακτικού

Η μελέτη της ανάπτυξης του συντακτικού περιστρέφεται γύρω από δύο καίρια ερωτήματα: 1) Πώς τα παιδιά μαθαίνουν να συνδυάζουν τις λέξεις στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματίζουν συντακτικά αποδεκτές προτάσεις; 2) Πώς τα παιδιά μαθαίνουν τη συντακτική λειτουργία των όρων της πρότασης; Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι οι συντακτικές κατηγορίες ορίζονται με βάση τη θέση των λέξεων στην πρόταση και το συνδυασμό τους με άλλες λέξεις και όχι με βάση τη σημασία τους. Για παράδειγμα, οι ενέργειες δηλώνονται συνήθως από ρήματα αλλά μπορεί να δηλώνονται και από

ουσιαστικά, (π.χ. αγκαλιάζω- αγκαλιά) ενώ οι καταστάσεις αποδίδονται και με ουσιαστικά και με επίθετα (Φιλλιπάκη – Worburton, 1991).

Οι μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες έχουν ως αφετηρία δύο κυρίως, αντίθετα, θεωρητικά πλαίσια. Το πλαίσιο της παράδοσης του Chomsky βασίζεται στην άποψη ότι η ανάπτυξη του συντακτικού και της γραμματικής εκπορεύεται από μια έμφυτη γνώση, η οποία είναι εξειδικευμένη με την έννοια ότι αφορά αποκλειστικά και μόνο το συγκεκριμένο τομέα της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τον Tomasello και τους συνεργάτες του υποστηρίζει ότι οι συντακτικές γνώσεις αποκτώνται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, με τη βοήθεια ενός συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών, το οποίο όμως δε σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη γλώσσα, αλλά και αφορά και άλλους γνωστικούς τομείς. (Παπαηλίου, 2005)

4.2.1.1.Στάδια ανάπτυξης της σύνταξης

Ολοφραστικό στάδιο

Σε μια πρώτη φάση ανάπτυξης , η ομιλία του παιδιού αποτελείται μόνο από εκφράσεις της μία λέξης, ωστόσο οι εκφράσεις αυτές δεν αντιστοιχούν σε μονόλογες εκφράσεις ενηλίκων. Μια έκφραση όπως "μαμά" μπορεί να αντιστοιχεί στο κλητικό μαμά ή σε μια καταφατική πρόταση "αυτό είναι της μαμάς" ή σε ερωτηματική "πού είναι η μαμά;". Με άλλα λόγια , μία λέξη του παιδιού μπορεί να εκφράζει πιο περίπλοκες και ποικίλες σημασίες και να αντιστοιχεί συνεπώς σε μία ή και περισσότερες φράσεις ή προτάσεις της γλώσσας των ενηλίκων. Το γεγονός αυτό οδήγησε ορισμένους -ες στο να ονομάσουν αυτήν την περίοδο των μονόλεξων εκφράσεων στάδιο της ολοφραστικής ομιλίας, δηλαδή της ομιλίας που ολόκληρες φράσεις συμπεκνώνονται σε μία λέξη (Κατή, 1992).

Οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων

Είναι γεγονός ότι έρχεται μια στιγμή όπου οι μονόλεξες εκφράσεις αρχίζουν να συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους έτσι ώστε να υπάρχει υπόνοια ότι αποτελούν απόπειρες για συνδυασμό λέξεων. Δύο διαφορετικές λέξεις αρχίζουν να αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο, σε αντίθεση με την προηγούμενη φάση όπου είναι σαφές ότι κάθε λέξη

αναφέρεται σε ξεχωριστό φαινόμενο και προφέρεται επιπλέον σαν να είναι μια ξεχωριστή έκφραση.(Κατή, 1992). Περίπου στην ηλικία των 18 μηνών εμφανίζονται οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι μία λέξη που δηλώνει ένα γεγονός και είναι σταθερή (αξονική) συνδυάζεται με μια ποικιλία λέξεων (ανοιχτές) που δηλώνουν αντικείμενα. Το πρότυπο αυτό, που παρατηρείται σε πολλές διαφορετικές γλώσσες, ονομάστηκε από τον Braine (1963) αξονική γραμματική.(Παπαηλίου, 2005)

Τηλεγραφική Ομιλία

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά φαινόμενα των πρώτων σταδίων της ανάπτυξης της γραμματικής, η συστηματική απουσία ορισμένων συντακτικών κατηγοριών από τις προτάσεις του παιδιού, παρατηρείται κυρίως κατά τα πρώτα στάδια των δίλεξων και τρίλεξων προτάσεων (Κατή, 1992). Από την ηλικία των 24 μηνών και μετά οι συνδυασμοί λέξεων γίνονται πιο περίπλοκοι. Τα παιδιά τώρα αρχίζουν να σχηματίζουν προτάσεις γύρω από συγκεκριμένα ρήματα, που φαίνεται ότι αποτελούν την πρωταρχική νησίδα οργάνωσης του συστήματος του συντακτικού. Οι Brown & Fraser (1963) ονόμασαν την περίοδο αυτή στάδιο της τηλεγραφικής ομιλίας, επειδή οι προτάσεις περιλαμβάνουν μεν ρήματα και ουσιαστικά, αλλά παραλείπονται λειτουργικά μέρη του λόγου όπως άρθρα, προθέσεις ή σύνδεσμοι (θυμίζουν τα τηλεγραφήματα των ενηλίκων (Κατή, 1992)). Οι συντακτικές κατηγορίες που παραλείπονται είναι δευτερεύουσας σημασίας, με την έννοια ότι δεν επηρεάζουν σημαντικά τη σημασία της πρότασης (Κατή, 2000).

Σύνθετες προτάσεις

Η περίοδος της τηλεγραφικής ομιλίας λήγει νωρίς, συνήθως πριν την ηλικία των δύομισι. Στη συνέχεια, οι προτάσεις του παιδιού δε μεγαλώνουν μόνο ως προς το μήκος αλλά και φυσικά ως προς την εσωτερική τους περιπλοκότητα. Οι προτάσεις αποτελούνται βέβαια από φράσεις, οι οποίες φράσεις συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, καθώς βέβαια και από μεγαλύτερες μονάδες που μπορούν από μόνες τους να σταθούν ως προτάσεις. Σε γενικές γραμμές, η παρατακτική σύνταξη φράσεων και προτάσεων φαίνεται πως είναι ευκολότερη από την υποτακτική. Έτσι προτάσεις που

εμπεριέχουν σύνδεση φράσεων με το παρατακτικό "και" φαίνονται να είναι οι πρώτες σύνθετες προτάσεις των παιδιών (Bowerman, 1979).

Θεωρίες για την κατάκτηση του συντακτικού

Το γλωσσικό σύστημα δεν κατακτάται από το παιδί εμπειρικά μέσω επαγωγικών διαδικασιών, όπως υποστήριζαν οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού, αλλά μέσω απαγωγικών διαδικασιών οι οποίες εκπορεύονται από μία έμφυτη γλωσσική ικανότητα που κατευθύνει το παιδί προς τις σωστές επιλογές μέσα από τη πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται. Τα επιχειρήματα που παραθέτει ο Chomsky υπέρ αυτής της άποψης είναι τα ακόλουθα:

1. Μολονότι το γλωσσικό σύστημα είναι ιδιαίτερα πλούσιο και περίπλοκο, τόσο που ακόμη και οι πλέον πεπειραμένοι γλωσσολόγοι με τα πλέον σύγχρονα μέσα αδυνατούν να το περιγράψουν με ακρίβεια, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα, αβίαστα και με σχετικά ομοιόμορφο τρόπο, ακόμη και στις περιπτώσεις διγλωσσίας ή αισθητηριακής αναπηρίας, όπως η τύφλωση ή η κώφωση.
2. Ήδη από τα πολύ πρώιμα στάδια, η γλώσσα των παιδιών χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δε μιμούνται απλώς γλωσσικές εκφράσεις που έχουν ακούσει από τους ενήλικες, αλλά παράγουν νέες χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος με αποδεκτούς τρόπους.
3. Η "πενιχρότητα του ερεθίσματος": Το επιχείρημα αυτό βασίζεται στην άποψη ότι οι συνθήκες στις οποίες εμφανίζεται ένα ερέθισμα δεν περιλαμβάνουν αρκετές πληροφορίες, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη ιδέα σχετικά με αυτό. Προκειμένου λοιπόν να ερμηνευθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το συγκεκριμένο ερέθισμα, πρέπει το άτομο να διαθέτει μια εσωτερική, βιολογική, δομή η οποία κατευθύνει την προσπάθειά του. Η διαδικασία αυτή δεν παρατηρείται μόνο στη γλώσσα, αλλά και σε άλλου είδους προβλήματα που λύνονται επαγωγικά. Σε ύστερα κείμενα ο Chomsky διαφοροποίησε το επιχείρημα, υποστηρίζοντας ότι είναι δυνατό ένα ερέθισμα να είναι τόσο περίπλοκο που να επιτρέπει πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Ωστόσο το ίδιο το ερέθισμα δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες για να επιλεγεί μια μόνο ερμηνεία μεταξύ των πολλών. Ακόμη και τα

ερεθίσματα που παρουσιάζουν μεγάλη ομοιότητα μεταξύ τους, συχνά πρέπει να αναλυθούν γλωσσικά με τελείως διαφορετικό τρόπο. Το γεγονός όμως ότι τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας αλλά και τα παιδιά επιλέγουν αυθόρμητα και χωρίς να τους δοθούν ιδιαίτερες οδηγίες, τη σωστή ερμηνεία σε αμφίσημα ή περίπλοκα ερεθίσματα, υποδεικνύει την ύπαρξη μιας προδεδομένης γνώσης γλωσσικού χαρακτήρα, η οποία κατευθύνει τις επιλογές των ομιλητών/ακροατών (Maratsos, 1999).

Στον αντίποδα της παράδοσης του Chomsky βρίσκεται η δομιστική προσέγγιση του Tomasello και των συνεργατών του. Οι μελετητές αυτοί υποστηρίζουν ότι η απόκτηση του συντακτικού πραγματοποιείται βαθμιαία και επαγωγικά, με αφετηρία συγκεκριμένα γλωσσικά ερεθίσματα προς την οικοδόμηση αφηρημένων δομών. Η όλη διαδικασία εδράζεται από τη μία πλευρά στην επικοινωνία του παιδιού με τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος και από την άλλη σε θεμελιώδεις δεξιότητες γνωστικού χαρακτήρα. Αυτές οι δεξιότητες συνίστανται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί κατανοεί τις σκηνές (scenes) που βιώνει στην καθημερινή του ζωή οι οποίες περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία εκείνα αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις, που αποδίδει το συντακτικό. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πρόωμη γλωσσική συμπεριφορά μπορεί τελικά να μην είναι τόσο δημιουργική, όσο πιστεύαμε μέχρι σήμερα, και ότι η κατάκτηση του συντακτικού δεν προκύπτει από τη σύνδεση μιας έμφυτης Καθολικής Γραμματικής με τις δομές της γλώσσας που μαθαίνει το παιδί. Κατά τον Tomasello, η ανάπτυξη του συντακτικού βασίζεται σε κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες που είναι κοινές σε όλα τα ανθρώπινα όντα. Τέτοιου είδους διεργασίες είναι: η πολιτισμική μάθηση μέσω μίμησης, ο σχηματισμός αφηρημένων γλωσσικών κατηγοριών και ο συνδυασμός λέξεων και δομών. Κατά τη μάθηση μέσω μίμησης, το παιδί δεν επαναλαμβάνει απλά την επιφανειακή μορφή των εκφράσεων των ενηλίκων, αλλά επιχειρεί να αναπαράγει και τις επικοινωνιακές τους λειτουργίες. Η θέση αυτή διαφωτίζει το ρόλο των γλωσσικών ερεθισμάτων στη συντακτική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα προσεγγίζει και τις ατομικές διαφορές, που απορρέουν από διαφορές τόσο στις αντιληπτικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, όσο και στα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται (Tomasello&Brooks, 1999).

4.2.2 Η ανάπτυξη της μορφολογίας

Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη -τα μορφήματα δηλαδή- καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Με πιο απλά λόγια, συγκαταλέγονται εδώ οι γνώσεις για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου (π.χ. πτώσεις, χρόνοι) αλλά και οι γνώσεις για τους τρόπους με τους οποίους επιμέρους συνθετικά της λέξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά (π.χ. το στερητικό *α-*) (Κατή, 1990).

Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης έχει διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει μάλλον συμβεί γιατί η μορφολογική γραμματική έχει μια ιδιαίτερη δομή, που επιτρέπει πιο εύκολα την εμπειρική καταγραφή της ανάπτυξής της αλλά και τη θεωρητική ερμηνεία αυτής. Οι κανόνες για τις γραμματικές κλίσεις των μερών του λόγου χαρακτηρίζονται συχνά από λεξικές εξαιρέσεις -όπως είναι τα ανώμαλα ρήματα- ή από την παράλληλη ισχύ περισσότερων και λιγότερων γενικών κανόνων -όπως είναι ο σχηματισμός μιας γραμματικής πτώσης με διάφορες καταλήξεις (Κατή, 1990).

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων -όπως το ελληνικό *έξερε* αντί για *ήξερε*- μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους. Το γεγονός ότι τα παιδιά λειτουργούν με βάση κανόνες είχε άλλωστε αποδειχτεί σε μια πειραματική μελέτη, που έμεινε ιστορική για την ψυχολογία, μιας και τα παιδιά σχημάτισαν τον πληθυντικό ανύπαρκτων ουσιαστικών που επινοήθηκαν για χάρη της μελέτης -δηλαδή, λέξεων που δεν είχαν ποτέ ακούσει και συνεπώς δεν μπορούσαν να μιμηθούν (Κατή, 1990).

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν από την αγγλική - μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που λίγο μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα.

Φαίνεται, όμως ότι η πορεία μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία -όπως η ελληνική- από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική -όπως η αγγλική. Στην τελευταία περίπτωση, παρατηρείται μια τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Για παράδειγμα, στην αγγλική, απουσιάζουν καταρχήν οι καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικού χρόνου ή οι καταλήξεις του πληθυντικού των ουσιαστικών και δίνονται συνήθως από το παιδί οι βασικοί άκλιτοι τύποι του ενεστώτα ή του ενικού. Σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία, το σύνθετο είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξαρχής. Αυτό φαίνεται ότι συμβαίνει όχι μόνο γιατί υπάρχει πληθώρα κλιτικών τύπων που το παιδί συσχετίζει με διαφορετικές περιστάσεις και σημασίες, αλλά και γιατί είναι δύσκολη η κατάτμηση των λέξεων σε μορφήματα, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας βασικός άκλιτος τύπος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, και οι δύο στρατηγικές -άψογη απομνημόνευση των κλιτικών τύπων αλλά και μορφολογική απλοποίησή τους- παρατηρούνται σε όλες τις γλώσσες. Η διαφορά έγκειται στη στρατηγική που επικρατεί (Κατή, 1990).

Το ενδιαφέρον είναι ότι η σύνθετη μορφολογική γραμματική γλωσσών, όπως η εβραϊκή, μαθαίνεται πολύ νωρίς και άψογα. Και γι' αυτό, την τελευταία δεκαετία, ακούγονται όλο και πιο συχνά προτάσεις που επαναφέρουν στο προσκήνιο την ιδέα μιας εγγενούς ικανότητας για τη μάθηση της γλώσσας. Η ανάλυση και κατάκτηση εκ μέρους του παιδιού σύνθετων μορφολογικών συστημάτων -όπως του ελληνικού και εβραϊκού ρήματος- μας οδηγούν στο να υποθέτουμε ιδιαίτερες ικανότητες γραμματικής κατάτμησης των λέξεων πολύ νωρίς.

Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης είναι η γενική χρήση της κατάληξης -ες του πληθυντικού -που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη -οι (π.χ. οι λύκες). Τρίτο στάδιο αποτελεί συχνά η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με

τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης -οι μας δίνει αργότερα τύπους όπως οι άντροι) (Κατή, 1990).

4.3 Σημασιολογική ανάπτυξη

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική είναι η λιγότερο μελετημένη εμπειρικά και κατανοητή θεωρητικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία της σημασιολογίας. Το γεγονός, λοιπόν, ότι δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς να περιγράψουμε το σημασιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας- ή, τουλάχιστον, δεν έχουμε εδώ τη σχετική ομοφωνία που παρατηρούμε στην περιγραφή άλλων τομέων της γλώσσας- δυσχεραίνει και την εμπειρική έρευνα αλλά και την απλή διασαφήνιση του τι έχει να μάθει το παιδί (Κατή, 1992).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου διαφέρει σημαντικά από την ανάπτυξη άλλων συστατικών του γλωσσικού συστήματος, δεδομένου ότι η εκμάθηση νέων λέξεων είναι δυνατό να συνεχιστεί καθόλη τη διάρκεια της ενεργούς πνευματικής ζωής του ατόμου. Αντίθετα, η πρόσκτηση των βασικότερων φωνολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και πραγματολογικών γνώσεων από ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί ολοκληρώνεται μέχρι τη σχολική ηλικία. Εάν η γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου μπορούσε με κάποιο τρόπο να σταματήσει στην ηλικία των 5 ετών, το άτομο αυτό θα κατείχε το μεγαλύτερο μέρος των φωνολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και πραγματολογικών γνώσεων της μητρικής του γλώσσας. Όμως, το λεξιλόγιο του, στην καλύτερη περίπτωση, θα αποτελούσε μόνο το 25% περίπου του λεξιλογίου ενός ενήλικα. Το προεξάρχον λοιπόν χαρακτηριστικό της λεξιλογικής ανάπτυξης είναι ότι συντελείται ως επί το πλείστον μετά την ολοκλήρωση σχεδόν της ανάπτυξης των άλλων συστατικών της γλώσσας (Kuczaj, 1999) και δεν αφορά μόνο την ποσοτική ανάπτυξη του λεξιλογίου (αριθμητικά) αλλά και την ποιοτική του εξέλιξη (δηλαδή ανάπτυξη σημασιακών σχέσεων)(Μότσιου, 2014).

4.3.1 Χαρακτηριστικά της σημασιολογικής ανάπτυξης

Ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί προφέρει τις πρώτες του λέξεις γύρω στα πρώτα του γενέθλια, ενώ κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου της ζωής το μέγεθος του λεξιλογίου

του μπορεί να αυξηθεί ακόμη και σε μερικές εκατοντάδες λέξεις. Ωστόσο, σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές τόσο στο ρυθμό εκμάθησης νέων λέξεων, όσο και στο συνολικό μέγεθος του λεξιλογίου (Παπαηλίου, 2005). Από τα δύομιση και ως τα έξι παρατηρείται ραγδαία αύξηση του λεξιλογίου: τα νήπια επιζητούν να ονομάσουν κάθε τι στον κόσμο γύρω τους (σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, όπου ο στόχος ήταν περισσότερο κοινωνικός/πραγματολογικός-η επικοινωνία). Επίσης ο ρυθμός εκμάθησης νέων λέξεων είναι ταχύς, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο που ήταν αργός, όταν το παιδί έκανε τις πρώτες απόπειρες σύνδεσης λέξης-κόσμου και επιχειρούσε να προσδιορίσει το πεδίο αναφοράς των λέξεων (Μότσιου, 2014).

Υπάρχει σχετική ομοφωνία στην άποψη ότι ακόμη και οι λέξεις μιας γλώσσας -όπως, γενικότερα, η γραμματική- δε μαθαίνονται με βάση τη μίμηση και μόνο στοιχείων της ομιλίας που ακούει κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν το δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης. Υπεργενικεύσεις, όπως η χρήση της λέξης *μπάλα* για όλα τα στρογγυλά αντικείμενα, και υπογενικεύσεις, όπως *παπούτσια* για ορισμένα μόνο είδη υποδημάτων, είναι συχνές. Η Carey ιδιαίτερα υποστηρίζει ότι το παιδί πρωτομαθαίνει τις λέξεις ως ένα σημασιολογικό όλο -χωρίς, βέβαια, η αναφορά της λέξης να συμπίπτει πάντα με αυτή των ενηλίκων. Όμως, παράλληλα, το παιδί επιδίδεται σε μια σημασιολογική ανάλυση των λέξεων. Καταγράφει ομοιότητες και διαφορές όλων των ειδών, σα να γνωρίζει ότι το λεξικό μιας γλώσσας είναι ένα οργανωμένο σύστημα σημασιών. Η ολοκλήρωση των γνώσεων για το λεξικό, φυσικά, αργεί, αλλά τα λάθη των παιδιών μαρτυρούν εξαρχής και την ανάλυση στην οποία επιδίδονται αλλά και τη δυνατότητά τους να δημιουργούν από νωρίς καινούριες λέξεις με βάση τους κανόνες της γλώσσας τους (Μότσιου, 2014).

4.3.1.1 Συμπυκνώσεις-Υποεκτάσεις (underextensions)

Η συμπύκνωση συνιστάται στη χρήση μιας λέξης σε πεδίο αναφοράς πιο περιορισμένο από το αντίστοιχο των ενηλίκων. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη 'σκυλάκι' αναφερόμενο μόνο στο μπλέ σκυλάκι-παιχνίδι που του έχουν δωρίσει (Barret, 1995). Το παιδί φαίνεται να αρχίζει τη σημασιολογική του εξερεύνηση χτίζοντας

πολύ συγκεκριμένες νοητικές αναπαραστάσεις που είναι στενά εξαρτώμενες από τις συνθήκες χρήσης στις οποίες συνάντησε αρχικά μια λέξη ή συνήθως εμφανίζεται η συγκεκριμένη λέξη, π.χ. Η λέξη 'ζουζούνι' χρησιμοποιείται μόνο για τις αράχνες. Γενικά, η εμφάνιση της συμπίκνωσης είναι αρκετά σπάνια σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (Μότσιου, 2014). Οντογενητικά η συμπίκνωση εμφανίζεται συνήθως- αν και όχι απαραίτητα- πριν την γενίκευση (Barret, 1995).

4.3.1.2 Γενικεύσεις-Υπερεκτάσεις (overextensions)

Στην προσχολική ηλικία είναι συχνότερες οι γενικεύσεις, οι οποίες συναντώνται στο λόγο των παιδιών έως και τα πρώτα σχολικά χρόνια. Το νήπιο παρατηρεί ότι μια λέξη χρησιμοποιείται σε ποικίλες καταστάσεις και δοκιμάζει με τη σειρά του να επεκτείνει τη λεξική σημασία: πολλές φορές η σημασία γενικεύεται υπερβολικά σε σχέση με την ενήλικη, συνήθως με βάση κάποια λειτουργική ή αντιληπτική ομοιότητα (π.χ. ονομάζοντας 'καρέκλα' το κάθισμα του αυτοκινήτου ή 'κουδούνι' την κόρνα του αυτοκινήτου και άλλα (Μότσιου, 2014).

Οι γενικεύσεις δημιουργούνται βάσει εντοπισμένων ομοιοτήτων (λειτουργικών, αντιληπτικών), αποτελούν μια πρώτη-πρώιμη δημιουργία κατηγοριών: λέγοντας 'αυτό είναι ένα μικρό φίδι' και εννοώντας την σαρανταποδαρούσα, το πιθανότερο είναι ότι το νήπιο ξέρει ότι δεν είναι φίδι αυτό που βλέπει, αλλά το κατατάσσει στην ευρύτερη κατηγορία 'φίδι' (που θα αντιστοιχούσε για τους ενήλικους στην κατηγορία 'ερπετό'), σαν να λέει 'κοίτα, αυτό μοιάζει με φίδι, είναι σαν φίδι', ακόμα κι αν δεν ξέρει ούτε τη λέξη 'ερπετό' σαν γενική ονομασία, ούτε το πιο εξειδικευμένο 'σαρανταποδαρούσα'. Επίσης, η γενίκευση μπορεί να θεωρηθεί ορισμένες φορές και είδος μεταφοράς: 'Το ξεφλούδισα το κρέας!', εννοώντας 'έβγαλα τις πέτσες'. (Μότσιου, 2014)

4.3.1.3 Κατασκευασμένες λέξεις και σημασίες

Οι παιδικοί νεολογισμοί, δηλαδή οι λέξεις που κατασκευάζουν τα παιδιά, μπορούν να αναλυθούν τόσο από την άποψη της μορφολογίας, όσο και ειδικότερα της σημασίας και

του ρόλου τους στο λεξιλόγιο των παιδιών. Η δημιουργική ικανότητα και φαντασία των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός πλήθους νέων λέξεων στα εκφωνήματά τους. Κάποιες φορές και η σημασία και η μορφή του νεολογισμού είναι εντελώς νέες (μη υπαρκτές λέξεις στο ενήλικο λεξιλόγιο): 'ο πυροβόλης' (αυτός που πυροβολάει), 'ο κερδιστής' (αυτός που κερδίζει) και άλλα. Κάποιες φορές, βέβαια, η λέξη κατασκευάζεται γιατί το παιδί αγνοεί (ή δυσκολεύεται να ανακαλέσει από τη μνήμη) την αντίστοιχη ενήλικη. Τότε, νέα είναι η μορφή της παιδικής λέξης, ενώ η σημασία υπάρχει, αν και με άλλη μορφή, στο ενήλικο λεξιλόγιο: 'το αρρωστοδοχείο' (το νοσοκομείο), 'ο στοματαράς' (αυτός που συνέχεια μιλάει) και άλλα. Πολλές φορές τα παιδιά δημιουργούν νεολογισμούς για να μιλήσουν σκόπιμα με έναν μη συμβατικό τρόπο, να παίξουν, αλλά και να εκφράσουν μια στάση απέναντι σε κάτι: για παράδειγμα, η δημιουργία της λέξης 'τρέλίστας' για έναν ριψοκίνδυνο οδηγό που κάνει 'τρέλες' ενώ οδηγεί. Το μεγαλύτερο μέρος των κατασκευασμένων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν καλύπτουν κενά στο παιδικό λεξιλόγιο (επειδή δηλαδή αγνοούν ή δυσκολεύονται να ανακαλέσουν την κατάλληλη ενήλικη λέξη, ή επειδή δεν ξέρουν την ακριβή σημασία της), αλλά για να καλύψουν ένα λεξιλογικό κενό που εντοπίζουν (Motsiou, 2012).

4.4 Πραγματολογική Ανάπτυξη

Ο όρος πραγματολογία αναφέρεται σε μια ομάδα συμπεριφορών που ασχολούνται με το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα για να μεταφέρει νοήματα (Adams, 2002). Κατά μια μεγάλη μερίδα της γλωσσολογικής έρευνας, η γνώση των συστατικών της γλώσσας, δηλαδή η απόκτηση του γλωσσικού συστήματος (φωνολογία, μορφοσύνταξη, σημασία) δεν επαρκεί για να χαρακτηριστεί κάποιος επαρκής ομιλητής, απαιτείται η παράλληλη ανάπτυξη των επικοινωνιακών (ή πραγματολογικών) γνώσεων, δηλαδή των γνώσεων της κατάλληλης χρήσης του γλωσσικού συστήματος σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Μότσιου 2014).

Η πραγματολογική προσέγγιση στην ανάπτυξη της γλώσσας προέρχεται από το συγκερασμό της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και της γλωσσολογικής θεωρίας της Πραγματολογίας (Παπαηλίου, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των πραγματολογικών γνώσεων είναι η συνειδητοποίηση ότι οι ομιλητές έχουν διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς-προθέσεις (π.χ. όταν ζητά κάποιος κάτι, έχει σκοπό να κάνει το συνομιλητή του να πραγματοποιήσει κάτι). Η επίτευξη ενός επικοινωνιακού σκοπού έχει άμεση σχέση με την ικανότητα επιλογής της κατάλληλης γλωσσικής μορφής, του λεξιλογίου, του ύφους και τα λοιπά. Επιπλέον, σε μια κοινωνία υπάρχουν συμβάσεις για τον τρόπο ομιλίας ανάλογα με την ηλικία, το φύλο ή την κοινωνική θέση αλλά και συμβάσεις για το πώς πρέπει να διεξάγεται μια συνομιλία (π.χ. πως εναλλάσσεται η σειρά των ομιλητών, πότε και πώς διακόπτουμε, πως αλλάζουμε ή διατηρούμε ένα θέμα συνομιλίας και τα λοιπά) (Μότσιου, 2014).

Οι πρώτες συνειδητές επικοινωνιακές απόπειρες του βρέφους ανιχνεύονται ήδη από τον 2ο με 3ο μήνα της ζωής τους, και πιο καθαρά στους 8-10 μήνες: ως συνειδητή επιδίωξη επικοινωνίας μπορούν να θεωρηθούν οι φωνοποιήσεις με ταυτόχρονη προσπάθεια πρόκλησης της προσοχής σε κάτι, η διατήρηση οπτικής επαφής με το συνομιλητή, οι χειρονομίες ή η έκφραση των συναισθημάτων. Οι πρώιμες, πρωτογλωσσικές πράξεις έχουν ταξινομηθεί κυρίως σε δύο κατηγορίες: τις πρωτοδηλωτικές (με στόχο την περιγραφή/πρόκληση προσοχής σε κάτι) και τις πρωτο-κατευθυντικές (με στόχο να κάνουν το συνομιλητή να κάνει κάτι) (Μότσιου, 2014).

Έχει διαπιστωθεί ότι ο βαθμός της ανάπτυξης των πραγματολογικών γνώσεων δε συμβάλει καθοριστικά μόνο στην κοινωνικοποίηση του νηπίου, αλλά συνδέεται και με την ακαδημαϊκή πρόοδο: τα παιδιά που γνωρίζουν πότε και πώς θα μιλήσουν, που μπορούν να οργανώσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες τους και να τις μεταδώσουν με επιτυχία, που λαμβάνουν υπόψη τις συμβάσεις και μπορούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά και την ομιλία τους στους συνομιλητές και στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνία, δε θεωρούνται μόνο ως πετυχημένα μέλη μιας ομάδας, αλλά και εμφανίσουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας από την αρχή της επαφής τους με τα γραμματισμό και τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, ενώ διακρίνονται και κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Μότσιου, 2014).

Ο Hymes (1967), προτείνει τους παράγοντες που θα πρέπει να λάβει υπόψη ένας ομιλητής, ώστε να χρησιμοποιήσει ορθά και αποτελεσματικά το γλωσσικό κώδικα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση.

- Το πλαίσιο της επικοινωνίας (Setting + Scene), περιλαμβάνει το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής της επικοινωνίας, καθώς και το ψυχολογικό-πολιτισμικό πλαίσιο της (π.χ. το πένθιμο ή το εορταστικό κλίμα)
- Συμμετέχοντες (Participants): Ο ομιλητής/πομπός/αποστολέας, ο ακροατής/δέκτης/παραλήπτης του μηνύματος, αλλά και όλοι οι λοιποί συμμετέχοντες, ακόμη και αυτοί που σιωπούν.
- Σκοποί (Ends): οι προθέσεις και στόχοι των ομιλητών πριν αλλά και κατά την επικοινωνία, όπως και τα αποτελέσματα αυτής, δηλ. Ο βαθμός επίτευξης των στόχων (π.χ. η πρόθεση μπορεί να είναι η πειθώ αλλά το αποτέλεσμα στο τέλος της επικοινωνίας μπορεί να διαφέρει).
- Πράξεις λόγου (Actscharacteristics): το περιεχόμενο του μηνύματος και τη μορφή του (π.χ. το θέμα μπορεί να είναι ίδιο, αλλά οι γλωσσικές μορφές έκφρασης του πολλές).
- Ύφος (Keys): επιπλέον στοιχεία για το περιεχόμενο του μηνύματος και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό: ύψος/ένταση φωνής, χειρονομίες, μορφασμοί, στάση σώματος (που καθορίζουν λ.χ. να γίνει ένα μήνυμα ως ειρωνικό, ενώ θα μπορούσε να γίνει κατανοητό ως μια απλή δήλωση).
- Μέσα (Instrumentalities): οι διάυλοι, ο τρόπος μετάδοσης των μηνυμάτων (π.χ. επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο ή τηλεφωνική ή γραπτή) και μορφές του λόγου ανάλογα με το διάυλο επικοινωνία (π.χ. μιλάω ή ψιθυρίζω, γράφω ένα σημείωμα ή μια επιστολή), όπου παρεμβάλλονται και παράγοντες όπως κοινή/καθημερινή γλώσσα ή διαλεκτικά στοιχεία, ειδικά λεξιλόγια (π.χ. αργκό)
- Νόρμες (Norms): Κανόνες συνομιλίας (πότε μιλάει ποιος, πότε διακόπτει ή αλλάζει θέμα και άλλα) και συνήθειες-συμβάσεις μιας κοινωνίας σύμφωνα με τις οποίες μεταδίδεται ένα μήνυμα (π.χ. ο πληθυντικός ευγενείας σε ηλικιωμένα ή μη οικεία πρόσωπα)

- Είδη λόγου (Genres): η κατηγορία στην οποία ανήκει η πράξη λόγου σύμφωνα με ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά, π.χ. επιστολή, ποίημα, ανέκδοτο, ομιλία και άλλα.

Πολλοί ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην ταξινόμηση των επικοινωνιακών προθέσεων στη γλώσσα των παιδιών· οι έρευνες που γίνονται με αυτό το στόχο είναι επηρεασμένες κυρίως από τη Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων (Austin, 1975). Στην ΟτΓΠ υποστηρίζεται ότι τα περισσότερα εκφωνήματα δεν μεταδίδουν απλά πληροφορίες, αλλά λειτουργούν ως πράξεις (επιτελούν λόγοι χάρη την πράξη της υπόσχεσης, της απειλής, της διαταγής και τα λοιπά). Κάθε γλωσσική πράξη αποτελείται από τρία συστατικά- συνισταμένες: το σκοπό/επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή ή, αλλιώς, προσληκτική δύναμη της γλωσσικής πράξης (π.χ. διαταγή), την λεκτική πράξη, δηλαδή το περιεχόμενο και τη μορφή του εκφωνήματος (τι σημαίνουν οι χρησιμοποιούμενες λέξεις) και την απολεκτική πράξη, δηλαδή την επίδραση/αποτέλεσμα στον ακροατή (π.χ. την αποχώρηση του αποδέκτη κατόπιν διαταγής). Έτσι, διαφοροποιώντας τις παραπάνω συνισταμένες, μπορούμε να μεταδώσουμε το ίδιο μήνυμα χρησιμοποιώντας διαφορετικά εκφωνήματα ('έλα!' - 'θα έρθεις;') ή να μεταδώσουμε διαφορετικά μηνύματα με το ίδιο εκφώνημα ('θα σου δείξω' – ως υπόσχεση ή ως απειλή) (Μότσιου, 2014).

Από έρευνες σε παιδιά πρώιμης γλωσσικής περιόδου διαπιστώθηκε ότι οι συχνότερα εμφανιζόμενες γλωσσικές πράξεις προέρχονταν από την κατηγορία των κατευθυντικών, και συγκεκριμένα αποτελούσαν αιτήσεις και προσταγές. Ακολουθεί η κατηγορία των δηλωτικών γλωσσικών πράξεων, με σκοπό να προκαλέσουν την προσοχή του ενήλικα σε κάτι: τα εκφωνήματα αυτά είναι αρχικά περιγραφικά (π.χ. *ένα πουλάκι*) και αργότερα χρησιμοποιούνται ως δηλώσεις-έκφραση άποψης (π.χ. *δεν είναι όμορφο*) (Clark, 2009).

Αρκετά αργότερα (τέλος προσχολικής με αρχές σχολικής περιόδου), εμφανίζονται και οι υποσχέσεις (δεσμευτικές γλωσσικές πράξεις). Η συχνή και πρωταρχική εμφάνιση των αιτήσεων ως γλωσσικών πράξεων στον παιδικό λόγο είναι αρκετά φυσική και αναμενόμενη, εφόσον η έκφραση της επιθυμίας φαίνεται να αποτελεί μια από τις πρώιμες και βασικές ανάγκες κατά τη χρήση της γλώσσας· ακόμα και σε προγλωσσικό επίπεδο η αίτηση για την κάλυψη μιας ανάγκης είναι από τις χαρακτηριστικότερες

εκδηλώσεις του βρέφους. Τις ίδιες γλωσσικές πράξεις (αιτήσεις και προταγές, περιγραφές και δηλώσεις) εντοπίζουμε συχνότερα και στην αρχή της προσχολικής ηλικίας, με τη διαφορά ότι το νήπιο διαθέτει ήδη αρκετά γλωσσικά μέσα ώστε να εκφράζει τις επικοινωνιακές του προθέσεις με περισσότερους γλωσσικούς τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της συνομιλίας και την ταυτότητα των συνομιλητών: σύντομα το νήπιο αντιλαμβάνεται ότι αν προσαρμόσει κατάλληλα το γλωσσικό του εκφώνημα στις παραπάνω μεταβλητές θα έχει μεγαλύτερο αποτέλεσμα στην επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού (π.χ. "δώστο" – "θα μου το δώσεις;" - "μπορείς να μου το δώσεις;") (Μότσιου, 2014).

Η ανάπτυξη της ικανότητας για διάλογο και αφήγηση ιστοριών

Διάλογος

Σημαντικό μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί η απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε μια συνομιλία-διάλογο. Πολλές έρευνες για την παιδική γλώσσα επικεντρώνονται στη μελέτη ικανοτήτων που αφορούν μια συνομιλία, όπως η ικανότητα εναλλαγής συνομιλιακών ρόλων ή η ικανότητα διατήρησης και ανάπτυξης του ίδιου θέματος. (Μότσιου, 2014). Η ικανότητα για εναλλαγή ρόλων ακροατή-ομιλητή, είναι μία από τις κυριότερες προϋποθέσεις του διαλόγου, η οποία είναι παρούσα από τους πρώτους μήνες της ζωής. Ωστόσο, προκειμένου να επιτευχθεί ένας διάλογος δεν αρκεί οι εκφράσεις των συνομιλητών να συνδέονται χρονικά, πρέπει να συνδέονται και θεματικά. Με άλλα λόγια, οι συνομιλητές πρέπει να δίνουν ο ένας στον άλλο νέες, ακριβείς και αληθείς πληροφορίες σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα, λαμβάνοντας υπόψη άλλες σχετικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις που μοιράζονται από κοινού (Pan&Snow, 1999).

Η εναλλαγή συνομιλιακών ρόλων αφορά την διπλή λειτουργία ενός ομιλητή και ως πομπού-παραγωγού μηνύματος και ως δέκτη: οι συνομιλητές είναι υποχρεωμένοι κατ' αρχήν να εναλλάσσουν τους ρόλους τους. Οι κανόνες εναλλαγής συνομιλιακών ρόλων είναι από τους πιο ουσιώδεις παράγοντες σε ένα διάλογο: λόγου χάρη οι συνομιλητές δεν πρέπει να μιλάνε ταυτόχρονα, αλλά με τη σειρά. Επιπλέον, ακολουθούνται και ορισμένες συμβάσεις, όπως: στη μετάβαση από έναν ρόλο σε άλλον δεν πρέπει να υπάρχει μεγάλο

κενό (παύσεις) ή επικάλυψη εκφωνημάτων· επίσης, είθισται να χρησιμοποιούνται ορισμένες τεχνικές για τυχόν παραβιάσεις (π.χ. διακοπές) στην εναλλαγή ρόλων (λόγου χάρη με τη χρήση του 'συγγνώμη') και άλλα (Sacks, Schegloff&Jefferson, 1974).

Ήδη από την ηλικία των 2 ετών τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα, προκειμένου είτε να απαντήσουν σε μια ερώτηση είτε να προκαλέσουν ένα διάλογο. Όμως, δεν είναι ακόμη σε θέση με την ίδια φράση να απαντούν και ταυτόχρονα να συμβάλουν στη συνέχιση του διαλόγου, η οποία εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη συμπεριφορά του ενήλικα (Kaye&Charney, 1980).

Ένας άλλος παράγοντας για την ομαλή διεξαγωγή μιας συνομιλίας είναι η ικανότητα διατήρησης ενός κοινού θέματος, που εκφράζεται με τη συμβολή συναφών εκφωνημάτων και την παροχή ταυτόχρονα νέων πληροφοριών για τη συνέχιση της διεξαγωγής της συνομιλίας. Έχει ήδη αναφερθεί ότι στην αρχή της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά καθοδηγούνται από ενήλικες στις συνομιλίες και συνήθως απλά απαντούν στις ερωτήσεις των ενηλίκων χωρίς να συνεισφέρουν ταυτόχρονα κάποια νέα πληροφορία. Έρευνες έδειξαν ότι η ικανότητα απάντησης-ανταπόκρισης και ταυτόχρονης παροχής νέων πληροφοριών βελτιώνεται σημαντικά από 8-9 έτη και ιδίως προς το τέλος της σχολικής περιόδου (Dorval&Eckerman, 1984).

Αφήγηση

Οι αφηγήσεις των παιδιών έχουν μελετηθεί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο είδος κειμένων: πρόκειται για έναν καθολικό τύπο κειμένου, κοινό και οικείο σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, καθώς αποτελούν θεμελιώδη τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κωδικοποιούν και μεταφέρουν την εμπειρία τους. Η μελέτη αυτών, εστιάζει σε δυο κυρίως διαστάσεις: τη συνεκτικότητα (coherence), που αναφέρεται στην αναπτυξιακή πορεία της αφηγηματικής ικανότητας (εμφάνιση και εξέλιξη μιας ελάχιστης δομής στον παιδικό λόγο), και τη συνοχή (cohesion), που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης εκείνων των γλωσσικών μέσων που λειτουργούν συνδέοντας τα στοιχεία του κειμένου, την οργάνωση δηλαδή του κειμένου (Μότσιου, 2014).

Η αφηγηματική ανάπτυξη, βασίζεται στη μέχρι τώρα πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά απαιτεί και ορισμένες πιο περίπλοκες γνωστικές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες, όπως η εργαζόμενη μνήμη, αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και των κοινωνικών σχέσεων, αντίληψη της προοπτικής του ακροατή, επίγνωση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος καθώς και ικανότητα χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την απόδοση του αφηγήματος (Pan&Snow, 1999). Στο πλαίσιο μελέτης της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας εξετάζεται επίσης κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να τροποποιούν τα αφηγηματικά τους ύφος, ώστε να αποδώσουν διαφορετικά είδη αφηγημάτων όπως γενικές αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, προσωπικές εμπειρίες ή φανταστικές ιστορίες (Hudson & Shapiro, 1991). Κατά την προσχολική ηλικία εμφανίζονται επίσης και οι φανταστικές ιστορίες οι οποίες αποδίδονται με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων, ενώ μπορεί να αρχίζουν και να τελειώνουν με τυποποιημένες εκφράσεις, όπως "Μια φορά και έναν καιρό" "και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!" (Pan&Snow, 1999).

Κεφάλαιο 5ο

Διαταραχές του λόγου στην προσχολική ηλικία

5.1 Φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και αποκλίσεις

Η επικοινωνία είναι μια σύνθετη διαδικασία που επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα να διεπιδρούν με το περιβάλλον τους: με την επικοινωνία γίνεται εφικτό να εκφραστούν ανάγκες, σκέψεις, επιθυμίες και συναισθήματα. Το κυριότερο εργαλείο επικοινωνίας του ανθρώπου (αλλά όχι και το μοναδικό) είναι η ικανότητα του λόγου, η ικανότητα δηλαδή να αναπτύσσει γλώσσα και να επικοινωνεί με αυτή, να εκφράζει και να κατανοεί λόγο: η επικοινωνία δηλαδή είναι η βασικότερη λειτουργία της ανθρώπινης γλώσσας. Επομένως, η ικανότητα για λόγο, προφορικό και γραπτό υλοποιείται μέσα από την ανάπτυξη μιας γλώσσας, ενός συμβατικού κώδικα επικοινωνίας. Είναι φανερό ότι η ομαλή ανάπτυξη του παιδιού είναι βασική προϋπόθεση για τη γενικότερη ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, αφού οδηγεί σε ελλιπή/ανεπαρκή ανάπτυξη κάποιας πτυχής της επικοινωνίας. Οποιαδήποτε διαταραχή του λόγου και οι συνέπειες που έχει ενδέχεται να επηρεάσουν όλη τη μετέπειτα πορεία: έρευνες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα ή παιδιά με αποκλίσεις, έχουν συσχετίσει τις χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο με αντικοινωνική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, τον κίνδυνο εμφάνισης ειδικών δυσκολιών με το γραπτό λόγο (με συνέπειες στη σχολική/ακαδημαϊκή επίδοση κτλ. Με τη σειρά της, η επίπτωση των δυσκολιών αυτών στη ψυχολογία του παιδιού, ακόμη και χωρίς την παρουσία οργανικών αιτιών που μπορούν να διαγνωστούν, το παγιδεύει σε ένα φαύλο κύκλο αλληλοδιαπλοκής γλωσσικής και ψυχολογικής δυσλειτουργίας, όπου από κάποια στιγμή και μετά, δεν είναι ξεκάθαρο ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα, με συνέπεια μια γενικότερη δυσλειτουργία του παιδιού σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Μότσιου, 2014).

Η απόκτηση και η φυσιολογική εξέλιξη της ομιλίας και του λόγου προϋποθέτουν την ωρίμανση ενός ανατομικού συστήματος, την απρόσκοπτη λειτουργία ενός φυσιολογικού συστήματος (με περιφερειακά όργανα πρόσληψης και παραγωγής του λόγου, καθώς και ένα κεντρικό όργανο επεξεργασίας και αποθήκευσης του γλωσσικού υλικού, τον εγκέφαλο), ένα παιχνίδι σχέσεων με τους οικείους και σημαντικούς ενηλίκους, όπου η επικοινωνιακή δυνατότητα του λόγου επενδύεται με ευχαρίστηση, καθώς και ένα στοιχειωδώς επαρκές γλωσσικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής και τέλος την απουσία ψυχολογικών εμποδίων που θα δανείζονταν ως τρόπο έκφρασης το πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας (Αμπατζόγλου, 2001).

Ένα παιδί λέμε ότι παρουσιάζει γλωσσικές διαταραχές, όταν η γλωσσική του συμπεριφορά είναι σημαντικά διαφορετική από εκείνη των άλλων παιδιών, αποκλίνει δηλαδή από τη φυσιολογική και παρουσιάζει ελλείψεις και όταν η γλωσσική του συμπεριφορά ταιριάζει σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (Βότσος, 1992).

Ο όρος γλωσσικές διαταραχές επιπλέον, αναφέρεται σε δυσλειτουργίες που αφορούν τη γλωσσική επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον, και μπορούν να είναι από πολύ ήπιες (απλή καθυστέρηση ανάπτυξης λόγου, δυσκολία άρθρωσης κάποιου φωνήματος) μέχρι πολύ σοβαρές (αδυναμία κατανόησης ή χρήσης της γλώσσας). Σε γενικές γραμμές, διακρίνουμε ανάμεσα σε διαταραχές της εκπομπής του προφορικού λόγου ή διαταραχές ομιλίας (διαταραχές τις προφορικής έκφρασης), όπως δυσκολίες παραγωγής κάποιων φωνημάτων ή προβλήματα με την ποιότητα της φωνής, και διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης ή γλωσσικές διαταραχές, δηλαδή καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας ή δυσκολίες στην κατανόηση και την χρήση της ως συστήματος σημείων στο επικοινωνιακό περιβάλλον: κάποια από τα χαρακτηριστικά των κλασικών διαταραχών είναι η ακατάλληλη χρήση των λέξεων και των σημασιών τους, δυσκολία στην έκφραση ιδεών, ακατάλληλες/εξαιρετικά ελλιπείς γραμματικές δομές, περιορισμένο λεξιλόγιο και αδυναμία εκτέλεσης-κατανόησης οδηγιών (Μότσιου, 2014).

5.2 Αιτιοπαθογένεια

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την αιτιοπαθογένεια των διαταραχών, συγκλίνουν στην άποψη ότι η εμφάνιση τους οφείλεται σε πολλούς

παράγοντες. Τα συνηθέστερα αποδεκτά αίτια για την εκδήλωση προβλημάτων λόγου (ομιλίας και λόγου/γλώσσας) είναι τα παρακάτω:

- *Ανατομικές/κινητικές βλάβες.* Αφορούν τη δυσκολία της άρθρωσης λόγω προβληματικής κατασκευής της στοματικής κοιλότητας (π.χ. κοντός χαλινός, λυκόστομα, υπερωοσχιστία)
- *Βλάβη αισθητηρίων οργάνων πρόσληψης* με αποτέλεσμα τη μερική ή ολική απώλεια ακοής. Επηρεάζουν την πρόσληψη (κατανόηση) της ομιλίας και, κατ' επέκταση, την ομαλή παραγωγή.
- *Ψυχοπαθολογικές-ψυχονοητικές διαταραχές,* όπως αυτές που εμπίπτουν στο αυτιστικό φάσμα (τυπικός αυτισμός Asperger), νοητικές υστερήσεις, διάφορες ψυχώσεις (π.χ. σχιζοφρένεια) με σοβαρές επιπτώσεις σε όλα τα επίπεδα του λόγου, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (κατάθλιψη), αγχώδης διαταραχή, φοβίες κ.τ.λ. Στις διαταραχές αυτές μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τη *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας* (αναπτυξιακή διαταραχή με αποτέλεσμα τη μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και αυτοελέγχου [συμπεριφοράς και συναισθημάτων] που σχετίζεται με δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και, γενικότερα, τις μαθησιακές διαδικασίες).
- *Νευρολογικές διαταραχές* που επηρεάζουν κυρίως το ΚΝΣ. Αφορούν λόγου χάρη δυσλειτουργίες ακουστικής (ή και οπτικής) επεξεργασίας, σε επίπεδο κεντρικών ακουστικών κέντρων (επηρεάζοντας την ακουστική αντίληψη και φωνητική/φωνολογική διάκριση) ή δυσλειτουργίες γλωσσικής επεξεργασίας (κατανόηση, παραγωγή, αποθήκευσης γλωσσικών πληροφοριών), σε επίπεδο συγκεκριμένων εγκεφαλικών περιοχών (π.χ. αφασία Broca, Wernicke, αλεξία κ.ά.). Οι συγκεκριμένες βλάβες μπορεί να είναι αποτέλεσμα εγγενών ή επίκτητων παραγόντων (π.χ. προ- και περιγεννητικών βλαβών, εγκεφαλικών τραυμάτων και μολύνσεων του ΚΝΣ, όγκων κ.ά.). Οι *νευρολογικές-κινητικές βλάβες*, αφορούν τη δυσκολία της άρθρωσης λόγω νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει σε επίπεδο μυών των αρθρώτων (δυσαρθρία) ή σε επίπεδο συντονισμού των αρθρώτων (δυσπραξία-απραξία).

- *Περιβαλλοντικοί παράγοντες*, όπως κοινωνική αποστέρηση, οικογενειακές δυσλειτουργίες, ελλιπής εκπαίδευση κ.ά., που συνοδεύονται πολλές φορές και από ελάχιστονες ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές.

- *Κληρονομικοί παράγοντες* (υψηλός βαθμός συσχετισμού κληρονομικής προδιάθεσης με τα προβλήματα λόγου) (www.asha.org).

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να αυξάνουν τον κίνδυνο εμφάνισης διαταραχών του λόγου περιλαμβάνουν ενδοκρινολογικές διαταραχές, λήψη φαρμάκων, πρόωρο τοκετό, χαμηλό βάρος γέννησης, διανοητικές αναπηρίες, σύνδρομα, όπως το σύνδρομο Down ή το σύνδρομο Fragile X, εγκεφαλικός τραυματισμός, όγκοι, εγκεφαλική παράλυση καθώς και η κακή διατροφή (www.asha.org).

5.3 Τύποι και χαρακτηριστικά των διαταραχών του λόγου

Τα προβλήματα λόγου επηρεάζουν σε διαφορετικούς βαθμούς τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού και έχουν αντίκτυπο στη σχέση του με τον εαυτό του και το περιβάλλον. Τις περισσότερες φορές η εκδήλωση τους γίνεται εμφανής κατά την προσχολική ηλικία και είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν έγκαιρα για να αποκατασταθεί η γλωσσική λειτουργία του παιδιού και να διευκολυνθεί η είσοδός του στο σχολείο, αφού σε πολλές περιπτώσεις οι διαταραχές του προφορικού λόγου αποτελούν παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση ποικίλων μαθησιακών δυσλειτουργιών (Μότσιου, 2014).

5.3.1 Διαταραχές εκφοράς του προφορικού λόγου

5.3.1.1 Καθυστερήση άρθρωσης

Διάφοροι παράγοντες, όπως η ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται ένα παιδί, ο τρόπος που οι γονείς επικοινωνούν μαζί του, ατομικοί-ιδιοσυγκρατικοί παράγοντες, ενδέχεται να επισπεύσουν ή να καθυστερήσουν την έναρξη της ομιλίας, και καθιστούν μη έγκυρες τις οποιεσδήποτε συγκρίσεις με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Ωστόσο, έχουν αναφερθεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά αποτελούν δείκτη αυξημένης πιθανότητας για την εμφάνιση μεταγενέστερων γλωσσικών προβλημάτων, και ίσως

υποδεικνύουν όχι μια καθυστερημένη έναρξη αλλά γλωσσική δυσλειτουργία. Έτσι, εάν ένα νήπιο 12-22 μηνών κατανοεί το λόγο των άλλων (λ.χ. μπορεί να δείξει αντικείμενο όταν αυτό ζητηθεί, ή να εκτελέσει απλές οδηγίες) έστω και αν η παραγωγή του είναι λίγες μόνο λέξεις, ο κίνδυνος ανησυχίας είναι μειωμένος. Η έλλειψη κατανόησης όμως (που προηγείται της παραγωγής) αποτελεί ένδειξη ενός πιθανού γλωσσικού προβλήματος. Επίσης η μη χρήση χειρονομιών από παιδιά που καθυστερούν να μιλήσουν θεωρείται ακόμη ένας παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για την πιθανότητα δυσλειτουργιών με τη γλώσσα. Σε γενικές γραμμές, ένα παιδί που αργεί να μιλήσει ή αναπτύσσει με αργό ρυθμό το λόγο του, θα πρέπει εντούτοις να προσθέτει νέα στοιχεία και νέες κατακτήσεις τουλάχιστον κάθε μήνα περίπου κατά την πρώιμη γλωσσική περίοδο (Thal & Tobias , 1992).

5.3.1.2 Διαταραχές άρθρωσης και φωνολογίας

(α) διαταραχή άρθρωσης. Αφορά τη δυσκολία εκφοράς μεμονωμένων φωνημάτων, πέρα από τα ανώτερα φυσιολογικά όρια για την παραγωγή των φωνημάτων αυτών. Έτσι κάποια φωνήματα μπορεί να παραλείπονται ή να αντικαθίστανται (/r, θ, s/ κ.ά.). Εάν το αρθρωτικό πρόβλημα έχει νευρομυϊκή αιτιολογία, τότε κάνουμε λόγο για δυσαρθρία (Bowen, 2009). Οι δυσαρθρίες διαμορφώνουν μία ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από εξασθένηση της κινητικής εξέλιξης της παραγωγής της ομιλίας και είναι μια κινητική διαταραχή της ομιλίας. Οι μύες του στόματος, του προσώπου και του αναπνευστικού συστήματος μπορεί να χάσουν την κινητικότητά τους ή την δύναμή τους, να κινούνται αργά ή να μη κινούνται καθόλου μετά από ένα εγκεφαλικό επεισόδιο ή μια εγκεφαλική βλάβη. Ο τύπος και η διαφορετικότητα της δυσαρθρίας εξαρτώνται από την περιοχή του νευρικού συστήματος που έχει προσβληθεί. Μερικές αιτίες δυσαρθρίας είναι το εγκεφαλικό επεισόδιο, κρανιοεγκεφαλική κάκωση, εγκεφαλική παράλυση, η μυϊκή δυστροφία η σκλήρυνση κατά πλάκας. Η προέλευσή της είναι νευρολογική. Δυσαρθρία μπορούν να εμφανίσουν τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά ([https://pigiπαideias.wordpress.com](https://pigiपाideias.wordpress.com)). Από την άλλη, σε νευρομυϊκή αιτιολογία οφείλεται και η δυσπραξία/απραξία (δυσκολία στον προγραμματισμό της κίνησης των αρθρωτών από το ΚΝΣ για την παραγωγή λόγου). Στις παθολογικές περιπτώσεις, δεν επηρεάζονται

μόνο μεμονωμένα φωνήματα, αλλά και όλη η ομιλία είναι βραδεία και δυσκατάληπτη, με περίεργη προσωδία κτλ. (Bowen, 2009)

(β) φωνολογική διαταραχή, πρόκειται για δυσκολία στην αντίληψη, επεξεργασία και οργάνωση των ήχων που απαρτίζουν το φωνολογικό σύστημα της μητρικής γλώσσας του ατόμου, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές η ομιλία να είναι δυσκατάληπτη. Για να προβούμε στη διάγνωση της διαταραχής αυτής θα πρέπει να απορρίψουμε την πιθανότητα ύπαρξης ανατομικού ή νευρολογικού προβλήματος. Θα πρέπει επίσης το άτομο να έχει επαρκείς δεξιότητες στοματοπροσωπικού ελέγχου (εκούσια και ακούσια). Συνεπώς οι δυσκολίες στην άρθρωση οφείλονται στην ανωριμότητα ή διαταραχή του φωνολογικού συστήματος. Ένα παιδί με φωνολογικές διαταραχές εμφανίζει αντικαταστάσεις φωνημάτων ("φέλω" αντί "θέλω"), πτώση συλλαβής ή φωνήματος (πχ. «νάνα» αντί για «μπανάνα»), πτώση τελικού συμφώνου (πχ. «μπαμπά» αντί για «μπαμπάς»), απλοποιήσεις συμπλεγμάτων (πχ. «βιβίο» αντί για «βιβλίο»), αναδιπλασιασμούς (πχ. «παπέλο» αντί για «καπέλο»), εναρμονίσεις (πχ. «λουλούρι» αντί για «κουλούρι»), μεταθέσεις και μετακινήσεις (πχ. «βιβίο» αντί για «βιβλίο») (<http://www.anima-therapy.gr>).

5.3.1.3 Διαταραχές στη ροή της ομιλίας και τη φωνή

(α) διαταραχές στη ροή.

Τραυλισμός, πρόκειται για διαταραχή η οποία εμφανίζεται συνήθως στην παιδική ηλικία του ατόμου και χαρακτηρίζεται από ασυντόνιστες κινήσεις του μυϊκού συστήματος της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης. Ο τραυλισμός διακρίνεται σε τρία είδη: ψυχογενής που εκδηλώνεται μετά από παρατεταμένη περίοδο έντονου άγχους ή ύστερα από κάποιο τραυματικό επεισόδιο, νευρογενής που οφείλεται σε νευρολογική ασθένεια ή βλάβη και εξελικτικός ο οποίος εμφανίζεται την περίοδο που το παιδί συνθέτει λέξεις και προτάσεις ώστε να εκφραστεί. Η ακριβής αιτιολογία ωστόσο του τραυλισμού δεν έχει καθοριστεί. Στα παιδιά σχολικής ηλικίας και στους ενήλικες εμφανίζεται με συχνότητα 1% του συνολικού πληθυσμού ενώ το ποσοστό των παιδιών προσχολικής ηλικίας που για κάποιο διάστημα της ζωής τους εμφάνισαν διαταραχή στη ροή της ομιλίας τους φτάνει το 5%. Έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι 3 φορές συχνότερος σε οικογένειες με ανάλογο

κληρονομικό ιστορικό (γενετική προδιάθεση) και 4 φορές συχνότερος στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (<http://www.anima-therapy.gr>).

Τα πρώτα συμπτώματα τραυλισμού εμφανίζονται συνήθως σε ηλικία 2-5 ετών και αποτελούν μια αναμενόμενη και παροδική περίοδο δυσχέρειας στη ροή ομιλίας κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη και εξέλιξη της τελευταίας. Ωστόσο για κάποια παιδιά τα συμπτώματα αυτά αποτελούν ένδειξη επίμονου τραυλισμού. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, πριν την εμφάνιση της δυσχέρειας στη ροή της ομιλίας προηγείται μία περίοδος καλής ομιλίας χωρίς επαναλήψεις και μπλοκαρίσματα. Η έναρξη μπορεί να είναι σταδιακή ή και αιφνίδια. Άλλες φορές σχετίζεται με κάποιο σημαντικό γεγονός στη ζωή του παιδιού και άλλες όχι(<http://www.anima-therapy.gr>).

Σημαντική είναι πρόωγη αξιολόγηση και θεραπευτική παρέμβαση παιδιών με διαταραχή στη ροή της ομιλίας καθώς πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση του θεραπευτικού προγράμματος. Η λογοθεραπευτική αντιμετώπιση εξαρτάται και διαμορφώνεται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου, τη σοβαρότητα και τη διάρκεια των συμπτωμάτων καθώς και τις επιπτώσεις που έχει επιφέρει στο άτομο (<http://www.anima-therapy.gr>).

Ταχυλαλία, είναι μια διαταραχή της ροής της ομιλίας, κατά την οποία ο λόγος χαρακτηρίζεται από μια υπερβολική ταχύτητα και την ανυπαρξία παύσεων. Ο λόγος ενός ατόμου με ταχυλαλία χαρακτηρίζεται από ημιτελείς προτάσεις, στις οποίες απουσιάζουν, παραμορφώνονται, κόβονται φωνήματα, συλλαβές ή ακόμη και ολόκληρες λέξεις. Ο σωστός τρόπος αναπνοής, η αργή ομιλία, ο ρυθμικός τρόπος ομιλίας και οι παύσεις κατά τη διάρκεια της ομιλίας είναι μερικές από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται προς εξάλειψη των συμπτωμάτων της ταχυλαλίας που δυσχεραίνουν την επικοινωνία. (<http://www.speechtherapyinstitute.gr>).

(β) διαταραχές φώνησης.

Είναι παθήσεις που εκδηλώνονται με αλλαγή της χροιάς της φωνής (βραχνάδα). Η φωνή είναι αποτέλεσμα αλληλοεπίδρασης του αναπνευστικού συστήματος, του λάρυγγα και του συστήματος αντήχησης (φάρυγγας, στόμα, μύτη). Οι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην υγιεινή της φωνής είναι το περιβάλλον, η υγεία αλλά και η

ψυχολογία του ατόμου, ο τρόπος χρήσης της φωνής αλλά και η δομή του φωνητικού συστήματος (<http://www.orl4u.gr>).

Οποιαδήποτε μεταβολή στους πιο πάνω παράγοντες έχει ως συνέπεια αλλαγή στην ποιότητα της φωνής του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η στιγμιαία ή διαρκής διαταραχή της φωνητικής λειτουργίας που γίνεται αντιληπτή τόσο από τον πάσχοντα όσο και από το περιβάλλον του και συνίσταται στη μεταβολή των χαρακτηριστικών της φωνής, με σειρά συχνότητας τη χροιά, την ένταση και το ύψος ονομάζεται δυσφωνία (<http://www.orl4u.gr>).

Οι διαταραχές φώνησης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τις οργανικές και τις μη οργανικές⁶ και η θεραπευτική αντιμετώπιση τους περιλαμβάνει την εκμάθηση του σωστού τρόπου αναπνοής (διαφραγματική αναπνοή), την εκπαίδευση στη φωνητική υγιεινή, στοματοκινητικές ασκήσεις καθώς και διάφορες τεχνικές που βοηθούν στην βελτίωση της ποιότητας της φωνής. Με το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα η φωνή μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως εκτός από τις περιπτώσεις, στις οποίες η διαταραχή της φωνής οφείλεται σε οργανικές διαταραχές, όπως είναι η νόσος του Parkinson (<http://www.orl4u.gr>).

5.3.1.4 Μερική αναστολή της ομιλίας,

Συνήθως εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία (πριν τα 5 έτη), ως επιλεκτική βωβότητα του παιδιού σε συγκεκριμένες περιστάσεις (π.χ. μιλάει στο σπίτι αλλά όχι στο νηπιαγωγείο). Τις περισσότερες φορές συμβαδίζει με την εκδήλωση και άλλων συναισθηματικών δυσλειτουργιών (π.χ. αγχώδης διαταραχή, φοβίες, υπερβολική εσωστρέφεια, κοινωνική απομόνωση κ.ά.) ή προβλημάτων στο οικείο περιβάλλον (π.χ. κοινωνική αποστέρηση) ή μπορεί να σχετίζεται και με ύπαρξη άλλων διαταραχών ομιλίας και λόγου, αλλά και ακοής (DSM-IV-TR, 2000).

⁶Οι οργανικές διαταραχές φώνησης περιλαμβάνουν: Καλοήθειες ασθένειες του λάρυγγα, Ανατομικές ανωμαλίες, Νευρογενείς Διαταραχές
Οι μη οργανικές διαταραχές φώνησης περιλαμβάνουν: Υπερκινητική δυσφωνία, Ψυχογενείς δυσφωνίες.
Περιβάλλον με θόρυβο ή σκόνη

5.3.2 Διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης

5.3.2.1. Καθυστέρηση της γλωσσικής εξέλιξης

Καθυστέρηση της ανάπτυξης σε σχέση με τα φυσιολογικά ανώτερα όρια, εντούτοις ακολουθείται μια φυσιολογική, κατά τ' άλλα πορεία. Αν και η μειωμένη αντιληπτική ικανότητα έχει συσχετιστεί επανειλημμένως με μειωμένη εκφραστική ικανότητα, εντούτοις δεν είναι απίθανο παιδιά με κακές αντιληπτικές επιδόσεις να εμφανίσουν πολύ υψηλή ικανότητα στην έκφραση αργότερα, ενώ αντίθετα, παιδιά με υψηλές αντιληπτικές (ή/και εκφραστικές) ικανότητες να εμφανίσουν παροδικά μειωμένη γλωσσική πρόοδο σε κάποια χρονική περίοδο· σημαντικό στοιχείο είναι να μην υπάρχει παύση της εξέλιξης σε κάποιον τομέα (Bishop, 1997).

5.3.2.2 Γλωσσική διαταραχή

Σημαντική καθυστέρηση ή διαταραχή της γλώσσας. Μπορεί να είναι αντιληπτικού ή/και εκφραστικού τύπου (κατανόηση & παραγωγή γλωσσικών εκφωνημάτων), και να αφορά ένα ή περισσότερα γλωσσικά επίπεδα: ως προς τη μορφή (φωνολογικό, γραμματικό επίπεδο), ως προς το περιεχόμενο (σημασιολογικό επίπεδο), ως προς τη χρήση (πραγματολογικό/επικοινωνιακό επίπεδο), αλλά και σε μεταγλωσσικό επίπεδο, ως προς την ικανότητα δηλαδή να σκέφτεται κανείς και να αναλύει τη γλώσσα του. Μια γλωσσική διαταραχή είναι συνήθως αποτέλεσμα σύνθετης αιτιολογίας (Μότσιου, 2014).

Η ύπαρξη μια γλωσσικής διαταραχής συνήθως γίνεται ιδιαίτερα εμφανής κατά την προσχολική περίοδο. Τα παιδιά με προβλήματα κατανόησης του λόγου δυσκολεύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να ακολουθήσουν οδηγίες, να προσδιορίσουν/υποδείξουν αντικείμενα/οντότητες (στο χώρο ή σε ένα βιβλίο), να λάβουν το λόγο σε μια συνομιλία, να αντιληφθούν τη σημασία των χειρονομιών κ.ά. Όσον αφορά την παραγωγή λόγου, τα παιδιά με δυσκολίες εκφραστικού τύπου μπορεί να εμφανίζουν μια διαταραχή της εκφοράς λόγου (π.χ. διαταραχές άρθρωσης, αναστολή της ομιλίας), να δυσκολεύονται να κάνουν ερωτήσεις, να κατονομάζουν αντικείμενα / οντότητες, να μαθαίνουν νέες λέξεις, να χρησιμοποιούν λέξεις με ασταθή αναφορά (π.χ.) αντωνυμίες) ή άρθρα, να τοποθετούν λέξεις στη σωστή σειρά ώστε να σχηματίζουν φράσεις/προτάσεις, να αρχίζουν και να

διατηρούν μια συνομιλία ή να αφηγούνται κάτι, να χρησιμοποιούν χειρονομίες και να μαθαίνουν μικρά κείμενα (ποιήματα, τραγούδια). Συνήθως, και άλλες δεξιότητες, εκτός από τις γλωσσικές, υπολείπονται αναπτυξιακά, π.χ. Διαπιστώνεται έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού, η λεπτή κινητικότητα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένη, δεν έχει ή είναι υπερβολικά προσκολλημένο σε διάφορες διαδικασίες ρουτίνας (π.χ. Φαγητού, ύπνου, ντυσίματος, κτλ), δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την κατανόηση και παραγωγή (πρώιμου) γραπτού λόγου κ.ά. Τα παιδιά με κάποιου τύπου γλωσσική διαταραχή του προφορικού λόγου αναμένεται να εμφανίσουν αργότερα προβλήματα με το γραπτό λόγο και την ακαδημαϊκή πρόοδο γενικότερα (Aram & Nation, 1980).

5.3.2.3 Ειδική γλωσσική διαταραχή (ή εξελικτική δυσφασία)

Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι ένα ποσοστό περίπου 5-10% των παιδιών συναντά δυσκολία στην γλωσσική ανάπτυξη, χωρίς αυτή να συνοδεύεται από νοητική υστέρηση, αισθητηριακές ή άλλες αναπηρίες, μέσα στα πλαίσια δηλαδή μιας φυσιολογικά αναπτυσσόμενης νοημοσύνης. Αυτή δυσκολία της γλωσσικής ανάπτυξης είναι ευρέως γνωστή ως Ειδική Γλωσσική Διαταραχή / Specific Language Impairment (ΕΓΔ/ SLI) και σημαίνει φτωχή ανάπτυξη του λεξιλογίου και απουσία ή έλλειψη συντακτικών και παραδειγματικών συντακτικών σχέσεων, όπως επίσης και γραμματικής μορφολογίας (Χρηστίδης – Βελούδης, 2001).

Ο όρος της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής εμπίπτει στο πλαίσιο των Ειδικών Αναπτυξιακών Διαταραχών (SDD – Specific Developmental Disorders). Συγκεκριμένα, ειδική σημαίνει την απουσία προφανής εξήγησης για τις γλωσσικές δυσκολίες, αναπτυξιακή σημαίνει ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες ξεκινούν σε μικρή ηλικία και εμποδίζουν ή καθυστερούν την κατά τα άλλα φυσιολογική ανάπτυξη, ενώ ο όρος διαταραχή σημαίνει ότι η ελλιπής απόδοση δεν αντιπροσωπεύει μια απλή καθυστέρηση της ανάπτυξης που μπορεί να καλυφθεί με το πέρασμα του χρόνου. Αναφορικά, σημειώνουμε πως δεν είναι ο μόνος όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της συγκεκριμένης γλωσσικής διαταραχής. Άλλοι όροι είναι : Αφασία, Δυσφασία, Εξελικτική Δυσφασία, Ειδική Εξελικτική Γλωσσική Διαταραχή (Λιβανίου, 2004).

Οι έρευνες σχετικά με τις Μαθησιακές Διαταραχές και τη σχολική αποτυχία έχουν συσχετίσει τα προβλήματα της εξέλιξης του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία (ΕΓΔ) με δυσλειτουργίες στην απόκτηση του γραπτού λόγου. Η μαθησιακή διαταραχή της ανάγνωσης (ή ειδική δυσκολία ανάγνωσης/δυσλεξία) και η δυσορθογραφία αφορούν προβλήματα που εμφανίζονται κατά το πέρασμα από τον γραπτό στον προφορικό λόγο (π.χ. σύγχυση οπτικά ή ακουστικά ομοίων γραμμάτων, αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών, προβλήματα στη στίξη ή τον επιτονισμό κ.ά.) και κατά το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (δυσκολία στην τήρηση των κανόνων της ορθογραφίας και, γενικότερα, της γραπτής γλώσσας) (Αμπατζόγλου, 2001)

5.4 Αξιολόγηση/Διάγνωση και Θεραπευτική Παρέμβαση

Είναι σπάνιο μια διαταραχή του λόγου να εμφανίζει μόνο ένα σύμπτωμα: επειδή συνήθως υπάρχει μια δέσμη συμπτωμάτων και είναι πιθανό να συνυπάρχουν (ή να προκληθούν) διαταραχές σε άλλους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, οι γλωσσικές δυσλειτουργίες δεν εξετάζονται αποσπασματικά. Συνήθως, μια διεπιστημονική ομάδα αρμόδια να εκτιμήσει το είδος και το βαθμό μιας γλωσσικής διαταραχής, περιλαμβάνει παιδοψυχίατρο, κλινικό ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και ειδικό παιδαγωγό. Η ομάδα αυτή αξιολογεί την κάθε περίπτωση συλλέγοντας δεδομένα όπως το ατομικό παιδοψυχιατρικό ιστορικό του παιδιού (κληρονομικότητα, προ- και περιγεννητικό ιστορικό, κινητική-ψυχολογική-κοινωνική-γλωσσική εξέλιξη), ιατρικές εξετάσεις και γνωματεύσεις (όπως η εξέταση άρθρωσης, ακοής, όρασης, η ψυχομετρική εκτίμηση, η νευροψυχολογική εξέταση [π.χ. Μνήμη, ακουστική επεξεργασία κ.ά]) για τη εκτίμηση πιθανών οργανικών βλαβών, και αποτελέσματα από τεστ και δοκιμασίες που σχετίζονται με τη νοημοσύνη, την εξέλιξη του λόγου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά και μια ειδική παιδαγωγική εκτίμηση του μαθησιακού προφίλ του παιδιού. Τα δεδομένα αυτά αναλύονται με σκοπό τη διάγνωση(διαφοροδιάγνωση) της υφισταμένης δυσλειτουργίας (π.χ. ύπαρξη ή όχι αρθρωτικών ή αισθητηριακών διαταραχών, νοητικής υστέρησης, αυτισμού, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας κτλ.). Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας είναι ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου πλάνου παρέμβασης – θεραπευτικής

αγωγής για την ταχύτερη αποκατάσταση του προβλήματος, αλλά και ο προσδιορισμός του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών (Μότσιου, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aram, D.M. & Nation, J.E. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*. 13, 159-170
- Austin, J. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Barret, M. (1995). Early lexical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishers
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press Ltd
- Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. Oxford: Wiley-Black
- Bowerman M. (1979), «*The acquisition of complex sentences*», στο Fletcher & Garman (eds.).
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Crystal, D. & R. Varley (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr.
- DeCasper, A.J. & Spence, M. (1986) Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9, 133-150.
- Dorval, B., & Eckerman, C. O. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49(2), 1-72.
- Dziurawiec S., Ellis H., Johnson M., Morton J., (1990). *Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline*. Διαθέσιμο στο: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aechterhoff/sommersemester2012/sozialekognition/johnsonmark_et_al_newbornsfacetracking_cogn1991.pdf
- Guyton, A. (1982). *Η φυσιολογία του ανθρώπου*. Αθήνα: Λίτσας.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Ingram, D. (1999). Phonological acquisition, στο Παπαηλίου, Χ. (2005). *Ανάπτυξη της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kaye, K. & Charney, R. (1980) How mothers maintain "dialogue" with two-years-olds. In D. Olsen (Ed.), *The social foundation of language and thought: Essays in honor of Jerome S. Bruner*. New York: Norton.
- Kaye, K., (1997) Toward the origin of dialogue. In R.H. Schaffer, *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press.

- Kendra Cherry (2017), *Genie Wiley: Psychology's Feral Child*, The Shocking Story of the Famous Wild Child Raised in Isolation, Web, Διαθέσιμο στο: <https://www.verywell.com/genie-the-story-of-the-wild-child-2795241>
- Kolb, B., Mohamed, A. & Gibb, R., *Η αναζήτηση για τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η πλαστικότητα του εγκεφάλου στον φυσιολογικό εγκέφαλο και στον αλλοιωμένο*, Εφημερίδα των Διαταραχών Επικοινωνίας (2010)
- Kuczaj, S.A. II (1999). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. In M. Barrett (Ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundation of language*. New York: Wiley
- Locke, J.L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge: Harvard University Press.
- MacNeilage, P.E. (1999). Whatever happened to articulate speech? In M.C. Corballis & E.G. Lea (Eds.), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution*. Oxford University Press
- Mandler, J. M. (1998). Representation. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Cognition, perception, and language*, Vol. 2 of W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*
- Maratsos, M. (1999). Some aspects of innateness and complexity in grammatical acquisition. In M. Barret (Ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press
- McCune, L. & Vihman, M.M. (2001). Early phonetic and lexical development: a productivity approach. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(3):670-84.
- Menn, L. & Stoel-Gammon, C. (1995). Phonological development. Στο Παπαηλίου, Χ. (2005). *Ανάπτυξη της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Neville HJ, Bruer JT. Language processing: How experience affects brain organization. In: Bailey JDB, Bruer JT, editors. *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2001
- Newport L.E, Bavelier D. & Neville J.H, Critical thinking about critical periods: Perspectives on a Critical Period for language acquisition In Dupoux E., (2001) *Language, Brain and Cognitive Development*, The Mit Press
- Pan, B.A. & Snow, C.E. (1999). The development of conversational and discourse skills. In M. Barret (Ed.), *The development of language*. Hove: Psychology Press
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

- Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris-Delrue, L.&Crepin, G. (1988) Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology*, 29,191-212, Elsevier.
- Robert C. King, William D. Stansfield, Pamela K. Mulligan.(2006).*A dictionary of genetics*, Oxford University Press, 2006
- Robson, Ann L. "Critical/Sensitive Periods". *Child development*. Ed Neil J.Salkind. New York: Macmillan Reference USA, 2002. Gale Virtual Reference Library, Web
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). The simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Vol 50, No 4, Part 1, 696-735.
- Schwartz, R., & Leonard, L. (1982). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language* 9, 319-336.
- Singeton D., (2007).The critical period hypothesis: some problems, Trinity College, Dublin, *Interlingüística* 17, 48-56. 140.
- Thal, D.J. & S. Tobias (1992). Communicative Gestures in Children With Delayed Onset of Oral Expressive Vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol.35, 1281-1289.
- Tomasello, M.& Brooks, P.J. (1999) Early syntactic development: A construction grammar approach. In M. Barret (Ed.), *The development of language* .Hove: Psychology Press
- Trevarthen, C. (2003). Language development: Mechanisms in the brain. *Encyclopedia of Neuroscience*. 3rd Ed. London: Elsevier.
- Trevarthen, C.& Aitken, K. J. (1994) Brain Development, infant communication, and empathy disorders: Intrinsic factors in child mental health. *Development and Psychopathology* 6
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Γλωσσικές διαταραχές. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. (Επιμ.: Α.-Φ. Χριστίδης, σε συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αμπατζόγλου, Γ.(2001), Παθολογία της γλώσσας, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, διαθέσιμο στο
:http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_g2/g_2_thema.htm
- Αμπατζόγλου, Γ., (2001). Διαταραχές του λόγου και ψυχική υγεία, στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*.

- Βελούδης, Γ (2008). Γενική Γλωσσολογία Ι, *Γενικά Χαρακτηριστικά της γλώσσας* Θεσσαλονίκη, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων
- Βοσνιάδου-Παπανικόλα, Σ. :*Εισήγηση στο 3ο σεμινάριο για Νηπιαγωγούς και Δασκάλους*. Αθήνα, Σεπτέμβριος 1979.
- Βότσος, Ι. (1992). *Η γλωσσική εξέλιξη στο παιδί*, Θεσσαλονίκη 1992.
- Θεοδοροπούλου, Μ. (2010). Βιβλιοκρισία του Ο πίθηκος που μιλάει (Burling, R., 2009). *Γλωσσολογία/Glossologia* 18:69-75
- Κατή, Δ. (1990). Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 3208-3209.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κατή, Δ., (2015), *Ανάπτυξη του Λόγου*. Ενότητα 2, Ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων. Προλεκτική περίοδος. Αθήνα. Διαθέσιμο στην δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD4/>
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα. Κέρδος.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα 1986
- Παπαηλίου, Χ. (2005). *Ανάπτυξη της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παρούτσας Δ., Κ., (2010), *Ο ρόλος που παίζουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γλωσσική ανάπτυξη*, στο http://paroutsas.jmc.gr/lng_dvlp.htm
- Φιλίππακη-Warburton, Ε. (1991). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη
- Χρηστίδης Α., Βελούδης Γ., *Γενική Γλωσσολογία Ι, Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων , 2001

Ηλεκτρονικές Πηγές:

- <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1>
- <http://www.anima-therapy.gr/traulismos.php>
- <http://www.ikidcenters.com/%CF%83%CF%84%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%B1>

=

[%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82/](#)

http://www.orl4u.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=155&Itemid=189&lang=el

<http://www.speechtherapyinstitute.gr/adults/diataraxes-roh-omilias>

<https://pigipaideias.wordpress.com/2017/01/16/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%AF%CE%B1/>