

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ
ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ ΕΝΕΣΤΩΤΑ-
ΑΟΡΙΣΤΟ-ΜΕΛΛΟΝΤΑ)**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:ΛΙΑΜΗ ΕΛΕΝΗ
ΚΑΛΥΒΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗ**

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

ΠΑΤΡΑ 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή – Σκοπός.....σελ.3

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Τι είναι γλώσσα/ λόγος και τι ομιλία.....σελ.5
1.2 Ποιες οι διαστάσεις της γλώσσας και ποια τα υποσυστήματα της ομιλίας..σελ.6
1.3 Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη.....σελ.10
1.4 Διαταραχές που περιέχουν και προβλήματα στη γραμματική
1.4.1 Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ.12
1.4.2 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (S.L.I)σελ.21
1.4.3 Νοητική Υστέρηση.....σελ.24
1.4.4 Αυτισμός.....σελ.26
1.4.5 Διγλωσσία-Διγλωσσία και οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων παιδιών του δημοτικού.....σελ.29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Αίτια των διαταραχών του λόγου/ομιλίας.....σελ.32
2.2 Έκταση των γλωσσικών διαταραχών.....σελ.34
2.3 Η εξέταση του λόγου στο παιδί.....σελ.35
2.4 Θεραπεία
2.4.1 Θεραπευτική προσέγγιση των διαταραχών λόγου/ομιλίας και ειδικότερα των μαθησιακών δυσκολιών.....σελ.40
2.4.2 Ο τρόπος διδασκαλίας της έννοιας των ρημάτων.....σελ.44
2.4.3 Η διδασκαλία των χρόνων των ρημάτων-Η πρώτη διάκριση: «Πριν», «Τώρα», «Μετά».....σελ.46
2.5 Η πρόληψη των γλωσσικών διαταραχώνσελ.52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μέθοδος-Διαδικασία/κατασκευή λογισμικού.....σελ.54
--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Αποτελέσματα από την εφαρμογή του λογισμικού στα δείγματα-Στατιστικά δεδομένασελ.74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική μελέτη.....σελ.86
Έντυπο αξιολόγησης.....σελ.89
Έντυπο θεραπείας.....σελ.96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑσελ.105

Εισαγωγή – Σκοπός

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν να δημιουργηθεί ένα λογισμικό αξιολόγησης και ένα λογισμικό θεραπείας (μη σταθμισμένο), για παιδιά που ακολουθούν ήδη κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα λογοθεραπείας για διαφορετικούς λόγους το καθένα, και παρουσιάζουν ελλείψεις στη μορφολογική διάσταση της επικοινωνίας, και πιο συγκεκριμένα παιδιών που παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα αντίληψης και μη σωστής χρήσης των χρόνων των ρημάτων. Οι χρόνοι με τους οποίους θα ασχοληθούμε είναι ο ενεστώτας, ο αόριστος και ο μέλλοντας.

Έτσι λοιπόν αφού ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση, εφαρμόστηκε το θεραπευτικό πρόγραμμα σε δέκα παιδιά που διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν πρόβλημα στη σωστή χρήση και κατανόηση των χρόνων των ρημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, έγινε επαναξιολόγηση των παιδιών και σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων με αυτά της πρώτης αξιολόγησης, και επομένως ελέγχθηκε η αποτελεσματικότητα του θεραπευτικού προγράμματος που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας.

Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε, έχει δημιουργηθεί σε υπολογιστικό περιβάλλον και είναι τέτοιο ώστε να είναι εύκολο στη χρήση από το θεραπευτή, να μην απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, να διευκολύνει από άποψη διαχειρισμού του χρόνου του θεραπευτή, να είναι ακριβής στη χρήση του ενώ παράλληλα να είναι ευχάριστο για τα παιδιά μέσω της ενίσχυσης που χρησιμοποιείται, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών και επομένως διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την εργασία των ειδικών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία αποτελεί συνέχεια προηγούμενης πτυχιακής Η οποία πραγματοποιήθηκε από τους: Δημήτρη Χριστοφόρου και Γιώργο Δεσποτάκη το έτος 2006. Σκοπός αυτής ήταν η διάκριση των παιδιών που παρουσίαζαν διαταραχές στην αντίληψη και χρήση των χρόνων των ρημάτων και των παιδιών που δεν παρουσίαζαν διαταραχές στο συγκεκριμένο τομέα της γραμματικής. Είχε χρησιμοποιηθεί δείγμα που χαρακτηρίστηκε φυσιολογικό και δείγμα που χαρακτηρίστηκε παθολογικό, όπου και έγιναν οι ανάλογες συγκρίσεις των αποτελεσμάτων. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι η προηγηθείσα πτυχιακή εργασία ασχολήθηκε με την αξιολόγηση και επιπλέον είχαν προτείνει κάποιο πρόγραμμα θεραπείας.

Περίληπτικά θα αναφερθούμε στα μέρη της παρούσας πτυχιακής εργασίας: Τα δυο πρώτα κεφάλαια αναφέρονται σε θεωρητικά θέματα που εκτιμάται ότι είναι απαραίτητα προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοήσει βασικούς τομείς του κλάδου της λογοθεραπείας που ασχολείται με τα αναπτυξιακά προβλήματα του λόγου/ομιλίας, και εν συνεχεία να μπορεί να παρακολουθήσει την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, την κατανόηση της μεθοδολογίας και τον τρόπο κατασκευής του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση και θεραπεία παιδιών που παρουσιάζουν ελλείψεις στην κατανόηση/αντίληψη και χρήση των χρόνων (ενεστώτα, αόριστου και μέλλοντα) των ρημάτων όπου εκθέτονται στο τρίτο κεφάλαιο. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Τι είναι γλώσσα/ λόγος και τι ομιλία

Γλώσσα είναι η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να εξωτερικεύει με λέξεις αυτό που σκέφτεται, ώστε να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας. Είναι το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που κατέχουν από κοινού όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και που τους επιτρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους. Η γλώσσα, το σημαντικό αυτό συμβολικό σύστημα επικοινωνίας, είναι θεμελιώδες γνώρισμα του ανθρώπου, είναι μια καθαρά ανθρώπινη διανοητική ικανότητα, που βοηθά τον άνθρωπο να κατακτήσει το περιβάλλον του και να αναπτύξει πολιτισμό. Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την εκμάθησή της σε χιμπατζήδες, η γλωσσική τους μάθηση παραμένει περιορισμένη και έχει διαφορετική φύση απ'ότι η ανθρώπινη.

Η επικοινωνία είναι μια από τις βασικότερες ανάγκες των ανθρώπων. Επικοινωνώ σημαίνει ότι εκφράζω και ανταλλάσσω συναισθήματα, καταστάσεις, σκέψεις. Οι δυνατότητες επικοινωνίας λεκτικής ή μη λεκτικής έκφρασης του λόγου, είναι άπειρες . Ο λόγος είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζει με σωστό συντακτικό τρόπο τις σκέψεις του και τη θέλησή του. Ο λόγο, λοιπόν, δηλώνει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, τη δεξιότητα του ανθρώπου να κατακτήσει τη γραφή και την ανάγνωση.

Λόγος λοιπόν είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η ασυνείδητη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας, ενώ ομιλία είναι η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας, το προφορικό μέσο της γλώσσας, είναι τα δεδομένα της γλωσσικής συμπεριφοράς από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.(Δράκος , 1999)

Η ανάπτυξη και εξέλιξη του λόγου εξαρτώνται άμεσα από το περιβάλλον. Καταρχήν το παιδί έχει ανάγκη από αγάπη , αποδοχή , σιγουριά , προστασία , και καθημερινή επικοινωνία (γλωσσική που να του παρέχει επαρκή γλωσσικά ερεθίσματα ή μη γλωσσική επαφή) τόσο από την οικογένεια όσο και από τους παιδαγωγούς του. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί είναι δυνατόν μέσω του τρόπου που μιλούν στο παιδί να παρακινήσουν και να προωθήσουν τη γλωσσική του ανάπτυξη. (Φιλιππάκη-Warburton ,1992)

1.2 Ποιες οι διαστάσεις της γλώσσας και ποια τα υποσυστήματα της ομιλίας

Η γλώσσα αποτελείται από τρεις διαστάσεις:

I) Περιεχόμενο

II) Μορφή

III) Χρήση

Το περιεχόμενο της γλώσσας περιέχει συγκεκριμένο θέμα ή θέματα τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο μεταδίδοντας έτσι το νόημα του μηνύματος. Το γλωσσικό περιεχόμενο αναφέρεται στη γνώση των ονομάτων, των αντικειμένων, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ γεγονότων. (Συγκεκριμένα αντικείμενα, κατηγορίες αντικειμένων, σχέσεις μεταξύ αντικειμένων). Περιληπτικά, το γλωσσικό περιεχόμενο (σημασιολογία) περιγράφει τα είδη των θεμάτων που χρησιμοποιούμε οι άνθρωποι, τις ιδέες μας, που είναι γύρω από αντικείμενα, γεγονότα, σχέσεις αντικειμένων μεταξύ τους και με τα γεγονότα.

Η μορφή περιέχει τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Φωνολογία: Ασχολείται με την κατηγοριοποίηση του ηχητικού ερεθίσματος του λόγου σε τάξεις που ονομάζουμε φθόγγους. Οι ελάχιστες μονάδες του λόγου είναι οι συλλαβές. Οι συλλαβές ενώνονται

για την δημιουργία λέξεων και φράσεων που προφέρονται με συγκεκριμένο ρυθμό, μελωδία, έμφαση και παύσεις. Όλα αυτά λέγονται υπερτμηματικά χαρακτηριστικά και αποτελούν την προσωδία του λόγου. Η προσωδία προβάλλεται πάνω στις μονάδες του λόγου και μπορεί να αλλάξει το νόημα του λεκτικού μηνύματος.

Μορφολογία: Ασχολείται με τη μελέτη των μορφημάτων που αποτελούν τα ελάχιστα τμήματα του λόγου που μεταφέρουν το νόημα. Αυτά τα τμήματα του λόγου που μεταφέρουν νόημα είναι οι λέξεις (συνδυασμός συλλαβών) και οι καταλήξεις. Δυο μεγάλες κατηγορίες λέξεων είναι οι <<λεκτικές>> κατηγορίες και οι <<λειτουργικές>>. Οι λεκτικές κατηγορίες είναι οι οικοδομικοί λίθοι της πρότασης γιατί μεταφέρουν το νόημα. (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα). Οι λειτουργικές κατηγορίες είναι μικρές λέξεις, που έχουν μεν αυτόνομη υπόσταση στην πρόταση αλλά δεν έχουν αυτόνομη εννοιολογική υπόσταση. Συνδέουν τις λεκτικές κατηγορίες (αντωνυμίες, σύνδεσμοι, άρθρα, προθέσεις).

Καταλήξεις: ή αλλιώς δεσμευμένα μορφήματα, επειδή προσκολλώνται στις λέξεις και δεν αποτελούν αυτόνομα τμήματα της πρότασης. Επηρεάζουν το νόημα της πρότασης δηλώνοντας τον χρόνο (π.χ. παρατατικός: <<-όντουσαν>>), τον αριθμό (πληθυντικό <<-ες>>, <<-α>>), το πρόσωπο (-ω, -εις, -ει κ.τ.λ.).

Συντακτικό: Καθορίζει τις θέσεις των λέξεων στην πρόταση ανάλογα με τις εννοιολογικές σχέσεις μεταξύ αυτών.

Χρήση της γλώσσας (πραγματολογία):Είναι η γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας όπου είναι απαραίτητη για τη φυσιολογική πορεία της επικοινωνίας μας με το περιβάλλον. Η χρήση της γλώσσας έχει τις παρακάτω τρεις διαφορετικές πλευρές: α) Τη χρήση της γλώσσας για την εξυπηρέτηση στόχων, β) Τη χρήση πληροφοριών από τα

συμφραζόμενα για την εξυπηρέτηση στόχων μας μέσω της χρήσης της γλώσσας και γ) την έναρξη, διατήρηση και τερματισμό των συνομιλιών. (Σερδάρης, 1998)

Ποια είναι τα υποσυστήματα της ομιλίας: Τα υποσυστήματα της ομιλίας είναι η άρθρωση, το αναπνευστικό σύστημα, η φώνηση, η αντήχηση και η προσωδία.

Άρθρωση: είναι ο γενικός όρος που χρησιμοποιείται στη φωνητική για να δηλώσει τις κατάλληλες αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την τροποποίηση της ροής του αέρα στο φωνητικό σύστημα πάνω από το λάρυγγα, για να παραχθούν οι διάφοροι ήχοι της ομιλίας. Πιο απλά, άρθρωση είναι η διαδικασία της κατάλληλης κίνησης των αρθρωτών για την παραγωγή των ήχων της γλώσσας.

Η άρθρωση αναφέρεται στη φυσιολογική λειτουργία και στις κινήσεις των οργάνων που σχετίζονται με αυτή, όπως η γλώσσα, ο ουρανίσκος (υπερώα), οι σιαγόνες, η οδοντοστοιχία και τα χείλη. Οποιοδήποτε δυσλειτουργία σε κάποιο από τα παραπάνω όργανα, μπορεί να οδηγήσει σε διαταραχές στην άρθρωση και να επηρεάσει την γλωσσική ευκρίνεια των ατόμων αυτών σε διάφορους βαθμούς.

Αναπνευστικό σύστημα -Φώνηση:

Φυσική και σπουδαιότατη πτυχή του ανθρώπινου λόγου είναι η φώνηση, η φωνή. Η φωνή ως γνωστόν, παράγεται στο λάρυγγα από την ταλάντωση των φωνητικών χορδών. Ποιο συγκεκριμένα ο εμπνεόμενος από τους πνεύμονες αέρας διέρχεται από τους λαρυγγικούς συνδέσμους (φωνητικές χορδές), οι οποίες ταλαντεύονται και έτσι δημιουργείται η φωνή. Τα χαρακτηριστικά της φωνής είναι το ύψος, η ένταση και η χροιά. Το ύψος της φωνής καθορίζεται από τη συχνότητα των ταλαντώσεων των φωνητικών χορδών. Η συχνότητα έχει άμεση εξάρτηση από το μήκος, το πάχος και την ένταση των χορδών. Όσο

μεγαλύτερο μήκος και πάχος και όσο λιγότερο τεντωμένες είναι οι χορδές, τόσο χαμηλότερα ακούγεται η φωνή και αντίστροφα. Η δύναμη της φωνής εξαρτάται από το ρεύμα των ταλαντώσεων των φωνητικών χορδών, το οποίο εξαρτάται με τη σειρά του, από τη δύναμη του εμπνεόμενου αέρα, δηλαδή από την πίεση της εκπνοής κατά τη στιγμή της ομιλίας. Η χροιά εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της δομής του λάρυγγα και των αντί-ηχητικών κενών ή χώρων.

Αντήχηση: Στην φυσιολογική εξέλιξη της πράξης της ομιλίας, η στοματική και η ρινική κοιλότητα χωρίζονται από το μαλακό ουρανίσκο και οι φωνητικές ταλαντώσεις διεισδύουν στη στοματική κοιλότητα κατά την προφορά όλων των στοματικών ήχων, ενώ μόνο κατά την προφορά των ρινικών /m/ και /n/ διεισδύουν στην ρινική κοιλότητα.

Όταν το σύστημα αυτό λειτουργεί κανονικά δίνει στην φωνή την κατάλληλη ηχηρότητα / κατάλληλη αντήχηση. Αντίθετα δημιουργείται πρόβλημα όταν για κάποιους λόγους υπάρχει περιττή ή ανεπαρκής αντήχηση στη ρινική κοιλότητα κατά τη διάρκεια της ομιλίας.

Προσωδία: περιλαμβάνει το ρυθμό, τη μελωδία, την έμφαση και τις παύσεις που διακρίνουμε κατά την παραγωγή λέξεων και προτάσεων. Η προσωδία προβάλλεται πάνω στις μονάδες του λόγου (συλλαβές) και μπορεί να αλλάζει το νόημα του λεκτικού μηνύματος.

(Φιλιππάκη-Warburton ,1992, Λιακόγγονα ,2003)

1.3 Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη

Μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Συγκεκριμένα αφορά 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. Συμπεριλαμβάνονται δηλαδή 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-*). Ο MacNamara(1972)επισήμανε ότι η γραμματική μαθαίνεται πάντα στην πραγματική διαδικασία μάθησης ταυτόχρονα με άλλους τομείς της γλώσσας. Η γραμματική μπορεί να αποτελεί έναν ανεξάρτητο οργανωμένο τομέα γλωσσικής γνώσης, αλλά η γλώσσα χρησιμοποιείται για να δηλωθούν νοήματα και να εκπληρωθούν επικοινωνιακές προθέσεις.

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία απλοποίηση του ενήλικου πρότυπου ομιλίας, υποδεικνύουν, αρχικά, 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.

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη της μορφολογίας είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς 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 σύνηθες είναι οι διάφοροι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών, ρημάτων και άλλων κατηγοριών της γραμματικής που κλίνονται να δίνονται εξ αρχής. 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. Ακόμη και στην αγγλική, τα ανώμαλα ρήματα συχνά δίνονται αυτούσια και δεν απλοποιούνται (ακούμε και *took* αλλά και *taked*). Ακόμη και στην ελληνική, απλοποίηση παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις, όπως στη μετάπλαση παθητικών τύπων του ρήματος σε ενεργητικούς (*πλένει* αντί για *πλένεται*).

Σε ένα δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όταν έχει προχωρήσει η μορφολογική ανάλυση, παρατηρούμε ότι το παιδί υπέρ-χρησιμοποιεί 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 βράχες*). 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 βάρκοι*).

Κατά την κατάκτηση της έννοιας του ρήματος παρατηρούμε την εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός. (Κατή, 1990)

1.4 ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΥΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

1.4.1 ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στις μέρες μας, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στο σχολείο, οι οποίες προέρχονται από ποικίλες αιτίες. Απόρροια των δυσκολιών αυτών είναι και το φαινόμενο της "σχολικής αποτυχίας". Οι

μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται ως έντονες δυσκολίες όχι μόνο στην κατάκτηση και στη χρήση της προφορικής και γραπτής γλώσσας αλλά και σε άλλους τομείς. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν δυσκολίες στην προφορική έκφραση, στην ακρόαση, στην ανάγνωση, στη γραφή, στη μνήμη, στη μαθηματική σκέψη και στις κοινωνικές δεξιότητες. Κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει δυσκολίες με διαφορετικό συνδυασμό χαρακτηριστικών και με διαφορετική οξύτητα. Αυτό δεν σημαίνει ότι ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία δεν μπορεί να μάθει. Απλά, για να μάθει χρειάζεται ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας (speechtherapy,2008).

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, το 15-20% του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερο ή λιγότερο κάποιο πρόβλημα ή μια δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο της μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο που αντιδρά σε αυτήν το παιδί, η οικογένειά του, αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος.

Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας (εμφανίζουν συχνότερα δυσλεξία, τραυλισμό, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλίες κλπ), γιατί είναι πιο ευάλωτα σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές βλάβες. Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σε αυτή τη διαφορά των δύο φύλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί

(ανάλογα με το φύλο) και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο "θηλυκό πρότυπο". (dys,2005,greek-language,2008)

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις των μαθησιακών δυσκολιών, η κάθε μία από τις οποίες έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Οι κυριότερες είναι οι εξής:

- **Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** – είναι η διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να εμφανιστούν ως ατελής ικανότητα στη σκέψη, στην ακρόαση, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς.
- **Δυσλεξία** – σύμφωνα με τον Everatt (1997) ο όρος «εξελικτική δυσλεξία» αναφέρεται σε ένα σύνολο δυσκολιών . Τα κύρια συμπτώματα της δυσλεξίας είναι η αργή και με πολλά λάθη ανάγνωση, η ελλιπής κατανόηση γραπτών κειμένων, η δυσανάγνωστη γραφή, η υπερβολική και ασταθής ανορθογραφία και η δυσκολία γραπτής έκφρασης. Άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν γράμματα και αριθμούς, να κατανοήσουν ότι κάθε λέξη αποτελείται από ξεχωριστά φωνήματα, καθώς και να αποδώσουν το σωστό φώνημα στο αντίστοιχο γράμμα. Τα άτομα με δυσλεξία έχουν φυσιολογική ή πάνω από το φυσιολογικό νοημοσύνη.
- **Δυσγραφία** – είναι η δυσκολία στη γραφή, η οποία εκδηλώνεται ως πολύ αργή γραφή, αδυναμία διατήρησης της ίσιας γραμμής και επανάληψη γραμμάτων ή συλλαβών.
- **Δυσαριθμησία** – είναι μια ομάδα δυσκολιών που επηρεάζουν τη μαθηματική σκέψη, την ανάκληση μαθηματικών όρων και συμβόλων, την εφαρμογή μαθηματικών εννοιών στο

χειρισμό αντικειμένων στο χώρο, τη γραφή μαθηματικών συμβόλων, ισοτήτων και άλλων σχετικών όρων και την εφαρμογή αλγορίθμων στις τέσσερις βασικές μαθηματικές πράξεις.

Τι πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας όταν μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες:

- Κανένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει όλα τα συμπτώματα που μπορεί να χαρακτηρίζουν μια από τις παραπάνω.
- Μερικά συμπτώματα παρουσιάζονται πιο συχνά από άλλα.
- Όλοι οι άνθρωποι έχουν 2 ή 3 από αυτά τα συμπτώματα σε κάποιο βαθμό χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν μαθησιακή δυσκολία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως ομάδα δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, νευρολογική διαταραχή, συναισθηματική διαταραχή ή δυσλειτουργίες στο κοινωνικό περιβάλλον. Βέβαια αν ένα παιδί αντιμετωπίζει κάποιο από τα παραπάνω μπορεί να έχει δυσκολία στις μαθησιακές του επιδόσεις αλλά αυτή θα είναι δευτερογενής (spell,2007).

ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ (τα συνηθέστερα χαρακτηριστικά)

Χαρακτηριστικά συμπτώματα που μπορεί να υποδηλώνουν Δυσκολίες Μάθησης είναι:

- Αργός ρυθμός πρόσληψης/καταγραφής ή/και επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών (άκουσμα ή/και ανάγνωσμα)
- Αργός ρυθμός οργανωτικής αντίδρασης

- Δυσκολία στην οργάνωση σκέψης και κεκτημένων γνώσεων και στη μεταφορά τους στο γραπτό η/και προφορικό επίπεδο.
- Δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία αυτών που ακούει η/και διαβάζει
- Δυσκολία στην άσκηση της ανάγνωσης (αυτό αφορά δυο σκέλη της αναγνωστικής διαδικασίας: είτε στο να διαβάσει λέξεις, είτε στο να κατανοήσει αυτό που έχει διαβάσει)
- Δυσκολία στην ορθογραφία (ενώ τα ξέρει τα γράφει λάθος!)
- Δυσκολία ή/και αργός ρυθμός στην άσκηση της γραφής
- Δυσκολία στη γραπτή επεξεργασία ιδεών ή/και κεκτημένων γνώσεων (προβλήματα στη δομή, σύνταξη και διατύπωση του γραπτού λόγου)
- Δυσχέρεια στην κατανόηση χώρο-χρονικών εννοιών
- Δυσχέρεια στην κατανόηση αριθμητικών εννοιών
- Δυσκολία στην μνήμη (αποστήθιση, απομνημόνευση πληροφοριών, άμεση εκτελεστική και μακροπρόθεσμη μνήμη)
- Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων
- Χαμηλή σχολική επίδοση που δεν αντανακλά τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού
- Χαμηλή επίδοση σε εξετάσεις, διαγωνίσματα και σχολικές δοκιμασίες όπου το παιδί καλείται να λειτουργήσει κάτω από αγχωτικές συνθήκες και περιορισμένα χρονικά όρια (sigmanet,2008,paidiatros,2008,iatronet,2004).

Η Ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και η αντιμετώπισή τους

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί την πιο σπουδαία φάση στη διαδικασία για τον προσδιορισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στο μαθητή στην προσπάθειά του να μάθει γράμματα. Η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται απαραίτητη, γιατί θα μας οδηγήσει στην κατάρτιση κάποιου θεραπευτικού προγράμματος.

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής στη σχολική ηλικία συνήθως περιλαμβάνει:

α) Την ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων (σχολικών) ψυχολόγων και περιλαμβάνει στοιχεία που έχουν σχέση με την ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού (π.χ. τη νοημοσύνη, την αντίληψη, τη μνήμη, τη γλώσσα, τη σκέψη, την προσωπικότητα, την προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον, το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του κ.ά.), καθώς και στοιχεία που έχουν σχέση με δεξιότητες (π.χ. η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα κ.ά.). Στην ψυχολογική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κυρίως τα σταθμισμένα κριτήρια (τεστ) και η συνέντευξη του παιδιού και των γονιών του.

β) Την εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία γίνεται από τον ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση στηρίζεται στις ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος για την αξιολόγηση και στη χρήση κατάλληλων κριτηρίων ή τεστ αξιολόγησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ για σωστή αξιολόγηση είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση.

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να γίνεται όσο

το δυνατό πιο σύντομα, πριν αρχίσει το παιδί τη φοίτησή του στο σχολείο, για να του παρασχεθεί έγκαιρα η κατάλληλη αγωγή. Η κατάλληλη ηλικία για να αρχίσει η παιδαγωγική αρωγή είναι η προσχολική ηλικία, αλλά τα μέτρα στήριξης πρέπει να συνεχιστούν και μετά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, ώστε να μπορέσει απρόσκοπτα να ενσωματωθεί όσο το δυνατό καλύτερα, χωρίς προβλήματα, στο σχολικό σύνολο.

Βασικές αρχές που θεωρείται απαραίτητο να εφαρμόζονται από το δάσκαλο της τάξης για να ξεπεραστούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας είναι συνοπτικά οι εξής:

- Η αρχή της επανάληψης και της άσκησης.
- Η αρχή της γενίκευσης, της εμπέδωσης, της αναπλήρωσης, της συναισθηματικής αξιοποίησης, της κοινωνικοποίησης, της εργατικότητας, της μάθησης μέσα από τη παιγνιώδη διδασκαλία, της δραματοποίησης.
- Η αρχή της απλοποίησης και της συστηματοποίησης της εργασίας με βοήθεια σε καθημερινή βάση στις σχολικές εργασίες.
- Η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δραστηριότητες, στις οποίες είναι ιδιαίτερα ικανό, για να αντισταθμίζει τις μαθησιακές του δυσκολίες, τονώνοντας το ηθικό και την αυτοπεποίθησή του.
- Οι εργασίες που του ανατίθενται να μην είναι μεγάλες, για να μην το κουράζουν και προκαλούν άγχος και δυσθυμία.
- Η ενθάρρυνση του παιδιού σε κάθε προσπάθεια που κάνει, ο έπαινος και κάθε είδους αμοιβή που είναι εφικτή.
- Η αρχή της εποπτείας και της παροχής πλούσιου εποπτικού υλικού και χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βίντεο, μαγνητοσκόπιο, μαγνητόφωνο, κ.ά.) για εμπέδωση της μάθησης.

- Η ποικιλία και το βάθος εμπειριών στο άμεσο περιβάλλον (εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία, σε παιδικά πάρκα, καθημερινές ομαδικές δραστηριότητες κτλ.).
- Η αρχή της οργάνωσης της τάξης που ιδιαίτερα τονίζει και η παιδαγωγική της M. Montessori.
- Η αρχή της βίωσης και της αυτό-διόρθωσης μέσα από την πρακτική ενασχόληση με τα πράγματα, ώστε να αποφεύγεται η παρακώλυση της μάθησης.

- Η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και η ενημέρωσή τους για το "τι κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο". Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο για να ανακαλύψουν τρόπους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.

- Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών να συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με άλλους ειδικούς (ψυχολόγο, γιατρό, λογοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό, κ.ά.).

Οι πιο πάνω βασικές εκπαιδευτικές αρχές θεωρούνται απαραίτητες για να ελαττωθούν ή να ξεπεραστούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σχολική ηλικία και αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ομαλή και πλήρη ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο σχολικό και κοινωνικό "γίγνεσθαι". Πάνω απ' όλα, βέβαια, για να ξεπεράσει ο μαθητής τις μαθησιακές δυσκολίες του, χρειάζεται την αγάπη, την κατανόηση, την αποδοχή και τη συμπαράσταση όλων μας, (dys,2005,sigmanet,2008,paidiatros,2008).

Έγκαιρη διάγνωση και πρόωμη παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ξεκινάει με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν με βεβαιότητα και εγκυρότητα να εντοπιστούν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα σχολικής εμπειρίας του παιδιού. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει τον εντοπισμό μιας σημαντικής διαφοράς μεταξύ της επίδοσης του παιδιού στο σχολείο και της γενικότερης ικανότητάς του για μάθηση. Έτσι, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εντοπίζονται προς το τέλος της δευτέρας δημοτικού και στις αρχές της τρίτης. Η χρονική αυτή καθυστέρηση στον εντοπισμό των παιδιών οδηγεί τους μαθητές να βιώσουν ήδη από το ξεκίνημα της σχολικής τους ζωής την απογοήτευση και τη ματαίωση και τελικά να δεχτούν εκ των υστέρων την υποστήριξη που χρειάζονταν.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στον εντοπισμό ομάδων κινδύνου, δηλαδή παιδιών με αυξημένη πιθανότητα να εμφανίσουν μελλοντικά μαθησιακές δυσκολίες. Δίνεται λοιπόν μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της πρόληψης και του έγκαιρου εντοπισμού των πρώτων ενδείξεων δυσκολιών.

Το έντονο ενδιαφέρον για την περίοδο της προσχολικής ηλικίας και τη σχέση της με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής πηγάζει από μία σειρά σύγχρονων ερευνών που έχουν φέρει στο φως νέα δεδομένα. Σήμερα πλέον, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι δεξιότητες που εμφανίζονται ξαφνικά με την είσοδο του

παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, μιλάμε πια για την έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού . Ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά στο σύνολο των δεξιοτήτων και των γνώσεων του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, που σχετίζονται με την παραγωγή, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Όπως υποστηρίζουν σύγχρονοι επιστήμονες η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μία συνεχής διαδικασία, η οποία πηγάζει από το παιδί και ξεκινάει από το πρώτο έτος της ζωής του.

Ορισμένα από τα προειδοποιητικά σημάδια που μπορούμε να εντοπίσουμε κατά την προσχολική ηλικία είναι η καθυστέρηση στην εμφάνιση του λόγου, το φτωχό λεξιλόγιο, η διάσπαση προσοχής, η δυσκολίες στη λεπτή κίνηση, έντονη υπέρ-κινητικότητα, συναισθηματική αστάθεια, διαταραχές στο συντονισμό των λεπτών και αδρών κινήσεων, δυσκολία στη συγκέντρωση, προβλήματα κοινωνικοποίησης, προβλήματα στην εκφορά του προφορικού λόγου σ'όλα τα επίπεδα (άρθρωση, οργάνωση, αλληλουχία, ροή, ρυθμός, χρωματισμός, σύνταξη και γραμματική).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πάντα υπάρχει η πιθανότητα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που θεωρητικά ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών να μην εμφανίσουν τελικά μαθησιακά προβλήματα. (logos-ergo,2008)

1.4.2 Η ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (S.L.I.)

Η κατάκτηση του λόγου είναι τόσο φυσικό όσο το να βλέπει κανείς ένα παιδί να μεγαλώνει ή να παίρνει βάρος. Ωστόσο, για ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων η απλή έκθεση στο λόγο δεν είναι αρκετή και η ομιλία δεν ξεκινά την προκαθορισμένη στιγμή ούτε εξελίσσεται ομαλά.

Κάποιες φορές, συμβαίνει το παιδί να μη μιλά καθόλου ή να οργανώνει το λόγο του αφύσικα, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο έναν διαταραγμένο λόγο.

Στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) παρατηρούνται λάθη και κενά στο λόγο των παιδιών που δύσκολα ανατρέπονται αν τα αντιμετωπίσει κανείς αργά, στα 8 ή 9 έτη. Εκτός από την καθυστέρηση του λόγου, παρατηρείται και μια λάθος οργάνωσή του, με αποτέλεσμα η μορφή του να καταλήγει σε αδιέξοδα.

Ένα πρωταρχικό χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά με ΕΓΔ μπορεί να μην εκφέρουν καμιά λέξη μέχρι την ηλικία των 2 χρονών. Στην ηλικία των 3 χρόνων μπορεί να αρχίσουν να μιλούν αλλά να μην γίνονται κατανοητά στους άλλους. Καθώς μεγαλώνουν, προσπαθούν να μάθουν καινούριες λέξεις, να κάνουν συζητήσεις και να είναι κατανοητοί. Ένα χαρακτηριστικό είναι η δυσκολία αλλαγής της μορφής της λέξης ή αλλιώς η δυσκολία να κλίνουν (γραμματικά) τις λέξεις. Τα παιδιά με ΕΓΔ δυσκολεύονται στην κατανόηση και στη χρήση των σωστών λέξεων σε προτάσεις. Οι δεκτικές και εκφραστικές τους ικανότητες είναι προσβεβλημένες. Επίσης, έχουν δυσκολίες στο να χρησιμοποιούν σωστά τους κατάλληλους χρόνους (παρόν, παρελθόν, μέλλον). 40-70% των παιδιών με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη μάθηση της ανάγνωσης.

Από την καταγραφή της ομιλίας του παιδιού που γίνεται από το θεραπευτή, φαίνεται πως το παιδί κάνει παραλείψεις ή μεταθέσεις φθόγγων, απλοποίηση συμπλεγμάτων και διαστρεβλώσεις. Η κακομεταχείριση αυτή επιδρά πάνω σε διάφορα επίπεδα: φωνήματα, λέξεις, συμπλέγματα, συνδυασμούς λέξεων, γραμματική κτλ. Κάποιες φορές τα λάθη επιδρούν σε όλα τα επίπεδα, όπως συμβαίνει στις σοβαρές, ατόφιες περιπτώσεις της ΕΓΔ. Αυτό που, επίσης, είναι παρατηρήσιμο είναι η μη ευλυγισία και εξελισσιμότητα στο λόγο του.

Αυτό πολύ απλά σημαίνει πως ακόμα και ένα παιδί 7 ετών είναι πιθανό να χρησιμοποιεί μία και μόνο μορφή μιας λέξης σε διάφορες περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Ένα ολόκληρο σύστημα επικοινωνίας, δηλαδή, περιορίζεται σε ένα μοναδικό τύπο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί το «πάει» ως μοναδική μορφή για το ρήμα «πηγαίνω» ή και το «εξαφανίζομαι». (iatreion,2007)

Λίγα πράγματα υπάρχουν για την αιτία ή την προέλευση της ΕΓΔ. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα υποστηρίχτηκε ότι η ΕΓΔ μπορεί να οφείλεται σε μια διαταραχή του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει εξειδικευτεί να επεξεργάζεται γρήγορα τα ακουστικά γεγονότα, και έτσι πιθανόν το παιδί με ΕΓΔ να έχει μια μοναδική δυσκολία σε αυτό το μέρος του εγκεφάλου. Αυτό δε σημαίνει ότι το παιδί είναι κουφό, αλλά ότι αυτό- ή, έχει μια ιδιαίτερη δυσκολία να διακρίνει κάποιους γλωσσικούς ήχους, ειδικότερα τις καταλήξεις των λέξεων που είναι δύσκολες για ένα παιδί να αντιληφθεί γιατί αυτά τα σημεία είναι προσωρινά και δεν τονίζονται στον λόγο. Οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στην ΕΓΔ. Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι κληρονομική διαταραχή. Το 40-70% των παιδιών με ΕΓΔ έχουν τουλάχιστον έναν συγγενή με αυτή την διαταραχή.

Η διάγνωση για την ΕΓΔ μπορεί να γίνει από ένα λογοθεραπευτή ή από έναν ειδικό παιδαγωγό. Είναι βέβαια, κατανοητό πως το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, έχει τις δικές του ελλείψεις και ανάγκες. Οι κατακτήσεις και τα λάθη του είναι μοναδικά. Για αυτόν το λόγο εμείς οι θεραπευτές αξιολογούμε το κάθε παιδί προσεκτικά, εκτιμούμε το λεξιλόγιό του, αυτά που έχει κατακτήσει ή που συγχέει κάθε φορά, σε επίπεδο:

•Φωνητικό

•Λεκτικό

- **Γραμματικό**

- **Συντακτικό.**

Οι γονείς ενθαρρύνονται να αναμειχθούν στη θεραπευτική διαδικασία. Η πρόωμη ανίχνευση και μεσολάβηση είναι εξαιρετικά σημαντικά για να καλλιεργηθεί η γλώσσα και η κοινωνική ανάπτυξη. Η προσχολική μεσολάβηση στη γλώσσα μπορεί να μην εξαλείψει τον κίνδυνο για μελλοντικές αναγνωστικές δυσκολίες αλλά μπορεί να προλάβει ή ακόμα και να μειώσει πολλά προβλήματα. Σε περίπτωση που δεν γίνει έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία το παιδί με ΕΓΔ μπορεί να χάσει τον αυθορμητισμό του και να αποφεύγει να μιλάει καθώς μεγαλώνει (med.auth, 2007)

1.4.3 Νοητική υστέρηση

Άτομο με νοητική υστέρηση θεωρείται το άτομο του οποίου ο ρυθμός της νοητικής ανάπτυξης είναι βραδύς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες προσαρμογής τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Άτομα με νοητική υστέρηση έχουν στις συνήθεις νοομετρικές κλίμακες γενικής νοημοσύνης (κλίμακα BINET, κλίμακες WECHSLER), νοητικό πηλίκο (IQ) μικρότερο του 70 και συγχρόνως παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στις συνήθεις για την ηλικία τους απαιτήσεις. (Βαρσάμη , 2002)

Ταξινόμηση: Ανάλογα με τη βαρύτητά της, η νοητική υστέρηση ταξινομείται ως εξής: Ήπια: ΝΠ από 50-55 έως 70, Μέτρια: ΝΠ από 35-40 έως 50-55, Σοβαρή: ΝΠ από 20-25 έως 35-40, Βαριά: ΝΠ κάτω από 20 ή 25 (ΝΠ : νοητικό πηλίκο ή αλλιώς δείκτης νοημοσύνης). Υπάρχουν

πάνω από 1.000 γνωστά οργανικά αίτια νοητικής υστέρησης, παρόλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση, η αιτιολογία της δεν είναι γνωστή. Ιδιαίτερος, όσο αφορά την ήπια νοητική υστέρηση, η αιτιολογία είναι γνωστή μόνο στο ένα τέταρτο (1/4) των περιπτώσεων.

Αίτια: Διακρίνονται συνήθως τα αίτια της νοητικής υστέρησης σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα οργανικά αίτια, που συνδέονται κυρίως με τις βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης. Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες αποτελούν την πιο συνήθη γενετική αιτία νοητικής υστέρησης. Η πιο γνωστή από αυτές τις ανωμαλίες είναι το σύνδρομο Down. Η δεύτερη ομάδα αφορά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και περιλαμβάνει τα πολιτισμικά-οικογενειακά αίτια, που συνδέονται κυρίως με την ήπια νοητική υστέρηση. Σε αυτή την ομάδα συγκαταλέγονται οι δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες, που έχουν συχνά ως αποτέλεσμα την ελλιπή φροντίδα του παιδιού - τόσο σε επίπεδο σωματικής υγείας όσο και σε επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας - και καταλήγουν σε μειωμένη παροχή των απαραίτητων αναπτυξιακών ερεθισμάτων.

Επιπολασμός: Το ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση υπολογίζεται περίπου σε 1-3% του γενικού πληθυσμού.

Αντιμετώπιση: Η πιο αποτελεσματική μορφή αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης είναι η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση με στόχο την πλήρη ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού και των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. (noesi.2006)

1.4.4 Αυτισμός

Ο αυτισμός είναι μια ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή, μια αναπηρία που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους. Τα αυτιστικά άτομα πρέπει να μάθουν, με πολύ μεγάλο κόπο, φυσιολογικά πρότυπα λόγου και επικοινωνίας και σωστούς τρόπους να συνδέονται με ανθρώπους, αντικείμενα και γεγονότα.

Είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας που δεν εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό στον παιδικό πληθυσμό και επίσης είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τους ειδικούς να καταλήξουν στη διάγνωση του αυτισμού. Η αυτιστική συμπεριφορά εμφανίζεται σε ένα ευρύ φάσμα από πιο βαριά έως και πιο ελαφριά μορφή. Ο αυτισμός μπορεί να εμφανίζεται ως μια ξεχωριστή διαταραχή ή αυτιστικά στοιχεία να συνυπάρχουν μαζί με άλλες διαταραχές, π.χ. νοητική καθυστέρηση, τύφλωση κ.λ.π. Αν και ένα μεγάλο ποσοστό αυτιστικών ατόμων, περίπου το 70 % , παρουσιάζουν διάφορους βαθμούς νοητικής στέρησης, ο αυτισμός δεν είναι ταυτόσημος με τη νοητική καθυστέρηση. Η βασική διαφορά είναι ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αναπτύσσουν δεξιότητες με πιο αργό ρυθμό σε σύγκριση με τα παιδιά της ηλικίας τους, ενώ τα αυτιστικά παιδιά έχουν προβλήματα στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσουν μεγαλύτερες δεξιότητες σε άλλους τομείς, π.χ. κατασκευή παζλ.

Σε μια πρώτη επιδημιολογική μελέτη του αυτισμού το 1966 βρέθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στον παιδικό πληθυσμό σε παιδιά ηλικίας 8 έως 10 χρονών ήταν 4.5 στα 10.000 παιδιά.. Η αναλογία αγοριών - κοριτσιών ήταν 2.6 αγόρια προς 1 κορίτσι. Σε μια πρόσφατη επιδημιολογική μελέτη που συμπεριέλαβε όχι μόνο τις

βαριές μορφές αυτισμού αλλά και τις ηπιότερες, η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στον παιδικό πληθυσμό σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 14 χρονών ήταν 10 στα 10.000 παιδιά. Η αναλογία αγοριών - κοριτσιών ήταν σταθερή, 2.5 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Ο αυτισμός δεν έχει καλή πρόγνωση καθώς 19% των αυτιστικών παιδιών δεν αποκτούν ποτέ την ικανότητα λόγου, 31% αποκτούν την ικανότητα του λόγου τον οποίο όμως δεν χρησιμοποιούν λειτουργικά για τον σκοπό της επικοινωνίας ή της συζήτησης, 5% - 17% κοινωνικοποιούνται πλήρως στο σχολείο ή στο χώρο της εργασίας αλλά παραμένουν με σοβαρές μειονεξίες χωρίς την ικανότητα της ανεξάρτητης κοινωνικής ζωής και 50% των περιπτώσεων απαιτούν μεταχείριση σε ιδρύματα στην ενήλικη ζωή. Κάποιοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι παράγοντας αρνητικής πρόγνωσης αποτελεί η μη απόκτηση λόγου έως την ηλικία των 5 χρονών ενώ άλλοι θεωρούν παράγοντα αρνητικής πρόγνωσης τον Δείκτη Νοημοσύνης κάτω του 60 πριν την ηλικία των 5 χρονών. (special-kids,2005)

Ο αυτισμός εμφανίζεται μέχρι το 3ο έτος της παιδικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά του αυτισμού διαφέρουν από άτομο σε άτομο, αλλά συνήθως περιλαμβάνει κάποιο από τα ακόλουθα στοιχεία

- Έλλειψη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης
 - προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία καθώς το αυτιστικό παιδί δεν ανταποκρίνεται όπως ένα φυσιολογικό παιδί όταν οι γονείς του το παίρνουν αγκαλιά και παρουσιάζει ασυνήθιστα πρότυπα οπτικής επαφής αποφεύγοντας να κοιτάξει τους άλλους ανθρώπους στα μάτια, ασυνήθιστες εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες
 - το αυτιστικό παιδί δεν αναπτύσσει σχέσεις με τους συνομηλίκους του

- το αυτιστικό παιδί δεν αναζητά να μοιραστεί την ευχαρίστησή του, τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντά του με άλλους ανθρώπους

- Προβλήματα στη λεκτική επικοινωνία

- έλλειψη ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου

- εάν υπάρχει λόγος, το αυτιστικό παιδί επαναλαμβάνει σαν παπαγάλος ό,τι μόλις έχει ειπωθεί, επαναλαμβάνει μετά την παρεμβολή ωρών ή ημερών κάτι που έχει ειπωθεί σε προηγούμενες περιστάσεις, χρησιμοποιεί την αντωνυμία «εσύ» αντί για την αντωνυμία «εγώ», π.χ. «Ο Γιάννης θέλει παγωτό» και όχι «εγώ θέλω παγωτό», χρησιμοποιεί στερεότυπες λέξεις και φράσεις, δεν χρησιμοποιεί τον λόγο αυθόρμητα και λειτουργικά στα πλαίσια της συζήτησης

- έλλειψη του δημιουργικού, αυθόρμητου και συμβολικού παιχνιδιού

- Περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων

- στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις, π.χ. κούνημα των χεριών, κούνημα του σώματος

- εμμονή σε αντικείμενα και δραστηριότητες

- δυσκολίες στην αλλαγή των συνηθειών του, π.χ. έκρηξη οργής εάν υπάρξει αλλαγή στο δρόμο που κάθε φορά ακολουθεί για να πάει στην παιδική χαρά

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο αυτισμός είναι μια πολύπλοκη διαταραχή της παιδικής ηλικίας με κύριο χαρακτηριστικό την αποτυχία ανάπτυξης της επικοινωνίας σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο. Η αιτία που προκαλεί τον αυτισμό δεν έχει καθοριστεί με ευκρίνεια ακόμα και τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών αναφέρουν ότι πιθανότατα οφείλεται

σε κάποιο πρόβλημα της λειτουργίας του εγκεφάλου και ίσως σε κάποιους γενετικούς παράγοντες. (noesi,2006)

1.4.5 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Οι μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων έχουν δημιουργήσει νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες αυτές είναι η διγλωσσία των παιδιών. Το δίγλωσσο παιδί μεγαλώνει ανάμεσα σε δύο γλώσσες, είτε επειδή οι γονείς του προέρχονται από δύο διαφορετικές χώρες, είτε επειδή η γλώσσα του σπιτιού είναι διαφορετική από τη γλώσσα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Οι δύο αυτές γλώσσες οργανώνονται σαν ανεξάρτητα συστήματα(Saunders,1982).Στις κατάλληλες συνθήκες η διγλωσσία μπορεί να ωφελήσει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η διγλωσσία αυτή καθ' αυτή δεν είναι πρόβλημα, όμως πολλές φορές το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται έναν ειδικό χειρισμό για να γίνει η διγλωσσία πλεονέκτημα για το ίδιο και την οικογένεια του.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να συμφωνήσουμε με τον Blocher, που δίδει την ακόλουθο ορισμό: "Κάτω από τον όρο 'διγλωσσία' αντιλαμβανόμαστε την περίπτωση, όπου ένα άτομο ανήκει σε δύο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να δημιουργείται η απορία: με ποια από τις δύο γλώσσες έχει στενότερη σχέση, ή ποια γλώσσα πρέπει να θεωρηθεί μητρική, ή ποια χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια, ή σε ποια σκέπτεται". Αν υποθέσουμε ότι στον πιο πάνω ορισμό προϋποτίθεται μια τέλεια κατοχή και των δύο γλωσσών, η εκ διαμέτρου αντίθετη περίπτωση θα είναι η ανεπαρκής κατοχή τους. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως "διπλή ημιγλωσσία», (pee,specialeducation,2003).

Διγλωσσία και η δυσκολία των αλλόγλωσσων παιδιών του δημοτικού

Τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα έντονη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παρουσία αλλοδαπών, παλιννοστούντων και δίγλωσσων παιδιών. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν την νεοελληνική γλώσσα σε συνθήκες διγλωσσίας, αφού συχνά στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο, ελληνική και ξένη γλώσσα εναλλάσσονται. Οι μαθητές αυτοί προέρχονται από ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό περιβάλλον, συνιστούν μια ξεχωριστή κατηγορία και συχνά εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον κοινωνικό και σχολικό χώρο που μπορεί να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία.

Πολλές φορές η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία υποεπίδοσης γλωσσικών μειονοτήτων και συχνά συνδέθηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται από την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε μονάδες ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και έρευνες στον ελληνικό χώρο, οι μαθητές με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν δυσκολίες στην προφορική έκφραση μέσα στην τάξη, έχουν μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά εμφανίζουν εκπαιδευτική συμπεριφορά που εμπίπτει του χώρου της ειδικής αγωγής.

Το γεγονός ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά συνεχίζουν να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σε διάφορους τομείς του γραπτού λόγου ακόμα και μετά από μακρά παραμονή στην Ελλάδα, δείχνει ότι εξακολουθεί να υπάρχει η αναγκαιότητα υποστηρικτικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή παρατεταμένης διδακτικής αγωγής σ'αυτά τα παιδιά, είναι απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθεί η απολίθωση λανθασμένων γραμματικών δομών, καθώς η άμεση διορθωτική παρέμβαση επιφέρει μόνο προσωρινή βελτίωση και δεν έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι τα προβλήματα των αλλόγλωσσων παιδιών δεν επιλύονται με την

ένταξή τους σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, αλλά χρειάζονται παροχή υποστηρικτικής εκπαίδευσης σε τάξεις υποδοχής, σε τάξεις όπου το αναλυτικό πρόγραμμα έχει προσαρμοστεί στις πολιτισμικές και γνωστικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, σε τάξεις όπου θα εφαρμοστεί η «συνεργατική μάθηση» για να βοηθήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

(noesi,2006)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Αίτια των διαταραχών του λόγου/ομιλίας

Πολλές και ποικιλόμορφες σε είδος και βαθμό είναι οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας. Αυτή η μεγάλη ποικιλομορφία καθορίζεται από τη φυσική κατάσταση του οργανισμού, από την ψυχική εξέλιξη της προσωπικότητας, από τον κοινωνικό χώρο κ.τ.λ.

Όταν αναφερόμαστε στην αιτιολογία των διαταραχών του λόγου, σωστό είναι να ερευνούμε με λεπτομέρεια τις αιτίες που υποκρύπτονται σε κάθε διαταραχή ξεχωριστά. Υπάρχουν όμως και αιτιολογικοί παράγοντες γενικής ισχύος -για όλες τις γλωσσικές διαταραχές- και ιδιαίτερα θα αναφερθούμε σ' αυτούς.

Οι αιτίες των γλωσσικών διαταραχών μπορούν να διαχωριστούν στις παρακάτω κατηγορίες:

1) Οργανικές. Οι οργανικές είναι δυνατό να εμφανιστούν πριν από την γέννηση, που σημαίνει ότι είναι τέτοιας μορφής αιτίες, που έχουν επίδραση πάνω στο έμβρυο, ακόμα και στην περίοδο της εμβρυακής ζωής. Αυτές μπορεί να είναι διάφορες σοβαρές αρρώστιες της μητέρας, μηχανικά τραύματα στην περίοδο της εγκυμοσύνης, τοξινώσεις, σύφιλης ή αλκοολισμός των γονέων, φυματίωση, νευρικές παθήσεις, φυσική εξάντληση κ.λ.π.

Οργανικές αιτίες είναι πιθανόν να δημιουργηθούν κατά την στιγμή της γέννησης, με την πίεση του κρανίου, αλλά και μετά την γέννηση από τραύματα του κρανίου ή αρρώστιες (διφθερίτιδα, ανεμοβλογιά, μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα κ.λ.π.) που οδηγούν σε ανωμαλίες της εξέλιξης του εγκεφάλου.

2) Λειτουργικές αιτίες. Στις λειτουργικές διαταραχές του λόγου, ο λόγος δεν είναι φυσιολογικός, αν και λείπουν αποδεδειγμένες οργανικές βλάβες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανεπαρκή εξέλιξη της φωνηματικής ακοής, σε κινητικές αδυναμίες και πιο ειδικά στην αδυναμία διαχωρισμού των λεκτικών κινήσεων, η οποία πολύ συχνά οφείλεται στην μίμηση της λανθασμένης ομιλίας αυτών που το περιβάλλουν.

Στις λειτουργικές αιτίες εντάσσονται και αυτές που έχουν ψυχονευρωτικό χαρακτήρα. Σ' αυτές κατατάσσονται η νοητική υστέρηση, μερικές διαταραχές της μνήμης και της προσοχής, ανακρίβειας στις ακουστικές και οπτικές αντιλήψεις, παραστάσεις κ.λ.π. Ο ψυχογενής παράγοντας όταν εκδηλώνεται με τη μορφή ισχυρού τραυματικού βιώματος (τρόμος, ένταση και πίεση του νευρικού συστήματος), μπορεί να έχει σαν επακόλουθο της εμφάνιση γλωσσικής διαταραχής. Μερικές ψυχικές ιδιαιτερότητες του παιδιού, όπως ισχυρό αίσθημα μειονεκτικότητας, εύκολο κλάμα, έλλειψη εμπιστοσύνης, βουλητική διαταραχή, μπορούν να αποτελέσουν επίσης αιτίες εμφάνισης γλωσσικών διαταραχών.

3) Κοινωνικό-ψυχολογικές αιτίες: Σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζονται γλωσσικές διαταραχές, χωρίς να υπάρχουν ανατομοφυσιολογικές αλλαγές ή χωρίς να μπορούμε να διαπιστώσουμε ψυχονευρολογικές παρεκκλίσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι αιτίες του μη ορθού λόγου θα πρέπει να αναζητηθούν στον κοινωνικό χώρο που περιβάλλει το παιδί. Η αιτία της ύπαρξης λαθών στο λόγο του παιδιού εντοπίζονται στο λανθασμένο λόγο των γονέων ή ατόμων γενικά που ζουν στον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού. Μερικοί γονείς όχι μόνο δεν διορθώνουν τη λαθεμένη προφορά των παιδιών τους, αλλά αντίθετα προσαρμόζοντας τη δική τους ομιλία σ' εκείνη των παιδιών, υποβοηθούν αυτήν την λανθασμένη προφορά.

Γενικά οι αιτιολογίες της εξέλιξης των λεκτικών ανεπαρκειών είναι ποικιλόμορφες, αλληλοσυνδεδεμένες και καθορίζουν οι μεν τις δε. Αυτό δυσχεραίνει οπωσδήποτε τη διάγνωση, την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την απομάκρυνση της διαταραχής και τον προσδιορισμό της πρόγνωσης. Η διαπίστωση της ακριβούς αιτίας για κάθε γλωσσική διαταραχή, απαιτείται για να μπορέσουμε να κάνουμε επιλογή της σωστής μεθόδου θεραπείας(Σερδάρης , 1998).

2.2 Έκταση των γλωσσικών διαταραχών

Μέχρι τώρα δεν υπάρχει επιστημονική επεξεργασία στατιστικής έρευνας που ν'αναφέρεται η έκταση των γλωσσικών διαταραχών. Οι διάσπαρτες πληροφορίες που δίνονται από διάφορους συγγραφείς είναι τόσο πολύμορφες και όχι σπάνια αντιτιθέμενες μεταξύ τους, ώστε να μας εμβάλλουν σε πολλές αμφιβολίες. Ανακύπτει λοιπόν η ανάγκη ολοκληρωμένης από κάθε άποψη μελέτης του σοβαρού αυτού προβλήματος. Η δυσκολία επί του προκειμένου έγκειται στο ότι δεν υπάρχει μέχρι σήμερα επιστημονικά επεξεργασμένη και θεμελιωμένη μέθοδος έρευνας, καθώς και στο ότι δεν είναι αποδεδειγμένα κάποια αντικειμενικά και γενικά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης των γλωσσικών ανεπαρκειών. Η μεγάλη ποικιλομορφία τους, το ότι αυτές δεν είναι κάτι το στατικό και αμετάβλητο και το ότι ο βαθμός τους εκτείνεται σε μια μεγάλη γκάμα διαφορών, που αρχίζουν από τις μόλις διακρινόμενες αλλαγές στη γενικά αποδεκτή προφορά και φτάνουν μέχρι την πλήρη αδυναμία ηχητικού λόγου, οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις και αξιολογήσεις. Μερικές ελαφριάς μορφής γλωσσικές παθήσεις π.χ. αντιμετωπίζονται από ορισμένους επιστήμονες με πνεύμα

ανεκτικότητας και δεν θεωρούνται καν παθήσεις, ενώ άλλοι τις ίδιες παθήσεις τις εντάσσουν στις ανεπάρκειες.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η δύσκολη προσέγγιση του θέματος και οι αλληλοσυγκρουόμενες εμπειρικές απόψεις για την έκταση των γλωσσικών ανεπαρκειών προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη μιας πλήρους επιστημονικής στατιστικής έρευνας του προβλήματος, η οποία πρέπει να γίνει με τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. να συμπεριλάβει μεγάλο αριθμό ατόμων
2. να χρησιμοποιεί γενικά αποδεκτά κριτήρια
3. να παίρνει υπόψη συγκεκριμένο επίπεδο γλώσσας κάθε ομάδας ή γεωγραφικής περιοχής, που γίνεται η έρευνα
4. τα εξεταζόμενα άτομα να διαχωρίζονται σύμφωνα με την ηλικία τους
5. οι γλωσσικές ανεπάρκειες να διαχωριστούν κατά είδος και βαθμό
6. τα εξεταζόμενα άτομα να διαχωριστούν σε σχέση με την ψυχοφυσική τους κατάσταση
7. η εξέταση να γίνει σε φυσικές για τα παιδιά συνθήκες
8. η συγκέντρωση των στοιχείων να γίνει από πεπειραμένους λογοθεραπευτές και ψυχολόγους,(Σερδάρης , 1998).

2.3 Η εξέταση του λόγου στο παιδί

Για να μπορέσουμε σωστά και αποτελεσματικά να εκτελέσουμε διορθωτικοπαιδαγωγική εργασία στα γλωσσικά ελαττώματα των παιδιών, είναι αναγκαίο τα προβλήματα λόγου-ομιλίας να εντοπίζονται και να προσδιορίζονται έγκαιρα. Η διαπίστωση προβλήματος στο λόγο-ομιλία

του παιδιού, είναι το πρώτο βήμα της λογοθεραπευτικής εργασίας. Πολλές φορές γίνονται λάθη από την μη σωστή εκτίμηση της καλλιέργειας του προφορικού λόγου, εξαιτίας της ύπαρξης μικρών απαιτήσεων και λόγω του ότι οι γονείς και οι κοντινοί των παιδιών, έχοντας σαν πρότυπο την δική τους ομιλία, δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν τη σωστή από τη λανθασμένη προφορά των συριστικών συμφώνων και συριστικών ήχων. Σε τέτοιες περιπτώσεις πολύ δύσκολα μπορούμε να εμπιστευτούμε τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς. Ο λογοθεραπευτής πρέπει μόνος του να κάνει τον έλεγχο για να διαπιστώσει το χαρακτήρα του γλωσσικού προβλήματος (γλωσσικής δυσκολίας), το βαθμό και την έκτασή του, και να καθορίσει τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος που έχουν προσβληθεί.

Στις πρώτες στιγμές της εξέτασης, συγκεντρώνεται η προσοχή του λογοθεραπευτή, στη δομή και κίνηση των αρθρωδιαχωριστικών οργάνων-που αντιστοιχούν στον τύπο δοντιών, πηγουνιού, σιαγόνων, σκληρού ουρανίσκου, χαλινού της γλώσσας. Ελέγχεται η κίνηση των χειλιών, της γλώσσας και του μαλακού ουρανίσκου.

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην κατάσταση της ακοής. Ζητάει ο λογοθεραπευτής από το παιδί με κλειστά τα μάτια να προσδιορίσει την πηγή συγκεκριμένου ήχου (κουδούνι, σφύριγμα, τύμπανο), να προσδιορίσει την κατεύθυνση από την οποία έρχεται αυτός ο ήχος, να ξεχωρίσει την ένταση και την χροιά των ήχων κλπ. Σε σχέση με την κατάσταση της ακοής, απαιτείται να διαπιστωθεί η αίσθηση του ρυθμού μέσω διαφόρων κινήσεων των χεριών ή των ποδιών με συγκεκριμένο ρυθμό της μουσικής ή του τραγουδιού κλπ.

Πολύ βασικό είναι να εξεταστεί η φωνολογική ενημερότητα στο παιδί. Η εξέταση αυτή γίνεται με ηχητική ανάλυση μεμονωμένων λέξεων και φράσεων και με τον ακουστικό διαχωρισμό ιδιαίτερων φωνημάτων και λέξεων κλπ.

Η προσοχή του λογοθεραπευτή είναι απαραίτητο να στραφεί και προς τη φωνή του παιδιού: αν ακούγεται φυσικά για την ηλικία του, αν έχει βραχνάδα ή ξηρότητα, ποια είναι η διάρκειά της, η έντασή της κλπ.

Το πιο ουσιαστικό μέρος της εξέτασης των παιδιών είναι ο ακριβής εντοπισμός της προφοράς των ήχων και των λέξεων, πως το παιδί προφέρει κάθε ήχο ξεχωριστά και πώς να τον χρησιμοποιεί στο λόγο. Σημειώνονται όλα τα λάθη και οι ανεπάρκειες, η αλλαγή ενός ήχου με άλλον, η ανάμειξη των ήχων, η απομόνωση λέξεων και φράσεων.

Για να ελεγχθεί ποια είναι η προφορά των λέξεων και φράσεων, χρησιμοποιούνται εκφράσεις με λέξεις στο μάξιμουμ κορεσμένες με τον ήχο για τον οποίο έγινε ο έλεγχος. Εκτός αυτού μπορεί να ζητηθεί από το παιδί αν ξέρει να απαγγείλει κάποιο μικρό ποίημα. Για να εξεταστεί η προφορά των ήχων είναι αναγκαίο ο λογοθεραπευτής να έχει μια συλλογή καρτελών με εικόνες. Τα ονόματα των αντικειμένων που απεικονίζονται σ' αυτές τις κάρτες πρέπει να είναι λέξεις με διαφορετική ηχητική σύνθεση, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλους τους ήχους του δικού μας λόγου σε διαφορετικές θέσεις (συλλαβές). Δεν είναι απαραίτητο να είναι μεγάλος ο αριθμός των καρτελών, διότι με μια λέξη μπορεί να γίνει έλεγχος της προφοράς αρκετών ήχων.

Παράλληλα με την εξέταση της προφοράς των ήχων, ελέγχεται αν το παιδί ξεχωρίζει ακουστικά τους διάφορους ήχους. Γι' αυτόν το σκοπό ζητείται από το παιδί να επαναλάβει μετά από τον θεραπευτή, να προφέρει π.χ. τις ηχοσυνθέσεις: ατ-ντα, κα-γκα, φα-βα, ρα-πα, πα-μπα κλπ. Στη συνέχεια μπορεί να ελεγχθεί αν διακρίνει διαφορετικές νοηματικά λέξεις που διαφέρουν η μια από την άλλη μόνο σε ένα ήχο. Π.χ. νακα-τακα, μποτα-μπορα, χωρα-τωρα.

Στους μαθητές που γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, είναι υποχρεωτικό να ελεγχθεί το κατά πόσο σωστά διαβάζουν και γράφουν. Έχοντας υπόψη ότι τα παιδιά με διαταραχή στη φωνολογική

ενημερότητα κάνουν λάθη και στις γραπτές τους εργασίες, τους ζητείται να γράψουν ένα μικρό κείμενο αποτελούμενο από λέξεις στις οποίες είναι δυνατό να κάνουν λάθη.

Με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας όλη αυτή η διαδικασία της εξέτασης πρέπει να πάρει τη μορφή παιχνιδιού, διασκέδασης για να αποφευχθεί πιθανή άρνηση ή και εκνευρισμό τους. Χρησιμοποιώντας διάφορα παιχνίδια ο λογοθεραπευτής οδηγεί το διάλογο στην επιθυμητή γι' αυτόν κατεύθυνση για να ακούσει τις λέξεις εκείνες, για τη σωστή προφορά των οποίων αυτός αμφιβάλλει.

Για τον ακριβή προσδιορισμό μιας γλωσσικής ανεπάρκειας, πολύ φυσικό είναι η ανεπάρκεια που διαπιστώνεται να διαχωρίζεται από άλλες, που σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζουν την ίδια εικόνα, γεγονός που αναπόφευκτα θα οδηγήσει στην επιλογή ακατάλληλης μεθόδου εργασίας.

Ο λόγος είναι αντανάκλαση ολόκληρης της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού, ολόκληρης της δικής του εσωτερικής ειρήνης. Αυτό μας υποχρεώνει να μελετήσουμε το λόγο όχι ξεκομμένα και απομονωμένα από τον ίδιο τον εαυτό του, αλλά σε σχέση με τη γενική εξέλιξη του παιδιού, με τη συμπεριφορά του προς τον περιβάλλοντα αυτό κόσμο. Γι' αυτό ακριβώς, εκτός των δικών του προσωπικών παρατηρήσεων και διαπιστώσεων, ο λογοθεραπευτής πρέπει να χρησιμοποιήσει και αυτές των δασκάλων αν το παιδί είναι μαθητής, των γονέων, των συγγενών και του γιατρού.

Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις, κατά την εξέταση του λόγου στα παιδιά, χρησιμοποιούνται και μερικά εργαλεία. Ο λογοθεραπευτής πρέπει να έχει πάντα στη διάθεσή του σπάτουλες, σόντες, οινόπνευμα και βαμβάκι, για πιθανή εξέταση του στόματος, των δοντιών, της γλώσσας, του ουρανίσκου κλπ. Η χρησιμοποίηση αυτών των εργαλείων πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά και υπομονετικά, διότι συνήθως τα παιδιά κλαίνε όταν πρέπει να βάλουν ξένα αντικείμενα στο στόμα τους.

Σε μερικές περιπτώσεις χρειάζεται η ακοή να εξεταστεί με ακουόγραμμα, οπότε παραπέμπετε το παιδί σε Ω.Ρ.Λ. Μπορεί επίσης να υπάρξει ανάγκη ο λόγος να εγγραφεί με μαγνητόφωνο για επανεξέταση.

Στην πλήρη εξέταση του λόγου στα παιδιά συμπληρώνεται λεκτική κάρτα. Αφού γίνει στο παιδί η λεπτομερειακή εξέταση του λόγου και γίνεται η κατάλληλη διάγνωση, απομένει να προσδιοριστεί η πρόγνωση. Τα δικαιολογημένα και αγωνιώδη ερωτήματα των γονέων και του ίδιου του παιδιού, επικεντρώνονται στο αν θα απομακρυνθεί το γλωσσικό ελάττωμα, πόσο χρόνο θα απαιτήσει η διορθωτικοπαιδαγωγική εργασία, αν θα πρέπει ο μαθητής να διακόψει το σχολείο κλπ.

Στηριζόμενος στα στοιχεία που συνέλεξε από την εξέταση και με βάση την εμπειρία του ο λογοθεραπευτής πρέπει, με βαθύ αίσθημα ευθύνης να προχωρήσει στην πρόγνωση. Επικίνδυνο είναι να δίνονται αβάσιμες οπтимιστικές προγνώσεις, όπως <<εύκολη δουλειά, σε δυο εβδομάδες θα διορθωθούν τα πάντα>>. Πρέπει να αναζητείται η ρεαλιστική δυνατότητα και αυτή να εξηγείται στον κάθε ενδιαφερόμενο που θα προσφύγει στην διορθωτική εργασία(Σερδάρης, 1998).

2.4 ΘΕΡΑΠΕΙΑ

2.4.1 Θεραπευτική προσέγγιση των διαταραχών λόγου/ομιλίας & ειδικότερα των μαθησιακών δυσκολιών

Όταν ένα παιδί έχει διαταραχή ή αργοπορία στον λόγο ή στην ομιλία, είναι δύσκολο να εκφραστεί και να μοιραστεί με τους γύρω του αυτά που θέλει και αισθάνεται. Αυτό συχνά του δημιουργεί αναστάτωση και πολλές φορές, παιδιά που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, παρουσιάζουν θυμό και προβληματική συμπεριφορά. Στην σχολική ηλικία, η πίεση για σωστή επικοινωνία είναι ακόμη περισσότερη αφού πρέπει το παιδί να επικοινωνήσει με άτομα και παιδιά που δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του. Επίσης, τα παιδιά σχολιάζουν και συγκρίνονται μεταξύ τους. Χωρίς βοήθεια από ειδικό, τον λογοθεραπευτή, το παιδί θα συνεχίσει να συνειδητοποιεί ότι είναι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά, και τα προβλήματα συμπεριφοράς θα συνεχίσουν.

Μερικοί γονείς σκέφτονται ότι τα παιδιά τους μπορεί να είναι μικρά ακόμη για λογοθεραπεία, ή ότι λόγω της δύσκολης συμπεριφοράς τους, δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν στην λογοθεραπεία. Αυτό είναι αντίθετο με την σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος. Με την έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία, το παιδί θα μάθει πως να βελτιώσει τον λόγο ή την ομιλία του για να αρχίσει να γίνεται πιο κατανοητό στους άλλους, και αυτό κατόπιν, θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση και ταυτόχρονα θα μειώσει την προβληματική συμπεριφορά. Ο λογοθεραπευτής έχει τον τρόπο να προσεγγίσει το παιδί, μέσω ατομικού προγράμματος γραμμένο στις ανάγκες του και την συμπεριφορά του, ώστε να προσφέρει ένα θετικό και δεκτικό περιβάλλον για την καλύτερη μάθηση του παιδιού.

Τα παιδιά που φανερώνουν μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική ηλικία συχνά έχουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση. Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην απόκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής,

έτσι για αυτά τα παιδιά το σχολείο είναι δύσκολο και τους παίρνει πολύ χρόνο να συμπληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους, παρόλο που η νοημοσύνη τους είναι κανονική. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς και οι δάσκαλοι να τους αντιμετωπίζουν θετικά και να ενθαρρύνουν και να επαινούν την προσπάθειά τους. Ο λογοθεραπευτής θα βοηθήσει αυτό το παιδί να βελτιώσει την φωνολογική ενημερότητα (τον ακουστικό και προφορικό χειρισμό στα μέρη της ομιλίας) που είναι σημαντική για την μάθηση του γραπτού λόγου, την ανάγνωση και την ορθογραφία, και θα αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες του παιδιού αναλόγως με τις αδυναμίες που παρουσιάζει. Θα συνεργαστεί επίσης με τον δάσκαλο και το σχολείο, για να προωθηθούν οι προφορικές αξιολογήσεις στο παιδί και να ενθαρρύνουν και να υπενθυμίζουν το παιδί να χρησιμοποιεί και στην τάξη τις επιτυχή στρατηγικές που έμαθε. Με αυτό τον τρόπο θα αυξηθεί η αυτοπεποίθηση του παιδιού και θα αρχίσει να του αρέσει το σχολείο και πάλι.

Μακροχρόνιες έρευνες κατέδειξαν ότι τα συμπτώματα των παιδιών με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης (ΕΔΜ) αρχίζουν να γίνονται εμφανή στην διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο η έγκαιρη διάγνωση στοχεύει στην πρόιμη παρέμβαση διότι εάν αγνοηθούν οι δυσκολίες στην προσχολική περίοδο, τα προβλήματα θα συσσωρευτούν και εξελικτικά θα καταστεί πολύ δύσκολη η αντιμετώπισή τους. Οι τυχόν δυσκολίες στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορούν να προκαλέσουν περιοδικές συγκινησιακές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς.

Η τελευταία από τις ηλικίες κλειδιά που έχουν επιλεγεί για τον προληπτικό έλεγχο της ανάπτυξης των παιδιών είναι η ηλικία των 5 ετών. Στόχος αυτού του ελέγχου είναι να εντοπιστούν εκείνα τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα αυξημένου κινδύνου και τα οποία με την έναρξη

του σχολείου θα παρουσιάσουν κάποια μορφή ειδικής δυσκολίας μάθησης (ΕΔΜ). Σύμφωνα με το Warnock Report (1978) και το Federal Register(1977)παιδιά με ΕΔΜ θεωρούνται εκείνα τα οποία παρουσιάζουν διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές και γνωστικές λειτουργίες και γλωσσικές διεργασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση και χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Τα προβλήματα μάθησης αυτών των παιδιών δεν είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών δυσλειτουργιών ή νοητικής υστέρησης, ή συναισθηματικής διαταραχής, ή πολιτισμικής αποστέρησης – παρά ταύτα όμως παρουσιάζουν μειωμένη σχολική επίδοση. Τα παιδιά με ΕΔΜ παρουσιάζουν μια δυσπροσάρμοστη εικόνα σ' ότι αφορά πρακτικές επιδεξιότητες και γλωσσικές ικανότητες με αποτέλεσμα να υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της ικανότητας-δυνατότητας και της επίτευξης-επίδοσης στην μαθησιακή τους εξέλιξη.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να επισημάνουμε την διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη μέτρων – απευθυνόμενο στο 25% με 30% του σχολικού πληθυσμού από το νηπιαγωγείο μέχρι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σ' αυτές τις ηλικίες η διεπιστημονική διάγνωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να μεθοδεύσει το μάθημα της αριθμητικής, της γραφής και της ανάγνωσης ανάλογα. Εξελικτικά οι ανάγκες θα διαφοροποιούνται αλλά το παιδί θα είναι ήδη ενταγμένο ανώδυνα μέσα στην τάξη και ο εκπαιδευτικός – γνωρίζοντας το εξελικτικό μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού με μαθησιακή ιδιαιτερότητα, θα μπορεί να ελίσσεται ανάλογα.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα όμως δεν έχει φθάσει ακόμη σ' αυτά τα επίπεδα λειτουργίας, επομένως οι μαθησιακές δυσκολίες μονοπωλούνται από το ήθος του κάθε σχολείου και τα πιστεύω του κάθε εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και

αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός την μαθησιακή δυσκολία έχει άμεση σχέση με τους εξής παράγοντες:

- Το πόσο καλά ξέρει ο εκπαιδευτικός το παιδί, και τι πείρα έχει από τη «μαθησιακή» εικόνα του παιδιού και το μαθησιακό προφίλ παιδιών με παρόμοια (κατά την γνώμη του) προβλήματα.
- Οι θεωρίες του, γνώσεις και τα πιστεύω του πάνω στις μαθησιακές διαδικασίες, και το τι θεωρεί «μαθησιακά προβλήματα» μέσα σ' αυτά τα πλαίσια.
- Τους νόμους καλής ή κακής μαθησιακής απόδοσης που καθορίζονται από τις προσωπικές και κοινωνικές του αξίες και που επηρεάζουν τις σχέσεις του με τα παιδιά, και τον τρόπο με τον οποίο τα αξιολογεί.
- Το κλίμα ολόκληρου του σχολείου, οι σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών (δηλ. τι περιμένουν οι γονείς από το σχολείο, και συγκεκριμένα τον εκπαιδευτικό), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα παιδιά – παράγοντες δηλαδή που επηρεάζουν την συμπεριφορά, αξιολόγηση και την κρίση του εκπαιδευτικού.

Η πρόληψη μέτρων, η ετοιμότητα και ευελιξία, η διάθεση για αναθεώρηση της συμπεριφοράς και του τρόπου /μεθοδολογίας παράδοσης, η συνειδητή αυτό-αξιολόγηση και η δημοτικότητα της στάσης του εκπαιδευτικού είναι τα βασικότερα στοιχεία για μια επιτυχή αντιμετώπιση της μαθησιακής ανομοιομορφίας μέσα στην τάξη. Δεν υπάρχουν λύσεις 'προκατασκευασμένες' σε κονσερβοκούτια προγραμμάτων. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό στον τρόπο που λειτουργεί και αντιλαμβάνεται τη γλώσσα. Για τους εκπαιδευτικούς όλες οι θεωρίες στέκουν, όλα τα προγράμματα, όλες οι μέθοδοι είναι αρεστοί – φθάνει να βρουν ποιοι συνδυασμοί, μεταποιήσεις, αναπροσαρμογές και μετατροπές αυτών των 'λύσεων' θα βοηθήσουν στις συγκεκριμένες και ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Είναι έργο δύσκολο αλλά εφικτό.

(sigmanet,2008,paidiatros,2008)

2.4.2 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ

Αφού έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία των ουσιαστικών, ακολουθεί η διδασκαλία των ρημάτων. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει στο παιδί να κατανοήσει ότι τα ουσιαστικά, δηλαδή το κάθε τι που υπάρχει στον κόσμο μας, «κάτι κάνει» ή «κάτι αισθάνεται». Καθημερινά ι κάθε άνθρωπος κάνει πολλά και διαφορετικά πράγματα (ενέργειες) και η ζωή του είναι γεμάτη από συναισθήματα και εμπειρίες. Όλα αυτά περιγράφονται με λέξεις που λέμε ρήματα.

Κάτι κάνω - Κάτι νιώθω - Κάτι μου συμβαίνει

Ένας ορισμός που θα ήταν κατανοητός από τα παιδιά είναι ο εξής: Ρήματα λέμε τις λέξεις που μας δείχνουν τι κάνουμε ή τι νιώθουμε όλοι εμείς οι άνθρωποι καθώς επίσης και τα ζώα. Οι λέξεις οι οποίες δείχνουν κάτι που κάνω γενικά (γράφω, διαβάζω, παίζω κ.λπ.) ή κάτι που αισθάνομαι (αγαπώ, θυμώνω, ανησυχώ κ.λπ.), ή κάτι το οποίο συμβαίνει σε εμένα Ρήματα. Τα συναισθήματά μας τα περιγράφουμε με λέξεις που τις λέμε Ρήματα (στενοχωριέμαι, λυπάμαι, χαίρομαι κ.λ.π.).

Προτρέπουμε τον μαθητή να σκεφτεί όσα ρήματα πιο πολλά μπορεί, έχοντας πάντα στο νου του τις «δραστηριότητες» τις δικές του, και των άλλων προσώπων καθώς και των ζώων, φυτών, ή οποιουδήποτε άλλου στοιχείου που ανήκει στο ευρύτερο περιβάλλον, καθώς και όλα όσα κανείς αισθάνεται.

Ενθαρρύνουμε το παιδί να πει πολλά ρήματα είτε ενεργητικής είτε παθητικής φωνής και απλά σχολιάζουμε το κάθε ένα από αυτά, προκαλώντας το να σκεφτεί, σε ποιον απευθύνεται η ενέργεια, η οποία περιγράφεται από το ρήμα και ποιος ακριβώς κάνει αυτήν την ενέργεια.

Είναι καλύτερα να διδάξουμε τα ρήματα της ενεργητικής και της παθητικής φωνής μαζί στην αρχή, για να δοθεί και το περισσότερο βάρος στην έννοια της ενέργειας που κρύβεται μέσα στο ρήμα, ανεξάρτητα από το αν αυτή η ενέργεια στρέφεται προς κάποιο άλλο πρόσωπο, ή ζώο ή πράγμα ή προς τον εαυτό μας. Η διάκριση αυτή μπορεί να γίνει λίγο αργότερα και μάλιστα να κατανοηθεί αρκετά εύκολα, αν η έννοια του ρήματος και η λειτουργία του στο λόγο είναι σαφείς.

Ο μαθητής με τη βοήθεια και την καθοδήγησή μας κάνει λίστες με ρήματα. Αν τύχει να αναφέρει ρήματα που βρίσκονται σε διάφορα πρόσωπα και χρόνους, δεν είναι ανάγκη να κάνουμε καμία προσπάθεια για να τον αποτρέψουμε. Αντίθετα, είναι καλό να κατανοήσει το ρήμα σαν δηλωτικό της ενέργειας και να μπορεί να εντοπίσει αυτό ακριβώς το κοινό στοιχείο ανάμεσα σε λέξεις που παρουσιάζουν σημαντικές και εμφανείς διαφορές, λόγω του ότι βρίσκονται σε άλλο χρόνο, έγκλιση, πρόσωπο ή αριθμό.

Όταν η ουσιαστική έννοια του ρήματος γίνει απόλυτα κατανοητή, θα οργανώσουμε στη σκέψη του μαθητή τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτά τα ρήματα ανάλογα με τις επιπλέον πληροφορίες τις οποίες μας δίνουν.

Ένας μαθητής που δυσκολεύεται με την κατανόηση της γραμματικής και ειδικότερα με την έννοια των ρημάτων, όπως για παράδειγμα ένας δυσλεκτικός μαθητής, δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει εύκολα και μόνος του όλα όσα τον πληροφορούν οι λέξεις αν και τις χρησιμοποιεί συχνότατα σωστά, όταν μιλάει. Το ρήμα για παράδειγμα «τρέχαμε» δηλώνει φυσικά μια ενέργεια, προσφέρει όμως και πολλές άλλες πληροφορίες, οι οποίες έχουν σχέση με τη θέση του ρήματος αυτού στο κλιτικό σύστημα.

Μας πληροφορεί ότι:
την πράξη την έκαναν τουλάχιστον δυο άτομα (αριθμός)

ανάμεσα σ' αυτά τα άτομα είμαι σίγουρα κι εγώ (πρόσωπο)

η πράξη έγινε στο παρελθόν (χρόνος)

η πράξη γινότανε συνεχόμενα και για μεγάλο χρονικό διάστημα (χρόνος)

Έτσι ένα παιδί με δυσλεξία, S.L.I, και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες, είναι πολύ δύσκολο να οργανώσει όλες αυτές τις πληροφορίες, να τις ταξινομήσει και να δημιουργήσει στη σκέψη του όλες τις υποομάδες. Ακούει πρόσωπα, άλλοτε ένα (εγώ, εσύ, αυτός) και άλλοτε σε ομάδες (εμείς, εσείς, αυτοί), ακούει τις ίδιες ενέργειες σε πολλούς διαφορετικούς χρόνους κ.λπ. και συνήθως αντιμετωπίζει αυτές όλες τις λέξεις σαν να είναι εντελώς ξεχωριστές η μια από την άλλη.

Έτσι λοιπόν, για να βοηθήσουμε ένα παιδί που παρουσιάζει τέτοιας φύσεως δυσκολίες, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την κατανόηση και το διαχωρισμό της πολύ μεγάλης ομάδας που περιλαμβάνει όλα τα ρήματα (ένα μόνο κοινό στοιχείο π.χ. κάποιος ενεργεί). Σιγά-σιγά θα συνεχίσουμε να εντοπίζουμε και να προσθέτουμε ένα-ένα άλλα κοινά στοιχεία, απομονώνοντας έτσι όλες τις υποομάδες και διδάσκοντας με τον τρόπο αυτό τη φωνή, τα πρόσωπα, τον αριθμό και τους χρόνους.

(Μαυρομάτη, 2004)

2.4.3 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ

Έτσι τα παιδιά με δυσλεξία, S.L.I, και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές δυσκολεύονται να μάθουν τους χρόνους των ρημάτων. Μπερδεύουν αφενός τους χρόνους μεταξύ τους όπως για παράδειγμα τον Ενεστώτα με τον Αόριστο ή τον Ενεστώτα με τον Μέλλοντα, και αφετέρου δεν βρίσκουν γενικά εύκολα το χρόνο στον οποίο βρίσκεται ένα ρήμα που συναντούν μέσα σε μια πρόταση.

Όταν μιλάμε, λέμε: «τώρα έκλεισα την πόρτα», ή «τώρα έγραψα...» κ.λπ. και αυτό μπορεί να σημαίνει γι'αυτά τα παιδιά, ότι τα ρήματα «έγραψα» και «έκλεισα» βρίσκονται στον ενεστώτα εφόσον παρατηρούν ότι συνοδεύονται από το επίρρημα «τώρα». Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τα ρήματα τα οποία βρίσκονται στο μέλλοντα. Όταν μιλάμε λέμε: «τώρα θα πάω να φέρω το βιβλίο» και τα δυσλεκτικά παιδιά, ή ακόμα και τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται γενικότερα, μπορεί να θεωρούν ότι το ρήμα βρίσκεται στον ενεστώτα.

Οι παραπάνω εκφράσεις βέβαια, στην πραγματικότητα, δεν είναι λανθασμένες γιατί στην γλώσσα μας, το επίρρημα «τώρα», χρησιμοποιείται και με ρήματα που βρίσκονται στον αόριστο, με την έννοια «μόλις τώρα έγραψα» (και εννοείται ότι τελείωσα το γράψιμο) ή με ρήματα που βρίσκονται στο μέλλοντα «τώρα θα γράψω» (και εννοείται ότι από τώρα και μετά θα κάνω αυτό που λέει το ρήμα). Το δυσλεκτικό παιδί, ή ακόμα και το παιδί το οποίο δυσκολεύεται γενικότερα, επειδή συμβαίνει να μιλάει κανονικά την μητρική του γλώσσα (όταν αυτή συμβαίνει να είναι η ελληνική) χρησιμοποιεί πολύ συχνά τις εκφράσεις αυτές, χωρίς όμως μάλλον να συνειδητοποιεί και απόλυτα τη σημασία τους σε σχέση με τους χρόνους των ρημάτων που χρησιμοποιούνται σ'αυτές.

Αρχικά θα πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να οργανωθεί μέσα στο χρόνο και να μπορεί να τοποθετεί τον εαυτό του και όσα κάνει, μέσα σε χρονικά πλαίσια. Αν το καταφέρουμε αυτό, τότε η διδασκαλία των χρόνων του ρήματος θα είναι πιο εύκολη. Κατόπιν θα πρέπει να φροντίσουμε να καταλάβει πολύ καλά το παιδί τι σημαίνει «παρελθόν», τι σημαίνει «παρόν» και τι «μέλλον». Το δυσκολότερο απ'όλα είναι να καταλάβει την έννοια του παρόντος. Το παρόν δεν έχει καθόλου διάρκεια. Υπάρχει μόνο η παρούσα στιγμή, η στιγμή κατά την οποία κάνουμε αυτό που λέει το ρήμα, μια ιδιαίτερη μικρή χρονική περίοδος

που κανείς δεν μπορεί να προσδιορίσει πόσο ακριβώς διαρκεί. Ακόμα και αν συνεχίζεται η δραστηριότητά μας, π.χ. μπορεί να γράφουμε κάτι ή γενικά να κάνουμε κάποια εργασία, «παρόν» θεωρείται μόνο η μια στιγμή κατά την οποία ασχολούμαστε με αυτήν τη δραστηριότητα.. Η κάθε στιγμή που περνάει γίνεται αμέσως παρελθόν, η δε κάθε επόμενη στιγμή ανήκει στο μέλλον.

Είναι αρκετά διευκολυντικό να κάνουμε μια ευθεία γραμμή στο τετράδιο του παιδιού και να παραστήσουμε γραφικά το χρόνο. Πάνω στην ευθεία αυτή, στη μέση περίπου, θα υπάρχει μια τελεία. Η τελεία αυτή είναι το παρόν. Αντί για τη λέξη «παρόν», μπορούμε να λέμε τη λέξη «τώρα» στο παιδί, εκτός εάν κρίνουμε ότι είναι εύκολο να βάλει τη νέα λέξη στο λεξιλόγιό του χωρίς να την συγχέει με άλλες ή αν τυχαίνει ήδη να τη γνωρίζει. Θα εξηγήσουμε στο παιδί όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω για την έννοια του παρόντος που δεν έχει διάρκεια περισσότερη από μια στιγμή μόνο, με όσο πιο απλά λόγια μπορούμε και θα πούμε πολλά παραδείγματα.

Η κατανόηση της έννοιας του παρόντος είναι η περισσότερο σημαντική προϋπόθεση για την κατανόηση όλων των υπόλοιπων χρόνων. Μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητό από το παιδί το τι σημαίνει «τώρα» και τι σημαίνει «πριν» με την αναπαράσταση μιας δραστηριότητας. Κάνουμε για παράδειγμα ότι γράφουμε ένα γράμμα, έναν αριθμό ή μια γραμμή. Η στιγμή που το μολύβι μας αγγίζει το χαρτί είναι «τώρα γράφω». Μόλις γράψει το μολύβι μας μια πολύ μικρή κουκίδα, η στιγμή που χρειάστηκε για να γραφτεί αυτή η κουκίδα ήδη πέρασε στο «πριν» και έγινε «πριν έγραψα» ακόμα και αν αυτό το ... «πριν» βρίσκεται ένα δευτερόλεπτο μόλις πιο πίσω απ' αυτό το δευτερόλεπτο, το οποίο ζούμε τώρα.

Λέμε στο μαθητή:

«Ακόμα και αν αυτό που κάνω συνεχίζεται, η κάθε μια ξεχωριστή στιγμή που αγγίζει το μολύβι μου το χαρτί είναι το «τώρα» και αυτό γίνεται αμέσως «πριν» μόλις το μολύβι μου προχωρήσει μια κουκίδα παραπέρα. Η κουκίδα που δεν έχω γράψει ακόμα είναι «μετά», γιατί η στιγμή που θα χρειαστώ για να τη γράψω δεν έχει έρθει ακόμα, βρίσκεται λίγο πιο μετά από τι στιγμή που ζω, λίγο πιο μετά από το «τώρα», βρίσκεται δηλαδή στο μέλλον».

Λέγοντας στο παιδί τα παραπάνω, δείχνουμε συγχρόνως στη γραμμή του χρόνου που σχηματίσαμε, που βρίσκεται η στιγμή που είναι το «τώρα» -η τελεία- και πως αυτή η ίδια η τελεία γίνεται «πριν», ζωγραφίζοντας μια νέα τελεία (ίσως με άλλο χρώμα) που είναι το νέο «τώρα» κλπ. Τελικά η γραμμή του χρόνου θα γεμίσει τελείες που θα δείχνουν τις στιγμές που υπήρξαν «τώρα» κάποτε, που έγιναν «πριν» και που ήταν «μετά» πριν έρθει η ώρα που τις ζήσαμε. Θα μείνει στο παιδί αυτή η εικόνα, καθώς και η εικόνα γενικά του χρόνου σαν δυο συνεχόμενα κομμάτια μιας μεγάλης γραμμής, το ένα για το παρελθόν και το άλλο για το μέλλον, που το σημείο της ένωσής τους είναι το παρόν.

Μπορούμε να κάνουμε πολλές εμπεδωτικές ασκήσεις κατά τις οποίες θα δίνουμε προφορικά ρήματα στο παιδί και θα το καλούμε να βρίσκει πότε γίνεται η πράξη που λέει το ρήμα. Οι απαντήσεις του παιδιού θα πρέπει να είναι «πριν», «τώρα» ή «μετά». Οι λέξεις «χθες» και «αύριο» είναι ίσως περισσότερο οικείες στο παιδί, δημιουργούν όμως όπως φαίνεται μια κάποια σύγχυση τελικά, και μια δυσκολία στην κατανόηση του χρόνου, γιατί παρελθόν δεν είναι μόνο το «χθες» και μέλλον δεν είναι μόνο το «αύριο».

Οι προφορικές ασκήσεις κατά τις οποίες το παιδί θα πρέπει να βρίσκει το πότε έγινε η πράξη είναι μια πολύ καλή προετοιμασία για τη συστηματική διδασκαλία των Χρόνων που θα γίνει αργότερα. Το παιδί αρχίζει να παρατηρεί πιο προσεκτικά όλα όσα διδάχθηκε για το θέμα του

χρόνου και να προσπαθεί να κατατάξει όλους τους χρόνους σε τρεις ομάδες. Αρχίζει να αισθάνεται τις τρεις χρονικές περιόδους μέσα στις οποίες κινούνται τελικά όλα τα ρήματα και όλοι οι χρόνοι. Μπορούν να δίνονται ρήματα διαφόρων χρόνων στο παιδί και εκείνο να διαλέγει να γράψει δίπλα σε κάθε ρήμα μια από τις λέξεις «πριν», «τόρα» ή «μετά» ανάλογα με το χρόνο που δηλώνει το ρήμα.

Μετά από την εργασία αυτή απομονώνουμε την κάθε χρονική περίοδο και διδάσκουμε τους χρόνους έναν-έναν. Ο ενεστώτας δείχνει μια πράξη που γίνεται τώρα, αυτή τη στιγμή που μιλάμε. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ρήματα που περιλαμβάνονται στα προηγούμενα φύλλα και που τα χαρακτήρισε το παιδί με τη λέξη «τόρα».

Κατόπιν, απομονώνουμε τους Χρόνους του παρελθόντος. Χρησιμοποιούμε και πάλι τα ρήματα, τα οποία ήδη γράψαμε και τα οποία δείχνανε ότι αυτό που λέει το ρήμα έγινε στο παρελθόν. Γράφονται εδώ, όλα δηλαδή τα ρήματα για τα οποία το παιδί έγραψε τη λέξη «πριν». Τα ρήματα αυτά βρίσκονται στον αόριστο, τον παρατατικό, τον παρακείμενο και τον υπερσυντέλικο. Στο φύλλο εργασίας ή στο τετράδιό του το παιδί μπορεί να γράψει ρήματα που θα σκεφτεί μόνο του και που θα δείχνουν ότι κάτι έγινε «πριν». Το φύλλο αυτό μπορεί να φωτοτυπηθεί πολλές φορές και να χρησιμοποιηθεί για να γράψει το παιδί πολλά ρήματα ή για να δοθεί πάλι αργότερα σε άλλες στιγμές του προγράμματος για λόγους επανάληψης, εμπέδωσης, άσκησης ή και αξιολόγησης.

Είναι πολύ σημαντικό να παρατηρούμε αν το παιδί στο φύλλο αυτό γράφει ρήματα από όλους τους παρελθοντικούς χρόνους ή αν περιορίζεται μόνο σε έναν. Παρουσιάζοντάς του εμείς ρήματα στον αόριστο, τον παρατατικό, τον παρακείμενο και τον υπερσυντέλικο προσπαθούμε να το βοηθήσουμε να αντιληφθεί το κοινό στοιχείο που υπάρχει σε όλους αυτούς τους χρόνους και που είναι ότι η πράξη έγινε στο παρελθόν.

Τα δυσλεκτικά παιδιά καθώς και άλλα παιδιά που παρουσιάζουν ανάλογα προβλήματα, δυσκολεύονται συνήθως πολύ να λειτουργήσουν αφαιρετικά σε ένα τέτοιο επίπεδο και να μπορέσουν να απομονώσουν αυτό το κοινό στοιχείο όταν τα διαφοροποιητικά στοιχεία που υπάρχουν είναι πολύ έντονα. Οι λέξεις π.χ. «έγραφα», «έγραψα», «έχω γράψει» αντιμετωπίζονται συνήθως από τους δυσλεκτικούς απομονωμένα και δεν σηματοδοτούν τη χρονική περίοδο που δηλώνεται ότι έγινε η πράξη και που είναι το κοινό στοιχείο. Είναι λοιπόν σημαντικό να βοηθήσουμε το παιδί να δει τα ρήματα των χρόνων αυτών από μια συγκεκριμένη οπτική και να καταφέρει να βρίσκει και να γράφει στο φύλλο ρήματα από όλους τους χρόνους του παρελθόντος. Όσο περισσότερο επιτύχει στην προσπάθειά του αυτή να εντάξει όλους τους χρόνους του παρελθόντος σε μια κατηγορία, τόσο ευκολότερο θα είναι αργότερα να δημιουργήσει τις νέες υποκατηγορίες και να διδαχθεί ξεχωριστά τον κάθε χρόνο. Και αυτό, γιατί διδάσκοντας με έναν τέτοιο τρόπο, οδηγείται συνεχώς, στην καλύτερη κατανόηση του τι γενικότερα σημαίνει «κατηγοριοποίηση» και επίσης ασκείται στη διάκριση όλων των διαφοροποιητικών στοιχείων του λόγου.

Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να απομονώσουμε τα ρήματα που βρίσκονται στους χρόνους του μέλλοντος. Στο φύλλο εργασίας ή στο τετράδιο γράφουμε όλα τα ρήματα των προηγούμενων φύλλων που βρίσκονται στους χρόνους του μέλλοντος, δηλαδή, στο στιγμιαίο μέλλοντα, στο μέλλοντα διαρκείας και στο συντελεσμένο μέλλοντα. Το παιδί επίσης μπορεί να γράψει διάφορα ρήματα που θα σκεφτεί και μόνο του και που θα βρίσκονται σε διάφορους χρόνους που θα δείχνουν ότι η πράξη που δηλώνεται από το ρήμα θα γίνει στο μέλλον,(Μαυρομμάτη, 2004).

2.5 Η πρόληψη των γλωσσικών διαταραχών

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του νεογέννητου συνοδεύονται με πολύ ενδιαφέρον για την περιποίησή του κυρίως από άποψη υγείας, το ίδιο ενδιαφέρον όμως πρέπει να δείξουν οι γονείς και για το μελλοντικό λόγο του παιδιού. Το παιδί πρέπει να το διαφυλάξουμε από χτυπήματα στο κεφάλι, ιδίως από πτώση και από βούλωμα των αυτιών και της μύτης από διάφορα αντικείμενα. Τα μικρά παιδιά έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία στις παθήσεις των αυτιών, οι οποίες δυστυχώς δεν επανορθώνονται εύκολα. Αν το μικρό παιδί κλαίει συνέχεια, αν το κλάμα του είναι πολύ δυνατό, χωρίς να υπάρχουν εμφανείς αιτίες, αν γυρίζει συνεχώς το κεφαλάκι του, αυτές είναι συνήθως ενδείξεις για πόνο στα αυτιά. Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να ζητηθεί βοήθεια από Ω.Ρ.Λ. Τα αυτιά θα πρέπει να προφυλάσσονται κατεξοχήν από κρύωμα και από την είσοδο νερού σ' αυτά την ώρα που του κάνει μπάνιο. Κάθε ερεθισμός του αυτιού, που δημιουργείται από κρύο ή άλλες αιτίες, μπορεί να έχει δυσμενείς συνέπειες στην ακουστική λειτουργία και επομένως και στο λόγο. Οι πολύ δυνατοί, απότομοι, υψηλοί ήχοι και θόρυβοι (σφύριγμα του τρένου, πυροβολισμοί, χτύπημα σε μέταλλα κλπ.) επίσης μπορούν να επιφέρουν βλάβη στην ακοή. Όσο μεγαλύτερη ηρεμία επικρατεί γύρω από το παιδί, όσο πιο ήρεμη είναι η συνθήκη γύρω από αυτό, τόσο πιο καλά εξελίσσεται η ακοή.

Μερικές φορές στην ελαττωματικότητα της ακοής μπορεί να μας οδηγήσει και το λανθασμένο φύσημα της μύτης, ιδιαίτερα σε περίοδο που υπάρχει συνάχι. Τα παιδιά μπορεί να μάθουν να φυσούν τις πλευρές της μύτης μία-μία και όχι και τις δυο συγχρόνως.

Στην πρώιμη παιδική ηλικία πρέπει να προσεχθούν και μερικά άλλα σημεία που συντελούν στην εξέλιξη της σωστής ομιλίας και λόγου. Έτσι π.χ. το βρέφος πρέπει να φυλάγεται να μην αποκτήσει τη συνήθεια να

κοιμάται μόνο από την ίδια πλευρά, και ιδιαίτερα να μην βάζει την γροθίτσα του κάτω από το μάγουλο. Σε μεγάλη διάρκεια ύπνου σ' αυτή τη θέση, πιέζονται τα αδύναμα ακόμη οστά των σιαγόνων και μπορεί να παραμορφωθούν, πράγμα το οποίο αργότερα θα προσδώσει δυσάρεστη αντανάκλαση στην προφορά μερικών ήχων. Το ίδιο άσχημα αντανακλάται στο σωστό σχηματισμό των σιαγόνων και του ουρανίσκου η συνήθεια των βρεφών να θηλάζουν τα δάχτυλα ή σκληρό μπιμπερό. Η ραχίτιδα στην πρώιμη παιδική ηλικία εξάλλου μπορεί να οδηγήσει στην παραμόρφωση ορισμένων οστών. Το στράβωμα μερικών δοντιών στην περίοδο της οδοντοφυΐας επίσης μπορεί να καθορίσει τη λανθασμένη προφορά. Η παρουσία πολύποδα της μύτης, η παραμόρφωση των οστών της μύτης ή η τρίτη αμυγδαλή ομοίως εμποδίζει το σωστό σχηματισμό του λόγου. Πρέπει λοιπόν να δείξουμε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλιστα έγκαιρα, για την εξάλειψη ή τη διόρθωση όλων αυτών των ελαττωμάτων.

Για το σωστό σχηματισμό των πρώτων λέξεων αλλά και για τη σωστή πορεία ολόκληρης της μελλοντικής του ομιλίας και λόγου, είναι απαραίτητο από την ηλικία του ψιθυρίσματος, το παιδί να μιλάει σωστά. Το κοντινό περιβάλλον παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του λόγου, γι' αυτό και από την πρώιμη κιόλας ηλικία πρέπει να οργανωθεί και να δίνονται τέλεια μοντέλα ομιλίας και λόγου στο παιδί προς μίμηση (Σερδάρης , 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα:

Στην μελέτη που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, συμμετείχαν δέκα παιδιά από τα οποία δυο παιδιά ήταν διαγνωσμένα με ειδική γλωσσική διαταραχή (S.L.I), δυο παιδιά με αυτισμό, δυο παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυο παιδιά με νοητική υστέρηση και τέλος συμμετείχαν και δυο παιδιά που ήταν δίγλωσσα. Το ένα δίγλωσσο παιδί προέρχεται από την Αλβανία και το άλλο από την Πολωνία.

Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν πρόγραμμα θεραπείας σε ιδιωτικό λογοθεραπευτικό κέντρο που βρίσκεται στη Νίκαια. Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική υστέρηση καθώς και αυτά με αυτισμό, η νοητική τους ηλικία ήταν μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας αλλά βρισκόταν σε επίπεδο σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα και τα δυο παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσίαζαν ελαφριάς μορφής υστέρηση. Περισσότερα στοιχεία για την νοητική ηλικία των παιδιών δεν έχουμε διότι ήταν αδύνατη η πρόσβαση στους φακέλους τους λόγω του ιατρικού απορρήτου (πληροφορηθήκαμε προφορικά ότι στα παραπάνω παιδιά είχε χορηγηθεί το τεστ WISC από παιδοψυχίατρο του κέντρου). Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται πληροφορίες για τα παιδιά αυτά.

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Ντ.	7 και 2 μηνών	Δίγλωσσο
Άλ.	10 και 6 μηνών	Δίγλωσσο
Έ.	8 και 4 μηνών	Μαθησιακές Δυσκολίες
Ν.	9 και 7 μηνών	Μαθησιακές Δυσκολίες
Γ.	7 και 3 μηνών	Ε.Γ.Δ.
Κ.	8 και 2 μηνών	Ε.Γ.Δ.
Α.	9 και 3 μηνών	Ν.Υ.
Γ.	8 και 5 μηνών	Ν.Υ.
Δ.	7 και 8 μηνών	Αυτισμός
Χ.	7 και 1 μήνα	Αυτισμός

Απαραίτητο εργαλείο για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας ήταν ένας φορητός Η/Υ (Laptop).

Διαδικασία / Κατασκευή Λογισμικού:

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας, όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή, ήταν να δημιουργηθεί ένα λογισμικό αξιολόγησης, ένα λογισμικό θεραπείας και ένα λογισμικό επαναξιολόγησης (μη σταθμισμένα) για παιδιά σχολικής ηλικίας που παρακολουθούσαν ήδη κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα για διαφορετικούς λόγους το καθένα και παρουσιάζουν ελλείψεις στη μορφολογική διάσταση της επικοινωνίας

και πιο συγκεκριμένα για παιδιά που παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα αντίληψης και μη σωστής χρήσης των χρόνων των ρημάτων (στη συγκεκριμένη έρευνα θα ασχοληθούμε με τους χρόνους ενεστώτα, αόριστο και μέλλοντα).

Αναμφίβολα, ένα λογισμικό αξιολόγησης ή αποκατάστασης πρέπει να είναι εύκολο στη χρήση του τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τον λογοθεραπευτή και να παρέχει κίνητρα μάθησης έτσι ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες εγκατάλειψής του από τον χρήστη. Κατά τον Olson (1988) δίνεται μεγάλη έμφαση στην καλή σχέση και συνεργασία μεταξύ του λογοθεραπευτή και του προγραμματιστή κατά την διάρκεια σχεδίασης, χρήσης και αποτίμησης του λογισμικού.

Αξίζει να επισημανθεί ότι στα λογισμικά αποκατάστασης προβλημάτων λόγου/ομιλίας, θα πρέπει να αποφεύγεται η παρουσίαση μιας πληροφορίας πολλές φορές γιατί μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Huang & Lin (2001), όταν μια πληροφορία παρουσιάζεται περισσότερο από μια φορά, θα οδηγήσει βαθμιαία το παιδί στην απώλεια του ενδιαφέροντός του, του κινήτρου για μάθηση και στην μείωση της προσοχής του. Μόνο όταν το παιδί ζητάει από μόνο του την επανάληψη της πληροφορίας τότε θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα εκμάθησης. Τέλος, οι σχεδιαστές ενός υπολογιστικού προγράμματος οφείλουν να το χτίσουν βασιζόμενοι πάνω στο σύστημα αξιών που διέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Αυτό αποτελεί και το φιλοσοφικό υπόβαθρο της όλης προσπάθειας, χωρίς το οποίο η καταλληλότητά του είναι αμφισβητήσιμη και η αποτυχία δεδομένη.

Όσον αφορά τα γραφικά και τους ήχους ενός λογισμικού, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες της ψυχολογίας για το διαδίκτυο, η ορθή χρήση χρωμάτων, εικόνων και ήχων συμβάλει σημαντικά στο βαθμό συγκέντρωσης του χρήστη, στη σημαντική βελτίωση της επίδοσής

του και στη μνημονική διατήρηση αρκετών πληροφοριών. Για το λόγο αυτό συνιστάται να επιλέγονται με πολύ προσοχή τόσο τα χρώματα και οι εικόνες, όσο και οι ήχοι των εκφωνήσεων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών για τα οποία σχεδιάζεται το λογισμικό, αλλά και να μην αποσπούν την προσοχή του από το στόχο της άσκησης. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ζωνρά χρώματα, τα οποία είναι ιδιαίτερα οικεία στα παιδιά, ενώ θα πρέπει να αποφεύγονται οι έντονοι χρωματισμοί, η χρήση πολλών χρωμάτων ταυτόχρονα, οι χτυπητές χρωματικές αντιθέσεις, τα σκούρα και αρνητικά χρώματα. Για τις εκφωνήσεις των ασκήσεων οι προϋποθέσεις που οφείλει να πληρεί ο ομιλητής είναι καθαρή φωνή και άρθρωση, φυσικός επιτονισμός με μικρές διακυμάνσεις και η φωνή του να δημιουργεί μια οικειότητα στο παιδί. Οι τελευταίες μελέτες έχουν δείξει ότι η δυνατότητα επιλογής εκφωνητή είναι απαραίτητη προϋπόθεση σε ένα λογισμικό. Σύμφωνα με τον Αβούρη (2001) η ιδανική περίπτωση είναι να υπάρχουν πολλές επιλογές για εκφωνητή, π.χ. δυο άνδρες εκφωνητές και δυο γυναίκες εκφωνήτριες, ώστε ο συμμετέχων να επιλέγει και την καλύτερη για αυτόν φωνή.

Έχοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω και σύμφωνα με τον χρόνο που διαθέταμε καθώς και τα μέσα, έγινε προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι ασκήσεις που χορηγήθηκαν για την αξιολόγηση /επαναξιολόγηση και θεραπεία σχεδιάστηκαν ηλεκτρονικά με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού του Powerpoint Microsoft Office.

Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση και θεραπεία παρελήφθησαν από το διαδίκτυο και συγκεκριμένα από την ιστοσελίδα της εταιρείας animationfactory (2006).

Θα ξεκινήσουμε με την περιγραφή των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση και επαναξιολόγηση και στη συνέχεια των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για τη θεραπεία.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν δυο είδη ασκήσεων, όπου η κάθε άσκηση περιλαμβάνει τριάντα ερωτήσεις (συνολικά εξήντα ερωτήσεις). Είκοσι από τα ερωτήματα των ασκήσεων ελέγχουν την χρήση και κατανόηση του ενεστώτα, είκοσι του αορίστου και είκοσι του μέλλοντα.

Στην πρώτη άσκηση αξιολόγησης παρουσιάζουμε μια-μια την κάθε πρόταση συνοδευόμενη από τις ανάλογες εικόνες ως οπτικό ερέθισμα προς διευκόλυνση της κατανόησης από το παιδί που είναι τοποθετημένες στο κάτω μέρος της κάθε διαφάνειας. Η πρόταση είναι ημιτελής, δηλαδή λείπει το κατάλληλο ρήμα. Στη μέση της διαφάνειας υπάρχουν δυο επιλογές, όπου το παιδί οφείλει να επιλέξει μια από τις δυο λέξεις-ρήματα. Ο εκφωνητής διαβάζει με καθαρή φωνή και άρθρωση και φυσικό επιτονισμό έτσι ώστε η φωνή του να δημιουργεί οικειότητα στο παιδί, την κάθε πρόταση δυο φορές. Στην πρώτη εκφώνηση διαβάζει την πρόταση τοποθετώντας στο κενό την πρώτη επιλογή και στην δεύτερη εκφώνηση τοποθετώντας την δεύτερη επιλογή. Το παιδί αφού ακούσει προσεκτικά τις εκφωνήσεις θα πρέπει να επιλέξει ποια από τις δυο προτάσεις που άκουσε είναι η σωστή (η πρώτη ή η δεύτερη;). Αφού επιλέξει το παιδί τη σωστή πρόταση, σύμφωνα με την κρίση του, στη συνέχεια ο θεραπευτής θα σημειώσει την επιλογή του παιδιού σε συγκεκριμένο χειρόγραφο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε γι' αυτό το σκοπό (η σημείωση της απάντησης με ηλεκτρονικό τρόπο καθώς και η αυτόματη εμφάνιση των αποτελεσμάτων μετά το τέλος της αξιολόγησης, θα ήταν το ιδανικό, όμως κάτι τέτοιο απαιτεί τη συνεργασία λογοθεραπευτή και προγραμματιστή Η/Υ και επιπλέον αρκετό χρόνο και μεγάλο κόστος όπου δεν ήταν εφικτό).

Συνεχίζουμε με την δεύτερη άσκηση η οποία δημιουργήθηκε για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κάθε παιδιού, όσον αφορά την κατανόηση και το χειρισμό της έννοιας των χρόνων (ενεστώτα,

αόριστο, μέλλοντα) των ρημάτων. Και σε αυτήν την άσκηση παρουσιάζουμε μια-μια την κάθε πρόταση που επίσης συνοδεύεται από μια εικόνα ως οπτικό ερέθισμα σύμφωνα με το νόημά της. Στη συγκεκριμένη άσκηση κάθε πρόταση που παρουσιάζεται είναι ολοκληρωμένη (δεν της λείπει το ρήμα), όμως μπορεί να είναι σωστή γραμματικά, μπορεί και να μην είναι. Το παιδί καλείται να επιλέξει εάν η πρόταση που ακούει από τον θεραπευτή-εκφωνητή είναι σωστή ή είναι λάθος. Και πάλι ο θεραπευτής σημειώνει την επιλογή του παιδιού στο αντίστοιχο φυλλάδιο που δημιουργήθηκε γι' αυτό το λόγο.

Κατά την εφαρμογή των ασκήσεων, σε συγκεκριμένα σημεία επιδιώκουμε να ενισχύσουμε την προσπάθεια του παιδιού και να το παροτρύνουμε να συνεχίσει. Αυτό το επιτυγχάνουμε με τον εξής τρόπο: πριν την έναρξη της κάθε άσκησης εξηγούμε στο παιδί τα δεδομένα και τα ζητούμενά της, δηλαδή τι περιέχει η κάθε άσκηση, τι θα του δίνεται και τι θα πρέπει να κάνει αυτό. Όλα τα παραπάνω θα δίνονται στο παιδί και με οπτική εικόνα σε μια διαφάνεια πριν την έναρξη της κάθε άσκησης. Για καλύτερη κατανόηση πριν την έναρξη της κάθε άσκησης θα προηγούνται δυο ή περισσότερα εάν χρειάζεται παραδείγματα. Αυτά εφαρμόζονται και στις ασκήσεις αξιολόγησης αλλά και στις ασκήσεις θεραπείας. Επίσης σε τακτά χρονικά διαστήματα (ανα δέκα ερωτήσεις), θα παρουσιάζεται στην οθόνη του Η/Υ ένα ενθαρρυντικό οπτικοακουστικό μήνυμα που θα λειτουργεί ως θετική ενίσχυση. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης δίνονταν αυτοκόλλητα που λειτουργούσαν ως θετικοί ενισχυτές. Με όλη αυτή τη διαδικασία δημιουργείται ένα θετικό κλίμα μεταξύ θεραπευτή και παιδιού και πιθανόν να είναι ευκολότερη στη συνέχεια, η διεξαγωγή της θεραπείας.

Αφού ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη εργασία (συνολικά δέκα παιδιά), έγινε η

επεξεργασία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα θεραπείας που δημιουργήθηκε γι' αυτό το σκοπό.

Αρχικά γίνεται προσπάθεια να καταλάβει το παιδί τις έννοιες «παρόν», «παρελθόν», «μέλλον». Αρκετά διευκολυντικό γι' αυτό το λόγο είναι να παραστήσουμε γραφικά το χρόνο με μια ευθεία γραμμή (αναλυτικά η διδασκαλία των χρόνων και ο τρόπος κατανόησής τους από τα παιδιά έχει προηγηθεί στο κεφάλαιο 2 που αναφέρεται στην θεραπεία).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θεραπείας που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία είδη ασκήσεων. Για κάθε υποερώτημα της άσκησης δημιουργήθηκαν τρεις διαφάνειες από τις οποίες θα παρουσιάζονται στο παιδί οι δυο. Η πρώτη διαφάνεια παρουσιάζει το ερώτημα όπως ορίζεται κάθε φορά ενώ η δεύτερη διαφάνεια προσαρμόζεται στη δοθείσα απάντηση. Δηλαδή έχουν δημιουργηθεί δυο διαφάνειες που σχετίζονται με την απάντηση του παιδιού. Η μια διαφάνεια θα εμφανίζεται στην οθόνη εάν το παιδί διαλέξει τη σωστή απάντηση ενώ η δεύτερη διαφάνεια θα εμφανίζεται εάν το παιδί διαλέξει την λανθασμένη απάντηση.

Η πρώτη άσκηση περιλαμβάνει εικοσιένα υποερωτήματα (7 ενεστώτα, 7 αόριστο, 7 μέλλοντα). Πιο συγκεκριμένα, κατά την διεξαγωγή της πρώτης άσκησης παρουσιάζεται στην οθόνη του υπολογιστή η πρώτη διαφάνεια η οποία περιέχει μια ημιτελή πρόταση όπου θα λείπει το ρήμα. Ακριβώς από κάτω θα υπάρχουν δυο επιλογές (ρήματα) εκ των οποίων η μια θα είναι η σωστή και η άλλη λάθος, συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες εικόνες ως οπτικό ερέθισμα. Συγχρόνως θα υπάρχει και ακουστικό ερέθισμά και πιο συγκεκριμένα θα παρουσιάζεται φωνητικά από τον Η/Υ η κάθε πρόταση δυο φορές, μια με το σωστό ρήμα και μια με το λάθος. Εάν το παιδί επιλέξει τη σωστή πρόταση τότε θα εμφανίζεται στην οθόνη του Η/Υ η διαφάνεια η οποία

θα περιέχει την πρόταση με το ρήμα σε πράσινο χρώμα και θα συνοδεύεται από την εικόνα ενός χαμογελαστού πειρατή ως επιβράβευση με ανάλογο ακουστικό ερέθισμα. Στην αντίθετη περίπτωση θα εμφανίζεται η διαφάνεια η οποία θα περιέχει την πρόταση με το ρήμα γραμμένο σε κόκκινο χρώμα και θα διαγράφεται με ένα X. Ταυτόχρονα εμφανίζεται η εικόνα ενός δακρυσμένου πειρατή ως μήνυμα αποδοκιμασίας μαζί με ανάλογο ακουστικό ερέθισμα που θα προτρέπει το παιδί να ξαναπροσπαθήσει.

Η δεύτερη άσκηση περιλαμβάνει τριάντα υποερωτήματα (10 ενεστώτα, 10 αόριστο, 10 μέλλοντα). Στην πρώτη διαφάνεια, στην οθόνη του Η/Υ παρουσιάζονται δυο προτάσεις μια εκ των οποίων είναι γραμματικά σωστή και η άλλη λάθος. Στην διαφάνεια αυτή εμφανίζεται και μια εικόνα ως οπτικό ερέθισμα προς διευκόλυνση της κατανόησης από το παιδί. Συγχρόνως παρουσιάζεται φωνητικά από τον Η/Υ η κάθε πρόταση και το παιδί καλείται να επιλέξει ποια είναι η σωστή. Εάν το παιδί επιλέξει την σωστή απάντηση θα εμφανίζεται στην οθόνη του Η/Υ μια διαφάνεια όπου θα είναι γραμμένη η πρόταση με το ρήμα σε πράσινο χρώμα και από κάτω θα υπάρχει, όπως και στην προηγούμενη άσκηση, η εικόνα ενός χαμογελαστού πειρατή ως επιβράβευση που το παιδί επέλεξε τη σωστή πρόταση που θα συνοδεύεται από ανάλογο ακουστικό ερέθισμα. Εάν το παιδί επιλέξει τη λάθος απάντηση θα εμφανιστεί στην οθόνη του Η/Υ μια διαφάνεια όπου θα είναι γραμμένη η πρόταση με το ρήμα σε κόκκινο χρώμα και θα διαγράφεται με ένα X. Ταυτόχρονα θα υπάρχει η εικόνα ενός δακρυσμένου πειρατή ως μήνυμα αποδοκιμασίας μαζί με ανάλογο ακουστικό ερέθισμα που θα προτρέπει το παιδί να ξαναπροσπαθήσει. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι ο θεραπευτής επεμβαίνει εξηγώντας στο παιδί το λόγο για τον οποίο η απάντησή του ήταν λανθασμένη.

Η τρίτη άσκηση περιλαμβάνει δεκαοκτώ υποερωτήματα (6 ενεστώτα, 6 αόριστο, 6 μέλλοντα). Η φιλοσοφία της άσκησης είναι ακριβώς η ίδια με τις προηγούμενες ασκήσεις με την διαφορά ότι στην πρώτη διαφάνεια θα παρουσιάζονται δυο προτάσεις. Η πρώτη θα είναι ολοκληρωμένη και θα ανήκει ή στον ενεστώτα ή στον αόριστο ή στο μέλλοντα Η δεύτερη πρόταση θα είναι ημιτελής (θα λείπει το ρήμα) και θα ανήκει σε έναν από τους υπολειπόμενους χρόνους. Στο κάτω μέρος της διαφάνειας θα υπάρχουν δυο επιλογές όπου το παιδί θα καλείται να επιλέξει το σωστό ρήμα.

Τέλος αφού εφαρμόστηκε το θεραπευτικό πρόγραμμα για διάστημα ενός μήνα (4 εβδομάδες), δυο συνεδρίες κάθε εβδομάδα, πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση των παιδιών με σκοπό να δούμε την αποτελεσματικότητα του όλου θεραπευτικού προγράμματος που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ίδιο τεστ που χρησιμοποιήθηκε κατά την πρώτη αξιολόγηση. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην θεραπεία.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Ο Νίκος αύριο_____για μάθημα.

A. θα πάει

B. πηγαίνει



ΣΧΗΜΑ 1:ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 1

Κάθε βράδυ περνάνε τα φορτηγά και μαζεύουν τα σκουπίδια.

A. Σωστό

B. Λάθος




ΣΧΗΜΑ 2:ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 2

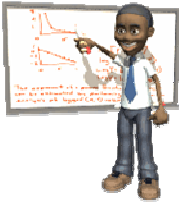
ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Κάθε πρωί το σχολείο _____ στις 8:15.

A. ξεκινάει



B. ξεκίνησε



→ →

ΣΧΗΜΑ 1:ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 1

Κάθε πρωί το σχολείο **ξεκινάει** στις 8:15.



ΣΩΣΤΑ!



ΣΧΗΜΑ 2:ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 1

Κάθε πρωί το σχολείο ~~ξεκίνησε~~ στις 8:15.



ΛΑΘΟΣ!



ΣΧΗΜΑ 3:ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 1

1)Τώρα θα διαβάζω. ⇒

2)Τώρα διαβάζω. ⇒



ΣΧΗΜΑ 4:ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 2

Τώρα διαβάζω.



ΣΩΣΤΑ!

ΣΧΗΜΑ 5:ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 2




ΣΧΗΜΑ 6: ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 2


1) Τώρα μυρίζω ένα λουλούδι

2) Χθες _____ ένα λουλούδι.

A. μύρισα B. θα μυρίσω



⇒ ⇒



ΣΧΗΜΑ 7: ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

Χθες μύρισα ένα λουλούδι.



ΣΩΣΤΑ!



ΣΧΗΜΑ 8:ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

Χθες ~~θα~~ μυρίσω ένα λουλούδι.



ΛΑΘΟΣ!



ΣΧΗΜΑ 9: ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

1) Τώρα μυρίζω ένα λουλούδι.

2) Αύριο _____ ένα λουλούδι.

A. μύρισα



B. θα μυρίσω



ΣΧΗΜΑ 10: ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

Αύριο θα **μυρίσω** ένα λουλούδι.

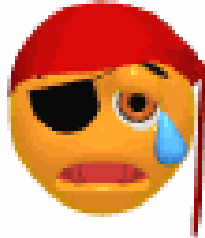


ΣΩΣΤΑ!



ΣΧΗΜΑ 11:ΣΩΣΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

Αύριο ~~μύρισα~~ ένα λουλούδι.



ΛΑΘΟΣ!



ΣΧΗΜΑ 12:ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ 3

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΣΤΑ ΔΕΙΓΜΑΤΑ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του λογισμικού. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση καθώς και από την επαναξιολόγηση, που έγινε μετά την θεραπευτική παρέμβαση. Οι μεγάλοι πίνακες που ακολουθούν περιέχουν τον αριθμό λαθών καθώς και το επί της εκατό ποσοστό που κάνει το κάθε παιδί σε κάθε μια από τις ασκήσεις. Οι μικροί πίνακες που ακολουθούν δείχνουν το μέσο όρο λαθών επί της εκατό που κάνουν τα παιδιά ανάλογα με το δείγμα στο οποίο ανήκουν. Τα αποτελέσματα των μικρών πινάκων, περιγράφονται και σε σχεδιαγράμματα για να γίνεται ευκολότερη και πιο εφικτή η σύγκριση των δειγμάτων μεταξύ τους.

Έτσι λοιπόν έχουμε τα αποτελέσματα για κάθε άσκηση στους πίνακες 1 έως 8 και αντίστοιχα στα διαγράμματα των σχημάτων 1 έως 4.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

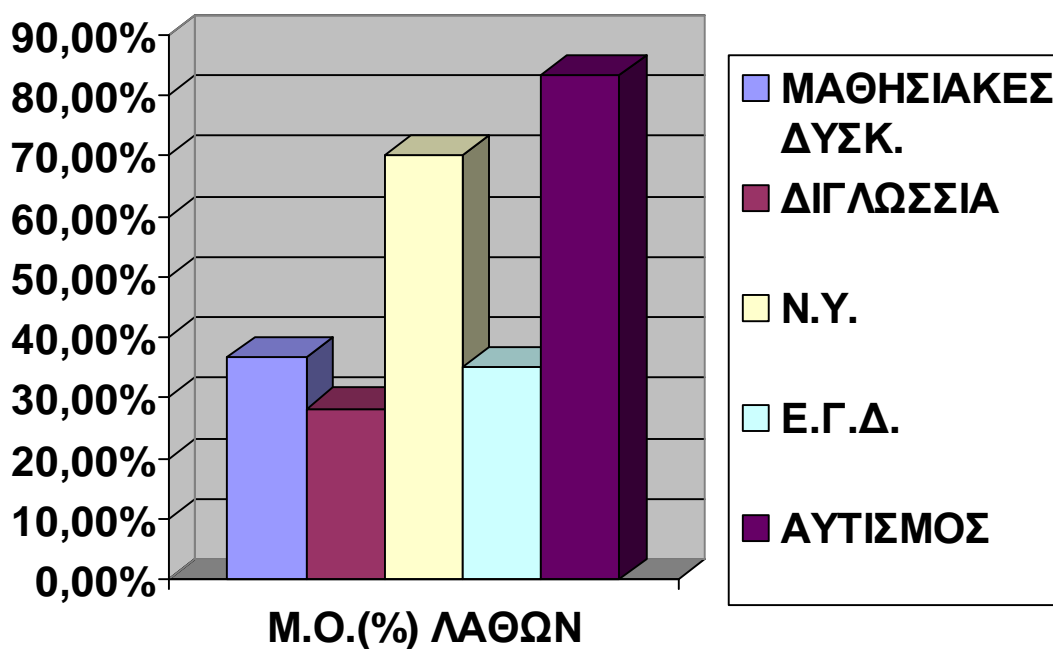
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΑΡΙΘΜΟΣ-ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 1

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-1^{ης}		
ΔΕΙΓΜΑ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	%ΛΑΘΗ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	12	40,00
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	10	33,33
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	9	30,00
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	8	26,67
N.Y.	24	80,00
N.Y.	18	60,00
E.Γ.Δ.	11	36,67
E.Γ.Δ.	10	33,33
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	26	86,67
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	24	80,00

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο.(%) ΛΑΘΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	36,60%
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	28,30%
N.Y.	70%
E.Γ.Δ.	35%
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	83,30%

Από τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία αφορούν την άσκηση 1, διακρίνουμε τα εξής:τα δίγλωσσα παιδιά έχουν το μικρότερο μέσο όρο λαθών επί τοις εκατό με 28,30%,ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αυτά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερο ποσοστό λαθών έχοντας 36,60% και 35% αντίστοιχα. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση καθώς και αυτά με αυτισμό παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών με 70% και 83,30% αντίστοιχα.



ΣΧΗΜΑ 1:ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 1.

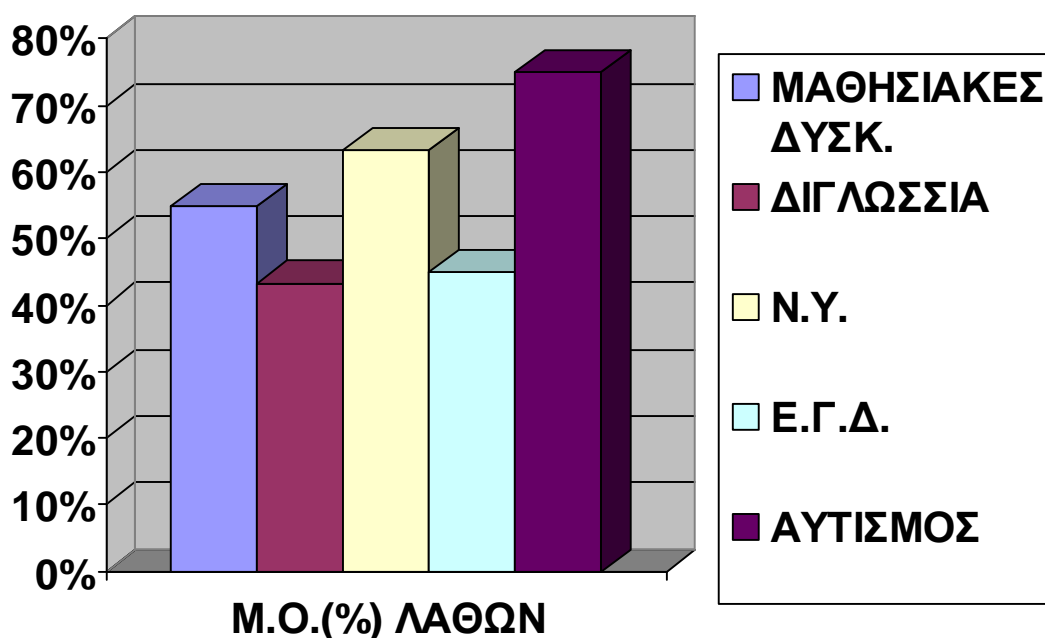
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΑΡΙΘΜΟΣ-ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 2.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 2ης - ΑΣΚΗΣΗΣ		
ΔΕΙΓΜΑ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	%ΛΑΘΗ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	18	60,00
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	15	50,00
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	14	46,67
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	12	40,00
N.Y.	22	73,33
N.Y.	16	53,33
E.Γ.Δ.	15	50,00
E.Γ.Δ.	12	40,00
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	24	80,00
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	21	70,00

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο.(%) ΛΑΘΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	55%
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	43,30%
N.Y.	63,30%
E.Γ.Δ.	45%
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	75%

Από τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία αφορούν την άσκηση 2, διακρίνουμε τα εξής:τα δίγλωσσα παιδιά καθώς και αυτά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν σχεδόν το ίδιο ποσοστό λαθών με ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους, έχοντας 43,30% και 45% αντίστοιχα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερο ποσοστό λαθών το οποίο είναι 55% ενώ τα παιδιά με νοητική υστέρηση βρίσκονται ακόμα πιο πάνω έχοντας 63,30% ποσοστό λαθών. Τα παιδιά, όμως, με αυτισμό παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών, όπως και στην άσκηση 1, με 75%.



ΣΧΗΜΑ 2:ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 2.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

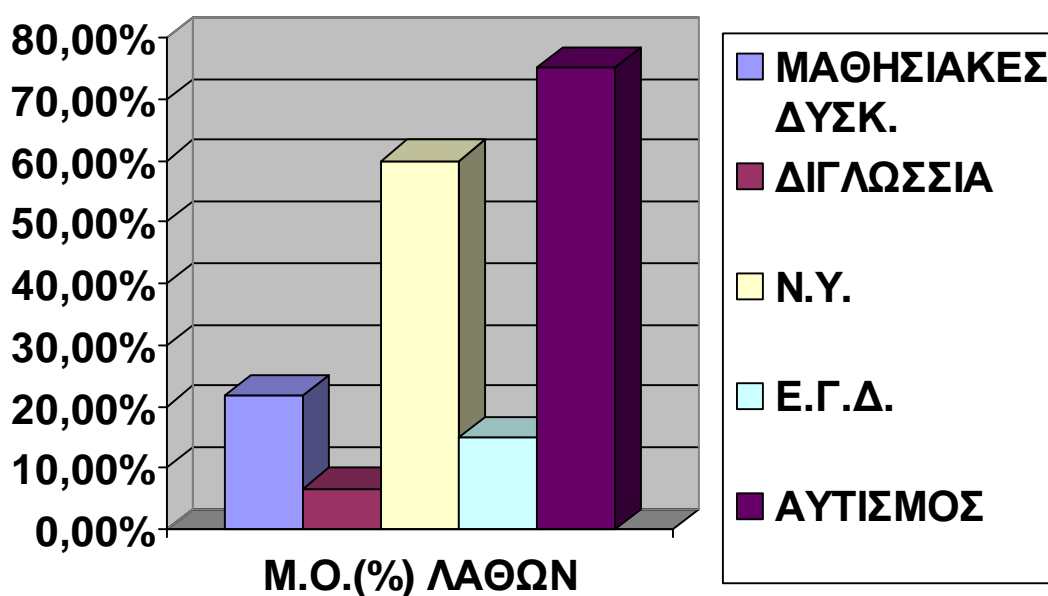
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΡΙΘΜΟΣ-ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 1.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 1ης – ΑΣΚΗΣΗΣ		
ΔΕΙΓΜΑ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	%ΛΑΘΗ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	8	26,67
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	5	16,67
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	4	13,33
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	0	0,00
N.Y.	21	70,00
N.Y.	15	50,00
Ε.Γ.Δ.	5	16,67
Ε.Γ.Δ.	4	13,33
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	24	80,00
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	21	70,00

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο.(%) ΛΑΘΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	21,67%
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	6,66%
N.Y.	60,00%
Ε.Γ.Δ.	15,00%
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	75,00%

Από τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία αφορούν την άσκηση 1, διακρίνουμε τα εξής:μετά την θεραπευτική παρέμβαση, παρατηρούμε ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν την μεγαλύτερη βελτίωση με το ποσοστό λαθών να φτάνει το 6,66%. Τα παιδιά, επίσης, με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν και αυτά μεγάλη βελτίωση κατεβαίνοντας το ποσοστό λαθών στο 15% ενώ ακολουθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με μικρότερη βελτίωση αλλά αρκετά σημαντική φτάνοντας το 21,67%. Την μικρότερη βελτίωση παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση και με αυτισμό με ποσοστά λαθών, κατά την επαναξιολόγηση, 60% και 75% αντίστοιχα.



ΣΧΗΜΑ 3:ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 1.

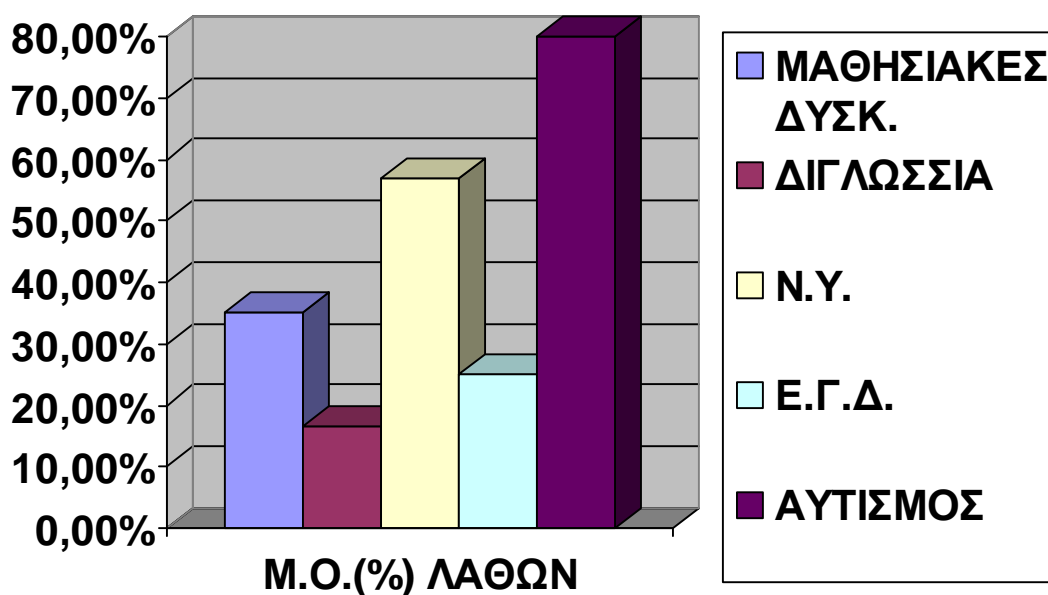
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΑΡΙΘΜΟΣ-ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 2.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 2ης – ΑΣΚΗΣΗΣ		
ΔΕΙΓΜΑ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	%ΛΑΘΗ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	12	40,00
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	9	30,00
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	8	26,67
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	2	6,67
N.Y.	20	66,67
N.Y.	14	46,67
Ε.Γ.Δ.	8	26,67
Ε.Γ.Δ.	7	23,33
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	25	83,33
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	23	76,67

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο.(%) ΛΑΘΩΝ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚ.	35,00%
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	16,67%
N.Y.	57,00%
Ε.Γ.Δ.	25,00%
ΑΥΤΙΣΜΟΣ	80,00%

Από τα παρακάτω στοιχεία, τα οποία αφορούν την άσκηση 2, διακρίνουμε τα εξής:μετά την θεραπευτική παρέμβαση, παρατηρούμε πάλι ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν την μεγαλύτερη βελτίωση με ποσοστό λαθών, αυτή τη φορά, 16,67%. Ακολουθούν τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή τα οποία φτάνουν το 25% ποσοστό λαθών καθώς και αυτά με μαθησιακές δυσκολίες έχοντας 35% ποσοστό λαθών. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση και με αυτισμό εμφανίζουν πάλι την μικρότερη βελτίωση με ποσοστά λαθών 57% και 80% αντίστοιχα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά όλων των κατηγοριών εκτός αυτών με αυτισμό είχαν μεγαλύτερη επιτυχία στην άσκηση 1 συγκριτικά με την άσκηση 2, ενώ θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση καθώς και αυτά με αυτισμό δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση.



ΣΧΗΜΑ 4:ΠΟΣΟΣΤΑ ΛΑΘΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ 2.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΑΝΑ ΖΕΥΓΗ(Paired Samples Test).

Σύμφωνα με το τεστ στατιστικής σημαντικότητας κατά ζεύγη paired t-test, βρέθηκε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 ότι για όλα τα παιδιά υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p < 0.01$) μόνο για τη δεύτερη άσκηση. Αυτό μας δίνει ένδειξη για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Αν όμως λάβουμε υπόψη μας ότι τα αυτιστικά παιδιά, όπως έχουμε προαναφέρει, δεν έχουν βελτίωση στην πραγματικότητα καθότι έχουν τα χειρότερα αποτελέσματα, μπορούμε να απομονώσουμε αυτά τα δύο παιδιά και να ξανακάνουμε το τεστ στατιστικής σημαντικότητας κατά ζεύγη paired t-test του οποίου τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 2. Εδώ βλέπουμε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης καθότι και στις 2 ασκήσεις στην επαναξιολόγηση υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$ για όλα τα παιδιά πλην των αυτιστικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Αποτελέσματα κατά ζεύγη σύγκρισης (Paired t-test) αξιολόγησης/επαναξιολόγησης για ασκήσεις 1 και 2 για όλα τα παιδιά.

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 assess_task1 - reassess_task1	-5.66600	11.87002	3.75363	-14.15730	2.82530	-1.509	9	.165
Pair 2 assess_task2 - reassess_task2	-7.00100	6.37214	2.01505	-11.55936	-2.44264	-3.474	9	.007

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Αποτελέσματα κατά ζεύγη σύγκρισης (Paired t-test) αξιολόγησης/επαναξιολόγησης για ασκήσεις 1 και 2 για τα παιδιά χωρίς την ομάδα των αυτιστικών.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	assess_task1_noout - reassess_task1_noout	-9.16625	10.50484	3.71402	-17.94851	-.38399	-2.468	7	.043
Pair 2	assess_task2_noout - reassess_task2_noout	-7.50125	7.06955	2.49946	-13.41154	-1.59096	-3.001	7	.020

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή, έγινε προσπάθεια να κατασκευαστεί ένα λογισμικό αξιολόγησης και ένα λογισμικό θεραπείας για παιδιά με νοητική υστέρηση, μαθησιακά προβλήματα, ειδική γλωσσική διαταραχή, αυτισμό και δίγλωσσων παιδιών που παρουσιάζουν ελλείψεις στη μορφολογική διάσταση της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα που παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα αντίληψης και μη σωστής χρήσης των χρόνων των ρημάτων. Μέσα από αυτήν την εργασία και χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα θεραπείας που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης πτυχιακής, απώτερος σκοπός ήταν να διαπιστωθεί εάν μπορεί να υπάρξει ανταπόκριση από τα παιδιά αυτής της ομάδας που μελετήθηκε (παιδιά με τις ελλείψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω) σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα. Το ιδανικότερο βέβαια θα ήταν το όποιο θεραπευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται για παιδιά με παρόμοια προβλήματα, να δημιουργείται από ομάδα επιστημόνων και να καλύπτει τις ανάγκες του μεγαλύτερου φάσματος των συγκεκριμένων προβλημάτων (αντίληψης και χρήσης των χρόνων των ρημάτων). Ειδικότερα μέσα από την συγκεκριμένη μελέτη, δόθηκε η ευκαιρία να δούμε την αποτελεσματικότητα που είχε το συγκεκριμένο θεραπευτικό πρόγραμμα για κάθε διαταραχή ξεχωριστά καθώς και να συγκρίνουμε τις διαταραχές μεταξύ τους ως προς την βελτίωση των ικανοτήτων τους στην αντίληψη και χρήση των χρόνων των ρημάτων (ενεστώτα, αόριστο, μέλλοντα) σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τα συμπεράσματα που αποκομίσαμε από την συγκεκριμένη εργασία, αν και πραγματοποιήθηκε η θεραπεία σε σύντομο χρονικό διάστημα, είναι σημαντικά και είναι τα εξής:

Μέσα σε ένα μήνα θεραπείας υπήρξε βελτίωση στην πλειοψηφία των παιδιών. Στην μόνη κατηγορία που δεν υπήρξε καμία βελτίωση ήταν των παιδιών που ανήκαν στο σύνδρομο του αυτισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι αξιολογήθηκαν παιδιά με αυτισμό τα οποία δεν παρουσίαζαν κανένα πρόβλημα στην αντίληψη και χρήση των συγκεκριμένων χρόνων που μελετήθηκαν. Το όποιο θεραπευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται στα παιδιά με το σύνδρομο του αυτισμού, θα πρέπει κατά κανόνα να είναι μακροχρόνιο και να υπάρχει ο κατάλληλος χειρισμός από μέρος του θεραπευτή. Ακόμα και μια μικρή βελτίωση να υπάρξει είναι πολύ σημαντική και αποτελεί κίνητρο για τη συνέχεια της θεραπείας. Όλα αυτά βέβαια πάντα σε συνάρτηση με τη σοβαρότητα του αυτισμού έχοντας υπόψη ότι μιλάμε για ήπιες μορφές αυτισμού. Αντίθετα, όταν αναφερόμαστε σε πιο βαριές μορφές αυτισμού είναι ανώφελο να εφαρμοστεί ένα τέτοιο θεραπευτικό πρόγραμμα γιατί δεν θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και οι στόχοι εστιάζονται σε βασικούς τομείς λειτουργικότητας του παιδιού.

Την μεγαλύτερη βελτίωση/ ανταπόκριση στο θεραπευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, αν και σε σύντομο χρονικό διάστημα, είχαν τα παιδιά που ήταν δίγλωσσα. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος πλησίασε το 100% επιτυχίας σε ένα από αυτά τα παιδιά.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και αυτά με ειδική γλωσσική διαταραχή, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση των ικανοτήτων αντίληψης και χρήσης των συγκεκριμένων χρόνων των ρημάτων που αφορούν την μελέτη αυτής της πτυχιακής εργασίας. Επομένως μπορούμε να υποθέσουμε πως εάν εφαρμοζόταν το συγκεκριμένο θεραπευτικό πρόγραμμα στα παραπάνω παιδιά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, η βελτίωση των ικανοτήτων τους θα μπορούσε να αγγίξει και το 100%.

Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική υστέρηση, είχαν βελτίωση των ικανοτήτων τους έστω και μικρή. Σαφώς εάν το θεραπευτικό πρόγραμμα

εφαρμοζόταν για αρκετά μεγαλύτερο διάστημα, τα παιδιά αυτά θα είχαν πιο μεγάλη βελτίωση των ικανοτήτων που μελετήθηκαν. Βέβαια η ικανότητα βελτίωσης των παιδιών με νοητική υστέρηση, βρίσκεται πάντα σε συνάρτηση με την σοβαρότητα της καθυστέρησης που έχουν και μπορεί να κυμαίνεται από αρκετά μεγάλη βελτίωση έως και καθόλου.

Θα τολμούσαμε να προτείνουμε την επανάληψη της συγκεκριμένης μεθόδου χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα παιδιών για μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης έχοντας μεγαλύτερο δείγμα παιδιών θα μπορούσε να γίνει σύγκριση των ικανοτήτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Τέλος θα προτείναμε τη δημιουργία ενός λογισμικού με την συνεργασία προγραμματιστή υπολογιστών με σκοπό την διευκόλυνση του θεραπευτή και την αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Συγκεκριμένα με ένα τέτοιο πρόγραμμα οι απαντήσεις των παιδιών θα σημειώνονταν απευθείας στον Η/Υ και θα έβγαιναν τα αποτελέσματα αυτόματα στην οθόνη του Η/Υ. Επίσης χρησιμοποιώντας ο προγραμματιστής τις κατάλληλες μακροεντολές θα μπορούσε να προσθέσει επιπλέον ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα που θα κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών. Επιπλέον το θεραπευτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όνομα:

Επώνυμο:

Ηλικία:

Κατηγορία:

Άσκηση 1

1) Την επόμενη εβδομάδα_____ για διακοπές.

A) φύγαμε

B) θα φύγουμε

2) Αύριο ο Κώστας_____να παίξουμε.

A) θα έρθει

B) ήρθε

3) Ο Νίκος αύριο_____για μάθημα.

A)θα πάει

B) πηγαίνει

4) η μαμά τώρα_____το σπίτι.

A) σκουπίζει

B) θα σκουπίσει

5) η μαμά αύριο_____τρόφιμα.

A) θα ψωνίσει

B) ψώνισε

6) Πού_____αύριο το πρωί;

A) θα είσαι

B) ήσουν

7) Πριν μια εβδομάδα_____το δωμάτιό μου.

A) καθάρισα

B) θα καθαρίσω

8) Ο Δημήτρης τώρα_____τα μαθήματά του.

A) διαβάζει

B) διάβασε

9) Κάθε βράδυ_____στις 9:30.

A) κοιμάμαι

B) κοιμήθηκε

10) Χθες στο σχολείο_____τέστ στην αριθμητική.

A) θα γράψουμε

B) γράψαμε

11) Κάθε Σάββατο οι γονείς μου με_____στο τσίρκο.

A) πηγαίνουν

B) πήγανε

12) Η νονά μου αύριο_____το δώρο μου.

A) θα φέρει

B) έφερε

13) Κάθε βράδυ πριν κοιμηθώ_____τα δόντια μου.

A) πλένω

B) έπλυνα

14) Η μαμά μου τώρα_____τα παράθυρα.

A) καθαρίζει

B) καθάρισε

15) Πέρσι στην γιορτή μου, η μαμά μου_____μια μπάλα του μπάσκετ.

A) θα χαρίσει

B) χάρισε

- 16) Χθες_____στο ζωολογικό κήπο.
A) πήγαμε
B) θα πάμε
- 17) Χθες βράδυ_____τηλεόραση.
A) είδα
B) θα δω
- 18) Ο μπαμπάς σε ένα μήνα_____ταξίδι στο Παρίσι.
A) θα πάει
B) πήγε
- 19) Κάθε απόγευμα ο Τάκης_____με τους φίλους του.
A) παίζει
B) θα παίζει
- 20) Ο Μιχάλης τώρα_____το πρωινό του.
A) τρώει
B) έφαγε
- 21) Πού_____χθες το πρωί;
A) είσαι
B) ήσουν
- 22) Ο μπαμπάς πριν μια ώρα_____τα κλειδιά του.
A) έχασε
B) θα χάσει
- 23) Ο Σωτήρης τώρα είναι στην αυλή και_____με τον σκύλο του.
A) έπαιξε
B) παίζει
- 24) Αύριο το βράδυ_____τηλεόραση.
A) θα δω
B) είδα

25) Ο μπαμπάς μου αύριο _____ το αυτοκίνητό του.

A) θα πλύνει

B) πλένει

26) Κάθε πάσχα _____ αρνί.

A) σουβλίζουμε

B) θα σουβλίσουμε

27) Χθες _____ φασολάκια.

A) φάγαμε

B) θα φάμε

28) Μεθαύριο _____ εκδρομή.

A) θα πάμε

B) πηγαίνουμε

29) Χθες _____ Παρασκευή.

A) ήταν

B) είναι

30) Το προηγούμενο σαββατοκύριακο _____ εκδρομή.

A) πήγαμε

B) θα πάμε

Άσκηση 2

1) Κάθε βράδυ περνάνε τα φορτηγά και μαζεύουν τα σκουπίδια.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

2) Ο μπαμπάς του Σωκράτη δουλεύει στην τράπεζα.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

- 3) Πού είσαι αύριο το μεσημέρι;
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 4) Κάθε πρωί το κουδούνι στο σχολείο χτυπάει 8:15.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 5) Η μαμά τώρα είδε τηλεόραση.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 6) Κάθε πάσχα σουβλίσαμε αρνί.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 7) Η μαμά της Μαρίας κάθε Κυριακή πηγαίνει στην εκκλησία.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 8) Κάθε Σάββατο ο μπαμπάς, μας πήγε κουκλοθέατρο.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 9) Κάθε απόγευμα η Ματίνα διαβάζει τα μαθήματά της.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 10) Κάθε βράδυ ο μπαμπάς κοιμήθηκε αργά.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ

- 11) Το απόγευμα θα έρθω σπίτι σου να διαβάσουμε.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 12) Πέρσι το χειμώνα θα κάνω έλκηθρο στα χιόνια.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 13) Η νονά μου θα έρθει αύριο να μου φέρει δώρο.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 14) Χθες το βράδυ τρώω μακαρόνια.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 15) Χθες δεν πήγα σχολείο γιατί ήμουν άρρωστος.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 16) Αύριο πήγαμε στο τσίρκο.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 17) Αύριο θα στολίσουμε το δέντρο.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 18) Πέρσι το χειμώνα χιόνισε πολύ.
ΣΩΣΤΟ ΛΑΘΟΣ
- 19) Χθες θα πάμε για ψάρεμα με την γιαγιά.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

20) Ο μπαμπάς μου στενοχωρήθηκε όταν θα μάθει ότι δεν πήρα καλούς βαθμούς.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

21) Αύριο θα με πάει στο σχολείο η θεία μου.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

22) Την επόμενη εβδομάδα θα αρχίσω μπαλέτο.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

23) Το καλοκαίρι θα πάμε διακοπές στην Πάρο.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

24) Αύριο ρώτησα τη δασκάλα για τις απορίες μου στην αριθμητική.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

25) Αύριο θα πάμε εκδρομή με το σχολείο.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

26) Αύριο έπαιζα με τα κουβαδάκια μου στην παραλία.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

27) Του χρόνου θα είμαι μεγαλύτερος/ ρη

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

28) Χθες θα έρθει η γιαγιά μου να με δει.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

29) Η μαμά μου υποσχέθηκε ότι με πήγε στο τσίρκο.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

30) Του χρόνου πήγα στο Παρίσι.

ΣΩΣΤΟ

ΛΑΘΟΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

1^η Άσκηση

1Α Ενεστώτας

Διάλεξε ποια πρόταση από τις δυο είναι η σωστή.

1. Τώρα τρώω
2. Τώρα θα τρώω

1. Τώρα διαβάζω
2. Τώρα θα διαβάζω

1. Τώρα παίζω
2. Τώρα θα παίζω

1. Τώρα βλέπω τηλεόραση
2. Τώρα θα βλέπω τηλεόραση

1. Τώρα ντύνομαι
2. Τώρα θα ντύνομαι

1. Κάθε βράδυ ακούω μουσική
2. Κάθε βράδυ άκουσα μουσική

1. Κάθε βράδυ κοιμάμαι στις 9
2. Κάθε βράδυ κοιμήθηκα στις 9

1. Κάθε πρωί ξυπνάω στις 8
2. Κάθε πρωί ξύπνησα στις 8

1. Κάθε απόγευμα κάνω ποδήλατο
2. Κάθε απόγευμα έκανα ποδήλατο

1. Κάθε πρωί πηγαίνω στο σχολείο
2. Κάθε πρωί πήγα στο σχολείο

1.B Αόριστος

1. Χθες πήγα στη γιαγιά μου.
2. Χθες θα πάω στη γιαγιά μου.

1. Χθες διάβασα ένα παραμύθι.
2. Χθες διαβάζω ένα παραμύθι.

1. Χθες έπαιξα με του φίλους μου.
2. Χθες παίζω με τους φίλους μου.

1. Πριν δυο μέρες αγόρασα ένα παιχνίδι.
2. Πριν δυο μέρες θα αγοράσω ένα παιχνίδι.

1. Χθές πήγα σε ένα πάρτι γενεθλίων.
2. Χθες θα πάω σε ένα πάρτι γενεθλίων.

1. Πέρσι πήγα διακοπές στην Κρήτη.
2. Πέρσι πηγαίνω διακοπές στην Κρήτη.

1. Την προηγούμενη Κυριακή πήγαμε στο ζωολογικό κήπο.
2. Την προηγούμενη Κυριακή θα πάμε στο ζωολογικό κήπο.

1. Χθες είδα στην τηλεόραση παιδικά.
2. Χθες βλέπω στην τηλεόραση παιδικά.

1. Χθες έκανα γυμναστική.
2. Χθες κάνω γυμναστική.

1. Χθες φάγαμε στην εξοχή
2. Χθες θα φάμε στην εξοχή.

1.Γ Μέλλοντας

1. Αύριο θα πάω εκδρομή.
2. Αύριο πήγα εκδρομή.

1. Αύριο θα κάνω ποδήλατο.
2. Αύριο κάνω ποδήλατο.

1. Αύριο θα αγοράσω καινούργια παπούτσια.
2. Αύριο αγόρασα καινούργια παπούτσια.

1. Αύριο η μαμά θα φτιάξει γλυκά.
2. Αύριο η μαμά έφτιαξε γλυκά

1. Το απόγευμα θα φάμε παγωτό.
2. Το απόγευμα τρώμε παγωτό.

1. Αύριο το πρωί θα σκουπίσω το δωμάτιό μου.
2. Αύριο το πρωί σκουπίζω το δωμάτιό μου.

1. Αύριο θα πάω σε γενέθλια.
2. Αύριο πήγα σε γενέθλια.

1. Αύριο το μεσημέρι θα φάμε μακαρόνια.
2. Αύριο το μεσημέρι φάγαμε μακαρόνια.

1. Αύριο το πρωί η μαμά θα πλύνει τα ρούχα.
2. Αύριο το πρωί η μαμά πλένει τα ρούχα.

1. Αύριο πρωί-πρωί θα αρχίσω διάβασμα.
2. Αύριο πρωί-πρωί άρχισα διάβασμα.

Άσκηση 2

2.Α Ενεστώτας

Διάλεξε τη λέξη που ταιριάζει στο κενό της κάθε πρότασης.

1. Η μαμά τώρα _____ κουλουράκια.

A. έφτιαξε

B. φτιάχνει

2. Κάθε πρωί _____ ένα σάντουιτς.

A. τρώω

B. έφαγα

3. Τώρα ο Δημήτρης _____ τα μαθήματά του.

A. διάβασε

B. διαβάζει

4. Κάθε πρωί το σχολείο _____ στις 8:15.

A. ξεκινάει

B. ξεκίνησε

5. Η Κατερίνα τώρα _____ ένα μυστικό στη φίλη της.

A. θα πει

B. λέει

6. Κάθε απόγευμα ο Κώστας _____ στη γιαγιά του.

A. τηλεφωνεί

B. θα τηλεφωνήσει

7. Ο μπαμπάς τώρα _____ τα τρόφιμα στο ψυγείο.

A. βάζει

B. θα βάλει

2 Β Αόριστός

1. Χθες το απόγευμα _____ για ψώνια.

A. πήγαμε

B. πηγαίνουμε

2. Χθες _____ πολύ στο τσίρκο.

A. γελάσαμε

B. θα γελάσουμε

3. Ο μπαμπάς πριν από λίγο _____ το αυτοκίνητο.

A. έπλυνε

B. πλένει

4. Η Μαρία πριν 5 λεπτά _____ τη ζώνη ασφαλείας.

A. έδεσε

B. δένει

5. Η Φανή πριν μια ώρα _____ στο σχολείο.

A. έφτασε

B. φτάνει

6. Χθες μου _____ οι φίλοι μου ένα δώρο.

A. χαρίζουν

B. χάρισαν

7. Χθες στο σχολείο _____ τεστ.

A. γράψαμε

B. θα γράψουμε

2.Γ Μέλλοντας

1. Το λεωφορείο σε 10 λεπτά _____ για το σχολείο.

A. έφυγε

B. θα φύγει

2. Ο Κώστας σε 5 λεπτά _____ τη μπάλα.

A. κλώτσησε

B. θα κλωτσήσει

3. Ο Νίκος σε 5 λεπτά _____ μπάνιο.

A. κάνει

B. θα κάνει

4. Ο Πέτρος σε λίγο _____ μακαρόνια.

A. θα φάει

B. έφαγε

5. Η μαμά αύριο _____ το σπίτι.

A. σκουπίζει

B. θα σκουπίσει

6. Ο Μιχάλης _____ τα μαθήματά του όταν πάει σπίτι.

A. διαβάζει

B. θα διαβάσει

7. Ο κύριος Νίκος σε 5 λεπτά _____ στη γυναίκα του.

A. τηλεφωνεί

B. θα τηλεφωνήσει

Άσκηση 3

Τοποθέτησε την κάθε λέξη στην πρόταση που ταιριάζει

3.Α Αόριστος-Μέλλοντας

1. Τώρα μυρίζω ένα λουλούδι.
2. Χθες_____ένα λουλούδι.
3. Αύριο_____ένα λουλούδι.

A. μύρισα

B. θα μυρίσω

1. Τώρα παίζω με τα παιχνίδια μου.
2. Χθες_____με τα παιχνίδια μου.
1. Αύριο_____με τα παιχνίδια μου.

A. θα παίζω

B. έπαιξα

1. Τώρα βλέπω τηλεόραση.
2. Χθες_____τηλεόραση.
3. Αύριο_____τηλεόραση.

A. θα δω

B. είδα

3B Ενεστώτας-Μέλλοντας

1. Χθες ο Γιάννης ήταν στο γιατρό.
2. Τώρα ο Γιάννης_____στο γιατρό.
3. Αύριο ο Γιάννης_____στο γιατρό.

A. είναι

B. θα είναι

1. Χθες πήγα σε ένα πάρτι γενεθλίων.
2. Τώρα _____ σε ένα πάρτι γενεθλίων.
3. Αύριο _____ σε ένα πάρτι γενεθλίων.

A. θα πάω

B. πηγαίνω

1. Χθες διάβασα ένα παραμύθι.
2. Τώρα _____ ένα παραμύθι.
3. Αύριο _____ ένα παραμύθι.

A. θα διαβάσω

B. διαβάζω

3.Γ Ενεστώτας-Αόριστος

1. Αύριο θα πάω στο σχολείο.
2. Τώρα _____ στο σχολείο.
3. Χθες _____ στο σχολείο.

A. πηγαίνω

B. πήγα

1. Αύριο θα αγοράσω παπούτσια.
2. Τώρα _____ παπούτσια.
3. Χθες _____ παπούτσια.

A. αγόρασα

B. αγοράζω

1. Αύριο θα κάνω ποδήλατο.

2. Τώρα _____ ποδήλατο.

3. Χθες _____ ποδήλατο.

A. έκανα

B. κάνω

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντιμετώπιση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες(2008, Ιούνιος 12).

Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2008 από,

<http://www.sigmanet.gr/674BE701.el.aspx>

Άρθρα Newsletter-Εγκαιρη Διάγνωση και Πρώιμη

Παρέμβαση(2008,Ιούνιος 24). Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2008 από,

<http://www.logos-ergo.gr/news.htm>

Αυτισμός(2005). Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2008 από,

<http://www.special->

[kids.gr/mcms/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=46](http://www.special-kids.gr/mcms/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=46)

Αυτισμός(2006, Ιανουάριος 21). Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου 2008 από,

<http://www.noesi.gr/node/190>

Βαρσάμη Β.,(2002). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*, Πάτρα: ΑΤΕΙ Πατρών.

Διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (2003, Οκτώβριος 27).

Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2008 από,

<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=137>

Δράκος Γ., (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*, Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός.

Δυσλεξία/ Εισηγήσεις: Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες-Σύγχρονες τάσεις(2005, Ιούνιος 15). Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2008 από, <http://www.dys.gr/f/viewtopic.php?p=97&sid=17e3009889cc2687196f5b919a469076>

Everatt J.(1997), *The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia*, Journal of Research in Reading.

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή(2007, Μάιος 22).Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2008 από, http://www.med.auth.gr/research/diaglossa/egd_gr.htm

Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία(2006, Νοέμβριος 6). Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2008 από, <http://www.noesi.gr/node/866>

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην Προσχολική Ηλικία(2007, Μάιος 9). Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2008 από, http://iatreion.gr/newsdesk_index.php?newsPath=39

Κατή Δ.,(1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Λιακόγγονα Σ.,(2003). *Σημειώσεις Φωνολογικών Διαταραχών & Φωνολογικής Ανάπτυξης*, Πάτρα: ΑΤΕΙ Πατρών.

Μαθησιακές δυσκολίες(2008, Ιούνιος 24). Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2008 από, <http://www.paidiatros.gr/index.php?cid=10&id=592&st=2>

Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία(2008, Απρίλιος 11). Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2008 από, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_g1/index.html

MacNamara J.(1972), *Cognitive basis of language learning in infants*, Psychological Review.

Μαυρομμάτη Δ.,(2004). *Δυσλεξία-Φύση του Προβλήματος & Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μετανάστευση και διγλωσσία: Η περίπτωση των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2008 από, http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kokkinis.htm

Νοητική υστέρηση(2006, Ιανουάριος 8). Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2008 από, <http://www.noesi.gr/blog>

Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν ένα παιδί να μάθει να μιλάει;(2007). Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου 2008 από, <http://www.spell.gr/content/view/10/28/>

Saunders G.(1982), *Bilingual Children: From Birth to Teens*, Clevedon: Avon Multilingual Matters.

Σερδάρης Π.,(1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων & Περιοδικών «UNIVERSITY STUDIO PRESS».

Σύλλογος Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων-Μαθησιακές δυσκολίες(2008). Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου 2008 από, http://www.speechtherapy.org.cy/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=7

Υγεία /Παιδιατρική /Μαθησιακές δυσκολίες (2004, Σεπτέμβριος 8). Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου 2008 από, http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=268

Φιλippάκη-Warburton Ε.,(1992).*Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα:Εκδόσεις ΝΕΦΕΛΗ-Έκτη Έκδοση.

www.animationfactory.com