

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	13
1. Η γλώσσα απαιτεί τη διεπιστημονική γνώση.....	17
1.1. Η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας ως επιστήμη.....	17
1.1.1. Προσδιορισμός του επιστημονικού πεδίου.....	17
1.2. Η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας.....	23
1.3. Σχέσεις με άλλους επιστημονικούς κλάδους.....	29
1.3.1. Με την Ψυχολογία της γλώσσας.....	29
1.3.2. Με τη Γλωσσολογία.....	30
1.3.3. Με την παθολογία του λόγου.....	32
1.3.4. Με την Ψυχανάλυση.....	34
2. Ήν λόγος;.....	39
2.1. Γενετικοί και ψυχοκοινωνιολογικοί παράγοντες της γλωσσικής επικοινωνίας.....	46
2.2. Οι λειτουργίες της γλώσσας.....	51

2.2.1. Διαλογικές λειτουργίες.....	51
2.2.2. Το πλήθος των γλωσσικών λειτουργιών.....	53
2.2.3. Μονολογικές λειτουργίες της γλώσσας.....	57
2.2.4. Δευτερεύουσες λειτουργίες.....	58
3. Διαδικασία εξέλιξης της γλώσσας.....	65
3.1. Ομιλία: Αποτέλεσμα θετικής συνολικής εξέλιξης.....	65
3.1.1. Ψυχοφυσικές (γενετικές) προϋποθέσεις.....	66
3.1.2. Ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	67
3.1.3. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.....	69
3.1.4. Πνευματική ανάπτυξη - Ωρίμανση εγκεφάλου.....	70
3.1.5. Γλωσσική κατανόηση και παρακίνηση για ομιλία..	71
3.1.6. Διαμορφωμένος λόγος: άρθρωση - λεξιλόγιο - γραμματική.....	72
3.1.7. Περιβαλλοντικές προϋποθέσεις.....	73
3.2. Η πορεία της γλωσσικής εξέλιξης.....	76
3.2.1. Η ανάπτυξη της ομιλίας: χρονική πορεία.....	76
3.2.2. Η πυραμίδα του λόγου.....	79
3.2.3. Κριτήρια φυσιολογικής γλωσσικής εξέλιξης.....	85
3.2.4. Γενικά συγκριτικά κριτήρια γλωσσικής εξέλιξης....	85

3.2.5. Ακοή και ομιλία.....	87
3.2.5.1. Η εξέλιξη της ακοής: χρονική πορεία.....	87
3.2.5.2. Η σημασία της ακοής στη γλωσσική εξέλιξη.....	89
3.2.5.3. Η έγκαιρη διάγνωση και η πρόιμη παρέμβαση διαταραχής της ακοής, ως παράγοντες αποφυγής δυσάρεστων συνεπειών.....	91
4. Η κατάκτηση ορισμένου γλωσσικού επιπέδου μέσα από την αντίληψη και την κίνηση (προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία).....	93
5. Το παιδί κέντρο κάθε παιδαγωγικής ενασχόλησης. Η έννοια της αλληλεπίδρασης στην πορεία της αγωγής, διδασκαλίας και άσκησης.....	99
6. Πώς συντελείται η μάθηση.....	107
6.1. Θεωρίες μάθησης.....	107
6.1.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες.....	107
6.1.2. Γνωστικές θεωρίες.....	108
6.1.3. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες.....	110
6.1.4. Η θεωρία του Piaget.....	112
6.1.5. Η θεωρία το Vygotsky.....	112
6.1.6. Η θεωρία του Chomsky.....	113
6.1.7. Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση.....	114

6.2. Χαρακτηριστικά της μάθησης.....	115
7. Βασικές παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογικά και διδακτικά μέτρα και μέσα για την παιδαγωγική διαδικασία (Αγωγή - Διδασκαλία - Άσκηση).....	121
7.1. Κέντρο της παιδαγωγικής μας ενασχόλησης είναι το παιδί.....	124
7.1.1. Η αξία του μοντεσοριανού εποπτικού υλικού στην Αγωγή του Λόγου.....	125
8. Η γλωσσική εξέλιξη ως παιδαγωγικό πρόβλημα.....	133
8.1. "Τίποτα δεν εξετάζεται αποσπασματικά . Ο ανθρώπινος λόγος είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης των "δυνάμει" γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων. Στόχος της Αγωγής η αναγωγή του ανθρώπου σε προσωπικότητα.".....	144
9. Ενδεικτικές παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης για την αγωγή του λόγου και της ομιλίας.....	149
9.1. Στόχοι - Δραστηριότητες για την προσοχή.....	150
9.2. Στόχοι - Δραστηριότητες για τη σκέψη.....	152
9.3. Στόχοι - Δραστηριότητες για την ακουστική κατανόηση..	156
9.4. Στόχοι - Δραστηριότητες προφορικού λόγου.....	159
9.5. Στόχοι - Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης.....	161
9.6. Στόχοι - Δραστηριότητες ομιλίας.....	163
10. Ενδεικτικές ασκήσεις ενίσχυσης της γλωσσικής επικοινωνίας.....	165

10.1. Ένα παράδειγμα Αγωγής λόγου μέσα από τη μουσική..	165
10.2. Μουσικά παιχνίδια και αγωγή, διδασκαλία και άσκηση λόγου και ομιλίας.....	166
10.3. Διασκευασμένα παιχνίδια για την ενίσχυση της επίδρα- σης στη γλώσσα.....	167
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	169
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	171

ΠΡΟ-ΛΟΓΟΣ

Η γλώσσα ως σύστημα σημείων πλούσια οργανωμένο, με λειτουργίες και "διαπλεκόμενες" σχέσεις, παρουσιάζει, ως γνωστόν, για κάθε μελετητή εύλογο ενδιαφέρον. Εξάλλου η πολυπλοκότητα του φαινομένου έδωσε -και σωστά- τη δυνατότητα σε πολλές επιστήμες να τη θεωρούν κάθε μια από τη σκοπιά της αντικείμενο και του δικού τους ερευνητικού πεδίου. Η πλούσια επιπλέον βιβλιογραφία, η προσέγγιση της οποίας καθίσταται πολλές φορές δυσχερής λόγω ακριβώς της πολυπλοκότητας, επιβεβαιώνει αυτό που προσφυώς ο μεγάλος διανοητής του αιώνα μας N. Chomsky διατύπωσε, πως δηλαδή η επιστημονική ενασχόληση με τη γλώσσα και ιδιαίτερα με το πώς συντελείται ο ανθρώπινος λόγος θα αποτελέσει ζητούμενο και του επόμενου αιώνα, αφού ολόένα έρχονται στο φως της επιστήμης νέα δεδομένα.

Αγαπητέ συνάδελφε, δάσκαλε, φοιτητή μας και αναγνώστη επιστήμονα.

Η προσπάθεια που επιχειρούμε μ' αυτό το εγχειρίδιο δεν λύνει τα τόσα σύνθετα θεωρητικά προβλήματα για τη γλώσσα. Οι προθέσεις μας δεν είναι αυτές. Ο κύριος στόχος μας είναι συνδεδεμένος με την "πορεία της ζωής μας" στη μαχόμενη βασική και τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό και στη χώρα μας. Η ιδιότητα του *δασκάλου* που συνειδητά προτάσσουμε, επέβαλε την ανάγκη, μιας, κατά τη γνώμη μας, χρηστικής σύνθεσης του όλου προβληματισμού για τη γλώσσα στην υπηρεσία της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή της αγωγής, της διδασκαλίας και άσκησης, μέσα από τα επιστημονικά δεδομένα των επιστημών της Αγωγής, κατά κύριο λόγο, αλλά και άλλων επιστημονικών κλάδων που έχουν ασχοληθεί με το "πρόβλημα" γλώσσα.

Ήν λόγος; ένας προβληματισμός που αναδεικνύει το εύρος αλλά και την έκδηλη επιστημονική μας αμφιβολία. Με δέος, και έχοντας

συναίσθηση της πολυπλοκότητας των ζητούμενων - ζητημάτων της γλώσσας, του πλήθους της βιβλιογραφίας και των γνώσεων των επιστημών και των επιστημονικών κλάδων που έχουν ασχοληθεί με τη γλώσσα, **εισερχόμεθα**, "με λογισμό και μ' όνειρο", ευελπιστώντας στην κατανόησή σου, φίλε αναγνώστη.

Επιλέγουμε συνειδητά προτάσσοντας μερικά ζητούμενα - ζητήματα της πορείας μας προς την επιστήμη και της πορείας μας προς την πραγμάτωση της ουσίας της έννοιας του δασκάλου. Πολλά ζητούμενα - ζητήματα, λόγω του εύρους των, τα παραθέτουμε συνοπτικά, επειδή θεωρούμε τη χρηστική τους αξία απαραίτητη για την παιδαγωγική διαδικασία και δράση. Παραμένουν όμως ως ζητούμενα - ζητήματα ξεχωριστής μελλοντικής μας προσπάθειας.

Θέματα που άπτονται του επιστημονικού μας πεδίου όπως: γλώσσα και κίνηση, συναίσθημα και γλώσσα, επικοινωνία και γλώσσα, δεν περιλαμβάνονται σ' αυτήν την προσπάθειά μας ή προσεγγίζονται μερικώς όπως: αντίληψη και κίνηση, γλώσσα και επικοινωνία, γλώσσα και συμπεριφορά. Είναι αυτονόητο ότι τα παραπάνω θέματα έχουν ανάγκη αυτόνομης μελέτης και ανάλυσης. Εξάλλου θεματικές ενότητες όπως: μη λεκτική επικοινωνία κατά την παιδαγωγική διαδικασία και δράση, επιθετική γλώσσα και παρενέργειες για τη Παιδαγωγική - Αγωγή του λόγου και της ομιλίας ή ακόμα φωνητική και φωνολογία, φυσιολογία των φωνοπλαστικών οργάνων, ο εγκέφαλος και λειτουργίες του -θεματικές ενότητες άλλων επιστημών-, δεν τις προσεγγίζουμε, ευελπιστώντας, αγαπητέ αναγνώστη, στη δικιά σου πρωτοβουλία για αναζήτηση της υπάρχουσας επιστημονικής γνώσης την οποία θεωρούμε απαραίτητη για την παιδαγωγική διαδικασία και δράση. Επισημαίνουμε πως θα ασχοληθούμε κυρίως με την αγωγή του προφορικού λόγου και δεν θα αναφερθούμε, στο παρόν εγχειρίδιο, στο γραπτό λόγο επειδή θεωρούμε: 1) ότι η ανάγνωση και ιδιαίτερα η γραφή απαιτεί μια άλλη επιστημονική εξέταση σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα (έρευνες κυρίως με αφασικούς) και 2) ότι υπάρχουν αξιόλογα επιστημονικά συγγράμματα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου που καλύπτουν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μας. Ασφαλώς και είναι μέσα στις μελλοντικές μας επιστημονικές αναζητήσεις ο "προβληματικός" γραπτός λόγος. Σου οφείλουμε, επίσης, φίλε αναγνώστη, μια εξήγηση στο ..."ποιέει σαφηνίζει". "Η

δε γλώσσα αρθροί προσβάλλουσα εν τω φάρυγγι, αποφράττουσα και προσβάλλουσα προς την υπερώαν και προς τους οδόντας ποιεί σαφηνίζειν, ην δε μη η γλώσσα αρθροί προσβάλλουσα εκάστοτε, ουκ αν σαφέως διαλέγοιτο, αλλ' η εκάστα φύσει τα μονόφωνα" (Ιπποκράτης).

Γνωρίζεις, σίγουρα, πως οι επιστήμες δεν έχουν αποφανθεί κατηγορηματικά για το "πώς συντελείται ο ανθρώπινος λόγος" και για το "πώς συντελείται η μάθηση". Εξάλλου οι θεωρίες που θα παραθέσουμε το επιβεβαιώνουν. Έχουμε όμως πολλά επιστημονικά δεδομένα που διευκολύνουν την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτά ... "ποιεί σαφηνίζειν" ως εξής:

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ - ΠΕΔΙΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ - ΙΑΤΡΙΚΗ -
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

ην λόγος;

(Θεωρητικά ζητούμενα - ζητήματα)

...γλώσσα ποιεί σαφηνίζειν

ΕΞΕΛΙΞΗ

(Επιλεκτικές απόψεις σημαντικών επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τη γλώσσα)

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

ΜΑΘΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗ

(Αγωγή - Διδασκαλία - Άσκηση)

ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΡΟΣΚΟΠΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

"Σύμφωνα με τις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού"

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ:
ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
(Στην υπηρεσία του παιδιού)

Στην προσπάθειά μας αυτή της συνθετικής, όπως προαναφέραμε, γνώσης, θέλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών για τη βοήθεια και ενθάρρυνση που με χαρά μου πρόσφεραν, όταν τους ζητήθηκε.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συνεργάτες στο Γραφείο μου κ. Δημήτριο Βούλγαρη, δάσκαλο με εξαιρετικές επιστημονικές ανησυχίες, υπευθυνότητα και κριτική σκέψη, τον κ. Γιάννη Ριζικιανό, δάσκαλο με έντονη την επιστημονική εγρήγορση, την κ. Μαρία Παρασκευοπούλου και το Δρα Σπ. Σούλη που βοήθησαν σημαντικά στην τεχνική επεξεργασία αυτού του πονήματος.

Αθήνα, Δεκέμβρης 1996

Γεώργιος Δ. Δράκος

1. Η γλώσσα απαιτεί τη διεπιστημονική γνώση

1.1. Η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας ως επιστήμη

1.1.1. Προσδιορισμός του επιστημονικού πεδίου

Η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας είναι η επιστήμη της θεωρίας και της πράξης που έχει ως στόχο την αγωγή, τη διδασκαλία και την άσκηση του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία.

Στόχος της επίσης είναι η αποτροπή γλωσσικών προβλημάτων που κατά την πορεία της εξέλιξης του παιδιού μέσα στην οργανωμένη σχολική πράξη επηρεάζουν δυσμενώς τη μάθηση, την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Με παιδαγωγικά και ψυχολογικά μέτρα και μέσα επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού με τελικό στόχο την κοινωνική του προσαρμογή και καταξίωση σε μια δημοκρατικά οργανωμένη κοινωνία.

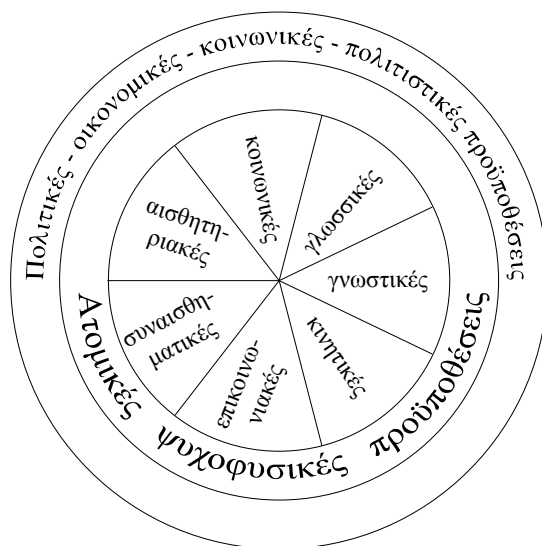
Η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας δηλαδή εξετάζει και μελετά την απρόσκοπτη παραγωγή του λόγου και της ομιλίας, τις διαδικασίες κτήσης και χρήσης της μητρικής γλώσσας (ομιλία, κατανόηση, ανάγνωση, γραφή), μέσα και από την παιδαγωγική διαδικασία και δράση (αγωγή - διδασκαλία - άσκηση). Όταν αναφερόμαστε στον όρο "παιδαγωγική διαδικασία και δράση", εννοούμε το γεγονός της αλληλεπίδρασης ατόμων μεταξύ τους. Το περιεχόμενο αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελείται από προοπτικές και στόχους.

Κάθε άτομο φέρει μέσα του με τη γέννησή του, όπως φαίνεται στο σχήμα (I), ορισμένες ψυχοφυσικές προϋποθέσεις, που δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον και εισέρχονται στη διαδικασία εξέλιξης - μάθησης. Οι προϋποθέσεις αυτές, ποιοτικά διαφορετικές από άτομο σε άτομο (ατομικές διαφορές) είναι: οι γλωσσικές, γνωστικές, επικοινωνιακές, αισθητηριακές, κοινωνικές, συναισθηματικές, κινητικές, που με μια ονομασία αποκαλούνται ατομικές ψυχοφυσικές προϋποθέσεις. Αυτές, οι "δυνάμει προϋποθέσεις", βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Όλες αυτές οι προϋποθέσεις υφίστανται την επίδραση του

κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος ή δρουν επ' αυτού (σχ. Ι) με τη γέννηση του ανθρώπου.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο "Αγωγή", εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων του ατόμου στο φυσικό ή σχολικό περιβάλλον του, που οδηγούν το άτομο στην επίτευξη και πραγμάτωση των στόχων του, στόχων που μπορούν αντικειμενικά να αξιολογηθούν.

Διδασκαλία ονομάζουμε μια οργανωμένη βοήθεια ανάπτυξης των ψυχοφυσικών και ψυχοκοινωνικών προϋποθέσεων του κάθε ατόμου κάτω από προγραμματισμένες ή συγκεκριμένες συνθήκες (χώρος, αίθουσα διδασκαλίας, περιεχόμενο, στόχοι κτλ).

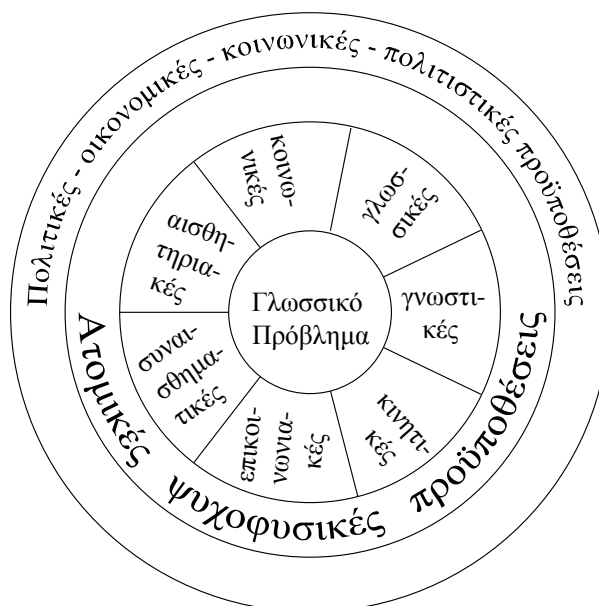


Σχήμα Ι. Πηγή: Περιοδικό "Die Sprachheilarbeit"

Η άσκηση είναι πιο εξειδικευμένη και απόλυτα προγραμματισμένη μορφή εμπέδωσης της παρεχόμενης γνώσης, που γίνεται μέσα σε μια εξαιρετικά προγραμματισμένη ατμόσφαιρα.

Η αγωγή, η διδασκαλία και η άσκηση αποκτούν για την επιστήμη της Παιδαγωγικής (Αγωγής) του λόγου και της ομιλίας μια ποιοτική διαφοροποίηση. Η Αγωγή προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της *αγωγής λόγου και ομιλίας*, η διδασκαλία της *λογοδιδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας* και η άσκηση της *λογοπαιδαγωγικής παρέμβασης*.

Αν όμως έχουμε να κάνουμε με άτομο που έχει πρόβλημα λόγου και ομιλίας, τότε, όπως φαίνεται στο σχήμα (II), έχουμε μια διαφοροποίηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης των διάφορων ατομικών προϋποθέσεων, επειδή όλα περνούν μέσα από το κεντρικό πρόβλημα λόγου και ομιλίας. Η επιστήμη που καλείται να λύσει αυτό το πρόβλημα είναι η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας, που αν και αποτελεί αυτόνομη επιστήμη, συνδέεται στενότερα με την Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και τη ομιλίας. Σ' αυτήν την περίπτωση η αγωγή, η διδασκαλία και η άσκηση, λόγω του γλωσσικού προβλήματος, προσλαμβάνει λογοπαιδαγωγικό, λογοδιδακτικό και λογοθεραπευτικό χαρακτήρα αντίστοιχα.



Σχήμα II. Πηγή: Περιοδικό "Die Sprachheilarbeit"

Το πεδίο έρευνας της Αγωγής του λόγου και της ομιλίας προσδιορίζεται κυρίως ως έρευνα της διαπλοκής των γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων για την παραγωγή, κτήση και χρήση του λόγου και της ομιλίας. Τα βασικά ερωτήματα - θέματα που τίθενται, είναι:

- Θεωρητικά ζητήματα για το πώς συντελείται ο ανθρώπινος λόγος

- Δυνατότητες και περιβάλλον, αλληλεπίδραση και παιδαγωγική διαδικασία.

- Κτήση και χρήση της γλώσσας. Η δόμηση της γλώσσας (το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο, το γραμματικό-συντακτικό, το σημασιολογικό-πραγματολογικό.). Η εξέλιξή της. Η γνωστική επεξεργασία. Η γλώσσα και οι θεωρίες μάθησης.

- Γλώσσα και εκπαίδευση.

- Παθολογικές καταστάσεις - προσπάθεια ερμηνείας τους και παιδοψυχολογικές θεραπευτικές παρεμβάσεις.

- Συγγενείς επιστήμες και η αρωγή τους στην Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας.

Η ιδιαίτερη θεματική της Αγωγής του λόγου και της ομιλίας συνίσταται στην ανάλυση των διαδικασιών που διέπουν τη χρήση του λόγου. Το επιστημονικό υλικό γι' αυτήν την ανάλυση συλλέγεται με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Με την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση. Ο ειδικός παιδαγωγός του λόγου και της ομιλίας, ως εξασκημένος στην απαιτητική και προσεκτική αυτοπαρατήρηση, μπορεί να αποκτήσει αρχικά χρήσιμες εμπειρίες από τις δικές του γλωσσικές διαδικασίες, τις οποίες αργότερα μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη σωστή ερμηνεία των συστηματικών παρατηρήσεων της γλωσσικής συμπεριφοράς των άλλων.

2. Με την έρευνα, π.χ. ερωτηματολόγια, δημοσκοπήσεις, διευκολύνεται σημαντικά η διεύρυνση και επέκταση της επιστημονικής γνώσης, το προϊόν της οποίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (test γλωσσικής ανάπτυξης, test νοημοσύνης κτλ). Αντίθετα, η παρατήρηση αφορά την αυθόρμητη έκφραση των άλλων προσώπων.

3. Με πειράματα που διεξάγονται σε ομάδες ατόμων διαφορετικών τύπων και καλύπτουν ποικίλους προβληματισμούς του ερευνητή. Αυτά, κατόπιν συστηματικά επιλεγμένης θεματολογίας και σχεδιασμού ποικίλων πειραματικών συνθηκών, μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν με άλλα μέσα, να επιβεβαιώσουν διαπιστώσεις που έχουν προκύψει με άλλες μεθόδους, και ακόμη να οδηγήσουν σε νέα συμπεράσματα. Έτσι γίνεται κατανοητό ποιες είναι οι διαδικασίες που οδηγούν στο σχηματισμό των εννοιών, στην ονομασία και διατύπωση προτάσεων

και με ποιο τρόπο η χρήση της γλώσσας στηρίζεται σε νοητικές διαδικασίες.

4. Με τη συγκριτική - γενετική μέθοδο (Kainz, 1969). Μια άλλη μέθοδος εκτός από την αυτοπαρατήρηση και τη συμπεριφοριστική προσέγγιση των γλωσσικών διεργασιών των ατόμων με κανονικές γλωσσικές ικανότητες -in vino-, είναι και η ανάλυση της όχι πλήρως διαμορφωμένης ή της από παθολογικά αίτια μειωμένης γλώσσας, καθώς και η ανάλυση ορισμένων λιγότερο αποδοτικών συστημάτων κατανόησης (νοηματική γλώσσα, Makatton, επικοινωνιακό σύστημα ζώων).

5. Με την ανάλυση και εκτίμηση έργων λόγου (ρητορικά, λογοτεχνικά ...) μελετώντας το προσωπικό ύφος του γράφοντος και αναλύοντας συνολικά το γλωσσικό σύστημα που υπάρχει πίσω από τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί, καθώς και την εθνική νοοτροπία που τα ακολουθεί.

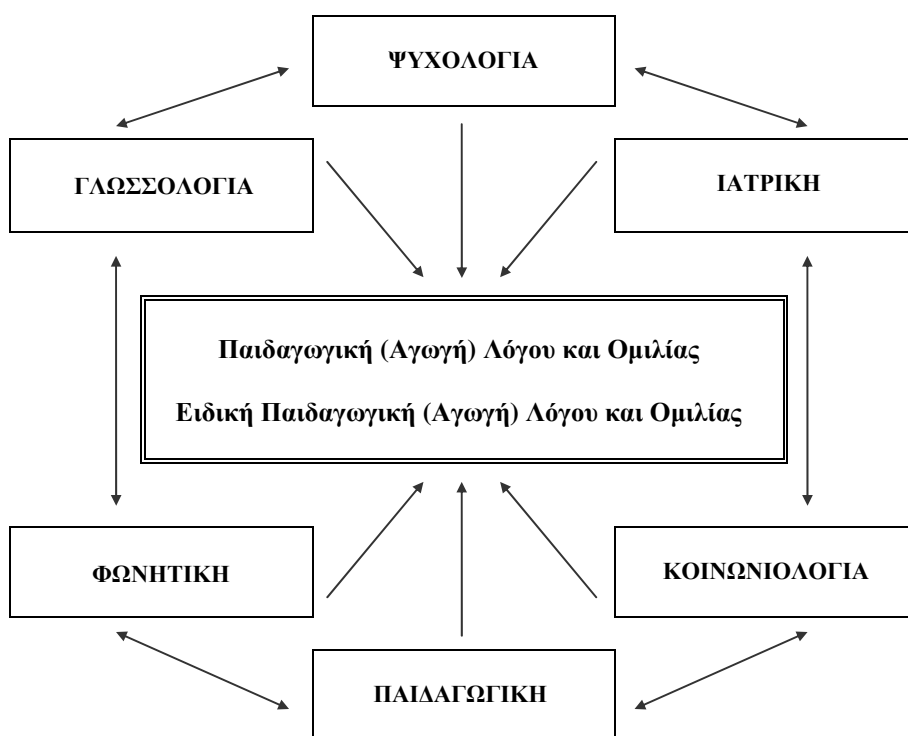
6. Με την ψυχολογική ερμηνεία και παραπέρα ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από άλλες επιστήμες που συνδέονται με τη γλώσσα. Μια περαιτέρω ανάλυση της θεματικής και των μεθόδων τόσο της Αγωγής του λόγου και της ομιλίας, όσο και της Ψυχολογίας της γλώσσας προκύπτει από την αξιοποίηση της γόνιμης τριχοτόμησης (πρόταση της Γενικής ψυχολογίας) σε μια Γενική, σε μια Τυπολογική-Διαφοροποιητική και σε μια Ατομική-Ερευνητική θεώρηση. Η Γενική ψυχολογία της γλώσσας ασχολείται με τις γενικές νομοτέλειες των γλωσσικών διεργασιών, με ό,τι δηλαδή αφορά τη γλωσσική δραστηριότητα όλων των ανθρώπων. Η Τυπολογική-Διαφοροποιητική ψυχολογία της γλώσσας εξετάζει ατομικά τα διάφορα επιμέρους χαρακτηριστικά, χωρίς ασφαλώς να παραγνωρίζει τα κοινά σ' όλους τους ανθρώπους δομικά και λειτουργικά στοιχεία, μένει όμως στις "ατομικές διαφορές" και διαφοροποιήσεις. Εξετάζει πώς οι διαφορές αυτές γίνονται εμφανείς, δηλαδή πώς οι διαφορές που υπάρχουν σε συγκεκριμένους τύπους ατόμων επηρεάζουν τη γλωσσική τους έκφραση. Η τυπολογία π.χ. του Kretschmer (1955), η διάκριση του Jung (1949), οι τύποι του Jaensch (1929) για την ενσωμάτωση, ή η συναισθησία του Pfaaler (1929) για τα σταθερά και μεταβλητά περιεχόμενα μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και από την Αγωγή του λόγου και της ομιλίας και από την Ψυχολογία της γλώσσας. Απ' την άλλη μεριά η χαρακτηρολογία και η έρευνα της

έκφρασης δεν παύουν να λαμβάνουν υπόψη τους τη γλώσσα και τους τρόπους ομιλίας (Rohracher 1971, Kainz 1969). Ο τύπος αποτελεί εξάλλου μόνο ένα ενδιάμεσο σταθμό στη μελέτη της συγκεκριμένης ατομικής χρήσης του λόγου. Η μοναδική και ιδιαίτερη ποικιλία των γενικών και διαφορικών - τυπολογικών στοιχείων, στη γλώσσα των μεμονωμένων ατόμων, είναι θέμα της Ατομικής ψυχολογίας της γλώσσας, η οποία ασχολείται με το πώς η προσωπική λογοτυπία εκδηλώνεται στον τομέα της γλώσσας. Οι ιδιαιτερότητες στη χρήση των γλωσσικών μέσων έχουν στενή σχέση με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Παραπέμπουμε ιδιαίτερα στην αμερικάνικη ψυχολογία της γλώσσας (Newman 1933, Mather 1963, Dollard & Miller 1950), που χρησιμοποιεί τέτοιου είδους "samples of verbal behavior" (δείγματα λεκτικής συμπεριφοράς), που είχαν πρωτύτερα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια των ενδιαφερόντων της ψυχοθεραπείας με προβολικά tests του τύπου RORSCHACH και «Thematic Apperception Tests» (T.A.T.). Κανενός ανθρώπου η ομιλία δεν είναι ίδια με κάποιου άλλου, οι ατομικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο ομιλίας, στην επιλογή των λέξεων κτλ. δεν μπορούν να ξεπεραστούν. Για την ηλεκτρονική αξιοποίηση των γλωσσικών στοιχείων προκύπτουν εξαιτίας αυτού ακριβώς του γεγονότος ιδιαίτερες δυσκολίες, γιατί η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα γενικά δεσμευτικό μέσο συνεννόησης των ομάδων, αλλά είναι ταυτόχρονα και αντικείμενο απόλυτου ατομικού χειρισμού. Έτσι ο Η/Υ έχει να αντιμετωπίσει ένα τόσο μεγάλο εύρος και τέτοια ποικιλία δεδομένων και συνδυασμών, ώστε να είναι αδύνατη η επεξεργασία με βάση ένα σταθερό και ενιαίο σχήμα. Περαιτέρω θεματικές - μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις θα προκύψουν από την παρουσίαση της συνεργασίας της Αγωγής του λόγου και της ομιλίας με άλλους επιστημονικούς κλάδους.

Καθίσταται σαφές ότι η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας χρειάζεται και την αρωγή και άλλων επιστημών και επιστημονικών κλάδων. Οι αισθητηριακές, οι κινητικές, οι γνωστικές, οι συναισθηματικές κτλ. προϋποθέσεις πρέπει να μελετηθούν ως ξεχωριστές οντότητες αλλά και ως οντότητες ενιαίου συνόλου. Παράλληλα, οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές προϋποθέσεις που επιδρούν πάνω στο υπό ανάπτυξη και εξέλιξη

άτομο, χρήζουν ιδιαίτερης γνώσης για να κατανοηθεί η πορεία του κάθε παιδιού μέσα από τις διαδικασίες μάθησης (Δράκος 1991).

Σχηματικά, την παραπάνω εμπλοκή των επιστημών, θα μπορούσαμε να την προσδιορίσουμε (σχήμα III) ως εξής:



Σχήμα III

1.2. Η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας

Η Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας -ως επιστήμη θεωρίας και πράξης- αποτελεί αυτόνομη επιστήμη, αλλά συνδέεται στενά με την Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας. Ενώ δηλαδή η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας εξετάζει και παρεμβαίνει παιδαγωγικά στην κατάκτηση και χρήση του απρόσκοπτου (φυσιολογικού) προφορικού και γραπτού λόγου, η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας εξετάζει και παρεμβαίνει θεραπευτικά στον προβληματικό -

δυσλειτουργούντα ή διαταραγμένο (ελλειμματικό) λόγο. Ως γνωστόν, η δυνατότητα μάθησης κάθε παιδιού προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι, αν παρουσιάσουν προβλήματα, δημιουργούν πολλαπλές παρενέργειες. Η εκδήλωση αυτών των παρενεργειών δεν σημαίνει αυτόματα και τον εντοπισμό των αιτίων. Μέσα από τη διαπλοκή και την αλληλεπίδραση των ψυχοοργανικών δυνατοτήτων και παραγόντων, καθίσταται έντονα δυσδιάκριτο το αίτιο που προκαλεί τις παρενέργειες. Αλλά ακόμα και αν εντοπιστεί δεν σημαίνει αυτόματα και λύση του προβλήματος. Η συμβολή επομένως της Ψυχολογίας της γλώσσας καθίσταται προϋπόθεση για την εκπαίδευση του ειδικού παιδαγωγού των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας, αλλά και με τη σειρά της η Ειδική παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας απαιτεί την πλήρη γνώση του επιστημονικού πεδίου της Ψυχολογίας της γλώσσας.

Κάθε γλωσσικό πρόβλημα πρέπει να εξεταστεί κάθε φορά μέσα από τις ατομικές ιδιαιτερότητες και όχι αποσπασματικά αλλά ως εκδήλωση ενιαίας ψυχοσωματικής και ψυχοδιανοητικής ανάπτυξης. Η άμβλυση, βελτίωση και εξάλειψη του ειδικού γλωσσικού προβλήματος απαιτούν την αναγκαία επιστημονική παιδοψυχολογική γνώση, για την κατάστρωση ενός σχεδίου παρέμβασης - Αγωγής. Το **ΠΡΟΒΛΗΜΑ είναι όχι ιατρικό αλλά ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ** επισημαίνει η μεγάλη παιδαγωγός του αιώνα μας Μ. Montessori, αναφερόμενη σε παιδιά με νοητικά προβλήματα.

Ο Dannenbauer (1983, 1987) π.χ. κατέδειξε πως στην περίπτωση της "εξελικτικής δυσφασίας" υπάρχει συσχετισμός των φωνητικών και σημασιολογικών παραμέτρων στην προσπάθεια χρήσης και κτήσης της γλώσσας. Συμπέρανε ότι η "εξελικτική δυσφασία" εμφανίζεται σε παιδιά με αδυναμίες ρυθμού, αδυναμίες κατά τη χρήση γλωσσικών μορφών με έντονο "έλλειμμα" στο φωνητικό, γραμματικο-συντακτικό και σημασιολογικό-πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας.

Καθίσταται επομένως αναγκαία η παιδαγωγική πρόταξη ως μέσο προσέγγισης για άμβλυση και βελτίωση του κάθε γλωσσικού προβλήματος. Είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός καθώς και τα εξειδικευμένα προγράμματα, προσαρμοσμένα για την κάθε περίπτωση, για τη λογοπαιδευτική και λογοθεραπευτική αγωγή, διδασκαλία και άσκηση.

Η πολυδιάστατη εμπλοκή της Εδικής Παιδαγωγικής και η πολυπλοκότητα των διαδικασιών μάθησης επιβάλλουν κατά την Knura (1980) και τον Grohnfeldt (1991) την απαίτηση ενός "πλαισίου παιδαγωγικών θεωριών" που είναι απόρροια της πολυποίκιλης αιτιολογίας και εκδήλωσης των προβλημάτων.

Οι παρακάτω θέσεις αποτελούν για τον κάθε εκπαιδευτικό προϋποθέσεις:

1. Απαιτείται η επιστημονική γνώση της αισθητηριοκινητικής ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού.

2. Απαιτείται η "παιδοκεντρική" θεώρηση σε κάθε βήμα μας και η συνειδητή στάση της προσαρμογής στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού, βασικό παιδαγωγικό αξίωμα, ως και η διεπιστημονική γνώση (ψυχολογία - κοινωνιολογία - γλωσσολογία κτλ.).

3. Οι αισθήσεις λειτουργούν ως δέκτες των πληροφοριών, οι οποίες στην πορεία υφίστανται ένα δημιουργικό μετασχηματισμό, μέσα απ' τη γνωστική, συναισθηματική και γλωσσική δυνατότητα. Για τη **ΛΟΓΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**, **ΛΟΓΟΔΙΑΚΤΙΚΗ** και **ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ** η γνώση αυτών των "πολύπλοκων μετασχηματισμών" είναι επιβεβλημένη.

Ως γνωστόν η Ειδική (Θεραπευτική) Παιδαγωγική και ιδιαίτερα η Παιδαγωγική των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, είναι οι επιστήμες εκείνες που καλούνται να ερμηνεύσουν τα διάφορα γλωσσικά προβλήματα που παρουσιάζονται στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου. Η προσέγγιση διαφοροποιείται ανάλογα με το γλωσσικό πρόβλημα και τις εκδηλώσεις του. Έτσι είναι δυνατό και άλλες επιστήμες, όπως η Ιατρική με τους κλάδους της, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία και η Παθολογολογία να προσφέρουν τη συμβολή τους προκειμένου να αντιμετωπιστεί το γλωσσικό πρόβλημα - δυσλειτουργία - διαταραχή, όπως περιγράψαμε για την Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας.

Το κύριο όμως βάρος της αποκατάστασης των γλωσσικών προβλημάτων - δυσλειτουργιών - διαταραχών του ατόμου αναλαμβάνει κατεξοχήν η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας.

Τα προβλήματα στη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού παρεμποδίζουν τη σωστή χρήση της μητρικής γλώσσας στα τρία επίπεδά της, δηλαδή στο φωνολογικό, το συντακτικό και το

μορφολογικό (Bauer 1973, Becker-Sovak 1975, Leischner 1970, Luschinger-Arnold 1970, Wurst 1973).

Τα γλωσσικά προβλήματα, οι γλωσσικές δυσλειτουργίες και γλωσσικές διαταραχές, εμφανίζονται συχνά σε άτομα με φυσιολογικές "εν δυνάμει" ατομικές ψυχοφυσικές προϋποθέσεις, δηλαδή γενετικές προϋποθέσεις. Θεωρούμε σκόπιμο να προσδιορίσουμε τους όρους:

- Γλωσσικό πρόβλημα
- Γλωσσική δυσλειτουργία
- Γλωσσική διαταραχή

Ο όρος γλωσσικό πρόβλημα είναι ευρύς και εμπεριέχει τόσο τις γλωσσικές δυσλειτουργίες όσο και τις γλωσσικές διαταραχές. Η αναφορά στον όρο γίνεται για να δηλώσουμε το ευρείας κλίμακας, βαρύ και μακροπρόθεσμης διάρκειας γλωσσικό "έλλειμμα", χωρίς να αναφερόμαστε στην αιτιολογία αλλά στο σύμπτωμα. Το γλωσσικό πρόβλημα συντελεί στην περιορισμένη ικανότητα του ανθρώπου για κοινωνική προσαρμογή, ενώ επιδρά δυσμενώς σε κάθε ψυχοδιανοητική και μαθησιακή διαδικασία.

Με τον όρο γλωσσική δυσλειτουργία εννοούμε τη συγκεκριμένη γλωσσική κατάσταση ενός ατόμου, με συγκεκριμένη αιτιολογία, κατά κύριο λόγο οργανική, με αντίστοιχη επίδραση επί των ψυχοδιανοητικών λειτουργιών, που έχει ως αποτέλεσμα να επιβραδύνεται σημαντικά η όλη ψυχοδιανοητική και μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου. Είναι όμως δυνατόν, αφού εντοπίσουμε το αίτιο, να βελτιώσουμε σημαντικά τη γλωσσική κατάσταση.

Με τον όρο γλωσσική διαταραχή εννοούμε τη μερική, λιγότερο βαριά και περιορισμένης χρονικής διάρκειας γλωσσική κατάσταση ενός ατόμου με ελαφρές επιδράσεις στην ψυχοδιανοητική και κοινωνική εξέλιξή του, που μπορεί να εξαλειφθεί με κατάλληλους παιδοψυχολογικούς χειρισμούς. Αντίθετα, μπορεί να μετεξελιχθεί σε γενικευμένη γλωσσική διαταραχή, αν δε ληφθούν έγκαιρα τα κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά μέτρα και μέσα.

Έτσι η Θεραπευτική Παιδαγωγική των προβλημάτων, δυσλειτουργιών και διαταραχών (λόγου και ομιλίας), επιδιώκει τους παρακάτω στόχους:

Την εξάσκηση, διόρθωση και αποκατάσταση των γλωσσικών προβλημάτων - δυσλειτουργιών - διαταραχών, που υπάρχουν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας:

- Φωνητικό - Φωνολογικό
- Σημασιολογικό - Λεξιλογικό
- Συντακτικό - Μορφολογικό
- Πραγματικό - Επικοινωνιακό (Motsch, 1983).

Με ασκήσεις άρθρωσης, λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικών κανόνων, ως μέσων και προϋποθέσεων, επιδιώκουμε σωστό λόγο και ομιλία -το όργανο της κατεξοχήν επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.

Παρεμβαίνουμε με:

- Ασκήσεις στον αισθητηριακό - κινητικό τομέα.
- Συνδυάζουμε αντίστοιχα συνοδευτικά μέτρα και μέσα στήριξης του ψυχοσυναισθηματικού τομέα.
- Στοχεύουμε στην κοινωνικοποίηση, επειδή τη θεωρούμε προϋπόθεση και αγαθό για να ολοκληρωθεί το άτομο ως κοινωνικό ον.

Επομένως για την Παιδαγωγική του Λόγου και της Ομιλίας (Αγωγή Λόγου) τα γλωσσικά προβλήματα - δυσλειτουργίες - διαταραχές:

1. Δεν πρέπει να εξετάζονται αποσπασματικά. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η όλη ψυχοσωματική και ψυχοδιανοητική κατάσταση του ατόμου.

2. Κάθε γλωσσικό πρόβλημα δεν είναι στατικό μέγεθος. Ενυπάρχει το δυναμικό στοιχείο εξέλιξης για βελτίωση ή εξάλειψη του προβλήματος.

3. Τα προβλήματα λόγου και ομιλίας προκαλούν παρενέργειες και άλλες μορφές διαταραχών (π.χ. επιθετικότητα, φόβο, κακή επικοινωνία κτλ.). Η παιδαγωγική προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ιδιαιτέρως αυτή τη διάσταση.

4. Η πρόγνωση των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας είναι δυνατή.

5. Τα γλωσσικά προβλήματα - δυσλειτουργίες - διαταραχές οδηγούν συχνά και σε μαθησιακές διαταραχές. Οι ελλοχεύοντες κίνδυνοι είναι πολλοί, αν δε γίνει έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία.

Παράλληλα η Ειδική (Θεραπευτική) Παιδαγωγική των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας αποκτά στο χώρο της εκπαίδευσης συγκεκριμένο περιεχόμενο. Οι έννοιες **ΑΓΩΓΗ - ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΑΣΚΗΣΗ** προσλαμβάνουν θεραπευτικό χαρακτήρα ή

χαρακτήρα παιδαγωγικής αποκατάστασης. Έτσι η αγωγή καθίσταται Αγωγή του λόγου και της ομιλίας, η διδασκαλία *Λογοδιδασκαλία*, η δε άσκηση προσλαμβάνει τη μορφή της *Λογοθεραπείας* (Δράκος, 1991).

Ιδιαίτερα η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Είναι απαραίτητη η αγωγή του λόγου, η λογοδιδασκαλία και η λογοθεραπεία; **ΓΙΑΤΙ**
- Σε ποιον απευθύνεται; **ΣΕ ΠΟΙΟΝ**
- Σε ποια ηλικία αρχίζει; **ΠΟΤΕ**
- Πώς γίνεται και κάτω από ποιες συνθήκες; **ΠΩΣ**
- Ποιος κάνει τη θεραπεία; **ΠΟΙΟΣ**
- Ποια ιδρύματα, κέντρα, σχολεία συμβάλλουν θετικά; **ΠΟΥ**

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν πρόκληση για μελέτες και έρευνες, επειδή ο επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής (Αγωγής) του λόγου και της ομιλίας και της Ειδικής Παιδαγωγικής (Αγωγής) των προβλημάτων της γλώσσας, βρίσκονται ακόμα στη χώρα μας στην αρχή. Στο βιβλίο "Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας" προσπαθούμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα (Δράκος 1998).

1.3. Σχέσεις με άλλους επιστημονικούς κλάδους

1.3.1. Με την Ψυχολογία της γλώσσας

Η ψυχολογία της γλώσσας είναι η επιστήμη που μελετά τις διαδικασίες χρήσης και κτήσης της γλώσσας (ομιλία, κατανόηση, ανάγνωση, γραφή), επεκτείνεται και ερμηνεύει τις λειτουργικές δομές της, τη διαπλοκή δηλαδή των ατομικών ψυχοφυσικών προϋποθέσεων (συναίσθημα, κίνηση, αισθητήρια, γνωστική προϋπόθεση, γλωσσικά κέντρα, κοινωνική προϋπόθεση, επικοινωνιακή δυνατότητα) και

προσδιορίζει μέσα από την έρευνα τη σχέση αυτών με το ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, αξιολογώντας το "αποτέλεσμα", το "προϊόν" αυτής της αλληλεπίδρασης.

Το πεδίο έρευνας της Ψυχολογίας της γλώσσας σε τελευταία ανάλυση ανάγεται στο να καταστήσει σαφές ότι η γλώσσα, η μοναδική ανθρώπινη αυτή δραστηριότητα, είναι ψυχοφυσική και ψυχοπνευματική δραστηριότητα, με συγκεκριμένη οργανική υποδομή. Παράλληλα η Ψυχολογία της γλώσσας ερευνά την εξέλιξη, τη διαμόρφωση και την κατάκτηση του λόγου από το ανθρώπινο είδος και προσδιορίζει τις ατομικές κατακτήσεις και τους νόμους που διέπουν τη χρήση και κτήση του λόγου ώστε να εξυπηρετείται η ανταλλαγή πληροφοριών και η επικοινωνία. Ερευνά δηλαδή τη φυλογένεση, την οντογένεση και τη διαδικασία γένεσης του λόγου ως ενέργειας (Aktionsgenese).

Η θεωρητική μελέτη των γλωσσικών διεργασιών περιλαμβάνει ακόμη και τη μελέτη της σχέσης της με τις ευρύτερες ψυχοδιανοητικές επιδόσεις.

Παράλληλα η γλώσσα εξετάζεται και ως ανθρώπινη "συμπεριφορά", ως "ενέργεια", ως "διάδραση". Η συμπεριφορά αυτή δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως "επικοινωνιακό" γεγονός με συγκεκριμένες δραστηριότητες (ομιλία - ακρόαση) και νέες συμπεριφορές που εμφανίζονται από αυτή τη σχέση.

Καθίσταται σαφές πως η Ψυχολογία της γλώσσας με την αρωγή και άλλων επιστημονικών κλάδων αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας, όπως προσδιορίζεται στο σχήμα (III). Με αυτή τη σχέση αναδύεται το αμοιβαίο και γόνιμο επιστημονικό "συμπέρασμα". Ένα συμπέρασμα που οφείλει να συνθέτει τις -σε πολλές περιπτώσεις- μονομερείς απόψεις των υπαρκτών επιστημονικών ερωτημάτων.

Τα θεωρητικά αυτά ζητήματα για την Ψυχολογία της γλώσσας εμείς θα τα δούμε κάτω από το δικό μας πρίσμα και σύμφωνα με τα μέχρι σήμερα κοινώς -κατά τη δική μας άποψη πάντοτε- αποδεκτά δεδομένα στο μέτρο του δυνατού:

• Αναγνωρίζουμε τη γλώσσα (langage) ως μοναδικό ανθρώπινο προνόμιο.

• Γνωρίζουμε τη γλώσσα (langue). Π.χ. η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας είναι επίπονη.

• Η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί (βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά).

• Η γλώσσα διαρκώς εξελισσεται (ανάπτυξη - ενυπάρχουσες δυνατότητες αισθητηριακές, γνωστικές, γλωσσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές και εξέλιξη, περιβάλλον πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό κ.λ.π.).

• Η γλώσσα σηματοδοτεί δράση (ομιλία - γραφή).

• Η γλώσσα προσδιορίζει συμπεριφορά (επικοινωνία - έκφραση).

• Η γλώσσα αποτελεί και ατομικό γεγονός και δυνατότητα (προσωπικό στυλ - έκφραση - κίνηση).

• Η γλώσσα υφίσταται τη φυσική νομοτέλεια (γεννιέται από το "ενυπάρχον υλικό", αναπτύσσεται, εξελίσσεται, δημιουργείται, παρακμάζει και πεθαίνει).

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός πως τα παραπάνω δεδομένα αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενα μελέτης όλων των επιστημών που προσδιορίσαμε (σχήμα III.). Η Ψυχολογία της γλώσσας, ως κλάδος της Ψυχολογίας, αποτελεί προϋπόθεση για την Παιδαγωγική (Αγωγή) λόγου και ομιλίας και την Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) λόγου και ομιλίας. Η δημιουργική σύνδεση των τριών παραπάνω επιστημών ίσως προσφέρει, κατά τη γνώμη μας, το γόνιμο αποτέλεσμα στον επιστήμονα, εκπαιδευτικό και φοιτητή μας.

1.3.2. Με τη Γλωσσολογία

Η Γλωσσολογία ασχολείται κυρίως με τη μελέτη της μορφοσυντακτικής δομής του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος. Η Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας και η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας είναι ωστόσο ανεξάρτητες απ' αυτήν θεματικά και μεθοδολογικά, καθώς προσεγγίζουν το αντικείμενο γλώσσα από άλλη σκοπιά και εργάζονται με δικές τους μεθόδους. Ο γλωσσολόγος παρατηρεί τη γλώσσα ως "έργο", ως δημιούργημα και πολιτιστική δομή. Ο παιδαγωγός και ο ειδικός παιδαγωγός αντίθετα παρατηρεί τη γλώσσα ως "ενέργεια", δράση και διαδικασία. Ο ένας ασχολείται με τις "verbal structures" (λεκτικές δομές), οι άλλοι με τις "verbal behaviors" (λεκτικές συμπεριφορές) μέσα από τη διαπλοκή πολλών παραγόντων. Ο διαχωρισμός όμως δεν είναι απόλυτος. Υπάρχουν

στενές σχέσεις, με την έρευνα των οποίων ασχολείται η αμερικανική γλωσσολογία, γιατί το επίπεδο της κατανόησης στο οποίο στοχεύει η γλωσσική συμπεριφορά κινείται στα πλαίσια των στοιχείων της συγκεκριμένης γλώσσας. Θέμα της Ψυχογλωσσολογίας είναι επομένως οι "languages structures in communicative behavior" (λεκτικές δομές στην επικοινωνιακή συμπεριφορά).

Το γλωσσικό υλικό και η ψυχοφυσική λειτουργία βρίσκονται σε διαρκή σχέση μεταξύ τους. Η γλωσσική επικοινωνία και οι διαδικασίες της διατύπωσης και της μετάδοσης ενός νοηματικού περιεχομένου που διέπουν το σχηματισμό μιας "ομιλητικής πράξης" συνδέονται συνεχώς μεταξύ τους. Η συμβατική και θεσμική σταθεροποιημένη κανονικότητα ενός ορισμένου γλωσσικού υλικού αντιτίθεται στην αυθαιρεσία του ομιλητή. Η παραπάνω σχέση αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των γλωσσικών λειτουργιών με τα πράγματα.

Επιπλέον, αν στα πλαίσια της ψυχολογικής άποψης της σύγχρονης έρευνας του έργου και της επίδοσης (Kainz, 1969) επιχειρείται να οδηγηθεί η Ψυχολογία της γλώσσας στη χαρακτηρισολογία της γλώσσας και του έθνους -όπου η δομή ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος νοείται ως επίδραση και αποτέλεσμα των εκφραστών της εθνικής νοοτροπίας- τότε οι σχέσεις της με την Γλωσσολογία γίνονται ιδιαίτερα στενές. Σχετικό παράδειγμα αποτελούν στο γερμανικό χώρο οι εκπρόσωποι μιας θεώρησης της γλώσσας από την άποψη του περιεχομένου (L. Weisgerber 1929, H. Gipper 1964), στο χώρο των Η.Π.Α. κυρίως ο E. Sapir (1929) και ο B. C. Whorf (1979), που προσαρμόστηκαν κατά τις εθνογλωσσικές τους έρευνες σε μια εθνολογικά θεμελιωμένη τυπολογία των μορφών σκέψης.

1.3.3. Με την παθολογία του λόγου

Η Παθολογία του λόγου έχει πολλά κοινά ενδιαφέροντα με την Ειδική - Παιδαγωγική του λόγου και τη ομιλίας, κάτι που έχει εκφραστεί κατηγορηματικά και απ' τις δυο πλευρές. Χωρίς συνεργασία με την ιατρική έρευνα των κεντρικών διαταραχών του λόγου, η Παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας είναι αδύνατη, γιατί μόνο με την επιστημονική συνεισφορά της Παθολογίας του λόγου

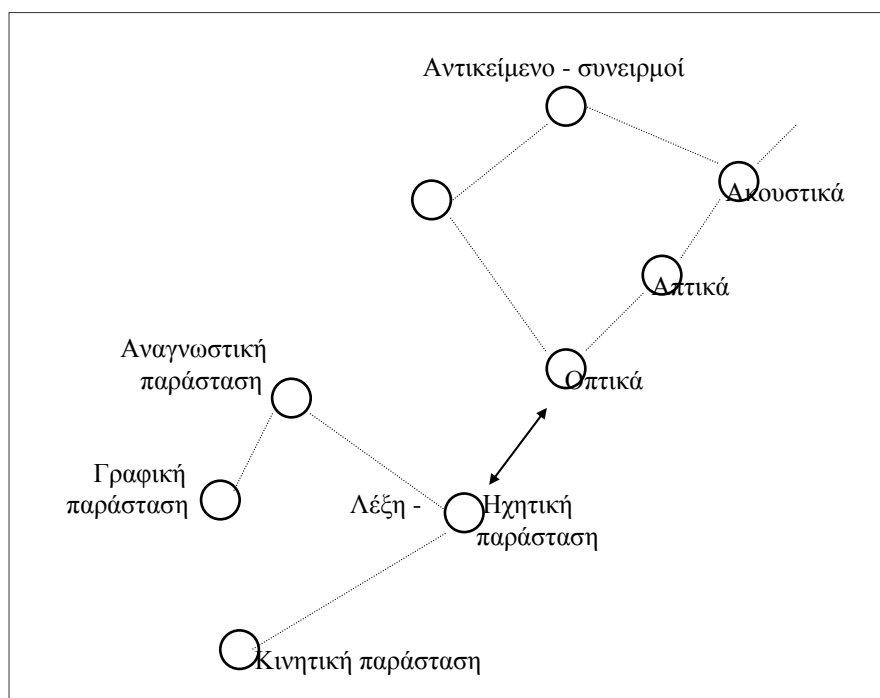
μπορεί να ερευνηθεί το ζήτημα της εγκεφαλικής εξάρτησης και διαπλοκής των γλωσσικών διαδικασιών. Απ' την άλλη πλευρά, τόσο η Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) λόγου και ομιλίας όσο και η Ψυχολογία της γλώσσας μπορεί να φανούν χρήσιμες στον ερευνητή του παθολογικά διαφοροποιημένου (ανεπαρκώς αναπτυγμένου και παθολογικά μειωμένου) λόγου, γιατί θέτουν στη διάθεσή του, απ' τη σκοπιά του "κανονικού", ορισμένες ταξινομικές απόψεις και κλίμακες για την εκτίμηση του επιπέδου των παθολογικών αναστολών της ανάπτυξης και εξέλιξης του λόγου (Δράκος 1994) και των διαταραχών που αφορούν τη μείωση της γλωσσικής επίδοσης στα πρώτα στάδια της εξελικτικής πορείας της γλώσσας. Η Ψυχολογία της γλώσσας από την πλευρά της αναγνωρίζει αυτή τη στενή σχέση, καθώς ονομάζει τον "αφασιολογικό" τομέα της "Νευροψυχολογία" (Leisner 1979 και I.& K. Gloning 1985). Αν η γλωσσική συμπεριφορά του υγιούς μπορεί να επηρεαστεί από τους κανόνες που διέπουν τη χρήση του γλωσσικού υλικού, αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στον τομέα του παθολογικού. Οι διάφορες γλώσσες ενεργοποιούν περισσότερο ή λιγότερο το ψυχικό δυναμικό αυτών που τις χρησιμοποιούν. Σε γλώσσες με πολύ κανονικό μορφολογικό σύστημα μπορεί κανείς να φτάσει εύκολα στο υλικό που απαιτείται για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης παράστασης, που δεν το έχει πρόσφορο στη μνήμη με τον τρόπο της αναλογίας. Σε γλώσσες που είναι πλούσιες σε μη κανονικούς τύπους και συμπληρωματικούς σχηματισμούς απαιτείται μια πιο έντονη χρήση της μνήμης. Η σύγχρονη έρευνα του αγραμματισμού έχει καταδείξει πως κάτι τέτοιο μπορεί να είναι σημαντικό από ψυχοπαθολογική άποψη, καθώς σε κύρια μορφολογικά σχήματα και συντακτικά πρότυπα είναι σοβαρότερη περίπτωση από την εμπλοκή στον τομέα των λογικών συνδυασμών. Ακόμα και στην περίπτωση των εγγενών γλωσσικών αδυναμιών, η βλάβη πρέπει να αποδοθεί περισσότερο στην ανικανότητα που συνίσταται σε μειωμένες δυνατότητες για λόγο παρά σε γλωσσικές αδυναμίες και μειωμένη γενική ευφυΐα. Η δομή ενός γλωσσικού συστήματος επηρεάζει τις ψυχικές προϋποθέσεις της χρήσης του και επομένως και τη μορφή με την οποία εκδηλώνονται ορισμένες γλωσσικές διαταραχές. Οι Γερμανοί ερευνητές της αφασίας γνωρίζουν το φαινόμενο του αγραμματισμού, ενώ στο φτωχό κλιτικό σύστημα της αγγλικής γίνεται αντιληπτή μια κλινική περίπτωση ως

αγραμματισμός, οι δυσκολίες επικεντρώνονται στην εκλογή των μορίων. Στην κινεζική, όπου δεν υπάρχουν μορφήματα, ο αγραμματισμός περιορίζεται στα συντακτικά λάθη, εκδηλώνεται δηλαδή εντελώς διαφορετικά απ' ό,τι σε εμάς. Ακόμη και η πολυγλωσσία όχι μόνο δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες για την κατάκτηση και την ορθή χρήση της δεύτερης ή/και των άλλων γλωσσών (Epstein 1907, Hoffman 1985, Arsenian 1937, Ervin & Osgood 1954, Kainz 1969), αλλά μπορεί να έχει ως συνέπεια λανθασμένες παρεμβολές και επεκτάσεις σε σχέση με την κατάκτηση των εννοιών και τη διαμόρφωσή τους. Το γεγονός αυτό κάνει την αφασία σε πολύγλωσσα άτομα ένα ενδιαφέρον θέμα για την Ψυχολογία της γλώσσας και της Παθολογίας του λόγου. Για την απάντηση αυτών των ερωτήσεων χρειάζονται όχι μόνο ιατρικές αλλά και γλωσσολογικές και ψυχολογικές γνώσεις. Ο Pick (1913) έχει αναφέρει ότι ο παθολόγος του λόγου δεν μπορεί να παραιτηθεί απ' τη συνεργασία με τον ψυχολόγο και το γλωσσολόγο. Τέτοιες συνεργασίες και ομαδική εργασία βλέπουμε όλο και συχνότερα (Kandler 1959, Leischner 1970). Η συνεργασία του ψυχολόγου και ακόμα ο προσεταιρισμός ψυχολογικών μεθόδων απ' το γλωσσοπαθολόγο είναι σημαντικός σε πολλούς τομείς, όπως κατά τη θεραπευτική αγωγή της ακοής. Σε βαρήκοους, όπου έχουν απομείνει ελάχιστα υπολείμματα της ακοής, δεν μπορεί κανείς να βελτιώσει την απόδοση της οριστικά μειωμένης αίσθησης, μπορεί όμως να εντατικοποιήσει τη διανοητική επεξεργασία του ελάχιστου υλικού που προσλαμβάνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να γίνει πολύτιμο το μέχρι προ τινος πρακτικά άχρηστο υπόλειμμα ακοής (Bechmann 1962, Schilling 1963). Η αξία της εξάσκησης της ακοής έγκειται στο ότι η αντίληψη των αποσπασματικά ακουσμένων λέξεων και προτάσεων μπορεί να εξελιχθεί σε αυξανόμενη γλωσσική κατανόηση. Η εξάσκηση της ακοής με συστηματικές ακουστικές ασκήσεις είναι υπόθεση της Ειδικής παιδαγωγικής του λόγου (Heese 1929), αυτή όμως είναι αδύνατη χωρίς την Ψυχολογία της γλώσσας.

1.3.4. Με την Ψυχανάλυση

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ακόμα και ο πατέρας της Ψυχανάλυσης S. Freud (1891) ασχολήθηκε με το φαινόμενο

"γλώσσα" και ιδιαίτερα με την κωδικοποίησή της παρουσιάζοντας το 1891 ένα σχεδιάγραμμα (Freud 1891 σ.79 από τον Peuser 1978 σ. 123 και Becker 1993).



Λεξιλογικό μοντέλο (Πηγή: S. Freud 1891, in Becker 1993, σ. 111)

Τόσο οι γλωσσολογικές όσο και οι αντικειμενικές παράμετροι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από το μεγάλο ψυχαναλυτή. Η σειρά των λέξεων αποτελεί ένα ολοκληρωμένο φαντασιακό σύμπλεγμα, ενώ αντίθετα το αντικειμενικό παραμένει ανοικτό.

Σ' αυτό το σημείο, παρουσιάζει ενδιαφέρον να αναφερθούμε στις απόψεις του J. M. Lacan (1966), ο οποίος ίδρυσε Φροϋδική σχολή και προχώρησε με "επιστροφή" στη φροϋδική σκέψη και το φροϋδικό λόγο πηγαίνοντας πέρα απ' το δάσκαλό του. Οι κύριοι άξονες που κινείται ο Lacan διακρίνονται:

- α. Επιστροφή στο Freud, σύμφωνα με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής και
- β. Εκμετάλλευση των δεδομένων των ανθρωπιστικών επιστημών (Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Γλωσσολογία, Σημειολογία κ.ά).

Στο μέρος που μας αφορά, δηλαδή τη γλώσσα, ο Lacan στηρίζει τη θεωρία του σε δυο θεμελιώδεις απόψεις:

1. Το ασυνείδητο έχει δομή, είναι δομημένο ως γλώσσα. Επομένως η μελέτη του ασυνείδητου θα πρέπει να γίνει σαν να ήταν "ομιλούμενη γλώσσα".
2. Η ένταξη στη γλώσσα συνδέεται με την είσοδο στη συμβολική τάξη και τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και υποκειμενικότητας, οι οποίες συντελούνται μέσα από τη λύση του οιδιπόδειου συμπλέγματος.

Σημαίνον για τον Lacan είναι το σύνολο των υλικών στοιχείων της γλώσσας που συνδέονται με μια δομή, ενώ το σημαινόμενο, είναι η κοινή έννοια, για όλο τον κόσμο, μιας εμπειρίας που διηγούμαστε μέσω του λόγου. Η διαφοροποίηση του Lacan με τους γλωσσολόγους (δομική γλωσσολογία - Saussure) συνίσταται στο ότι ο Lacan προσδιορίζει το σημαίνον και σημαίνόμενο ως δίκτυα σχέσεων που δε διασταυρώνονται. Εντάσσει στο πρώτο δίκτυο τη συγχρονική δομή του υλικού της γλώσσας, ενώ στο δεύτερο το διαχρονικό σύνολο του λόγου. Έτσι το σημαίνον ορίζεται από τις αντιθέσεις με τα άλλα σημαίνοντα του κώδικα, ενώ το σημαίνόμενο ορίζεται από τις αμοιβαίες σχέσεις με τα άλλα στοιχεία της φράσης και με όλα τα στοιχεία του κώδικα. Η αλήθεια (σημαινόμενο) διαφεύγει πάντα από τη γλώσσα (σημαίνον). Η ομιλία είναι το τέχνασμα (μια απάτη κατά το Lacan). Η γλώσσα "λέει άλλα απ' αυτά που λέει". Ο συνειδητός λόγος, κατά το Lacan, σημαίνον - σημαίνόμενο, είναι αυτόνομος, είναι γεμάτος μεταφορές και μετωνυμίες που γίνονται κατανοητές επειδή βασίζονται σε κοινές για όλους μας εμπειρίες. Στην ψυχανάλυση η σχέση σημαίνον - σημαίνόμενο βασίζεται σε ασυνείδητες μεταφορές και μετωνυμίες που δε βασίζονται σε κοινές εμπειρίες αλλά σε κρυφές αιτίες. Έτσι, από το γλωσσικό σημείο φτάνουμε στο ψυχαναλυτικό σημείο. Το ψυχαναλυτικό σημείο διαφέρει από το γλωσσικό σημείο. Το "φράγμα" του Lacan, που υπάρχει μεταξύ σημαίνοντος και σημαίνόμενου, συμβολίζει τον ελιγμό του πνεύματος για την αναζήτηση της έννοιας που βασίζεται σε μια τέλεια προσωπική εμπειρία, ενώ στην ψυχανάλυση συμβολίζει λανθάνουσες αιτίες του σημαίνόμενου στο ατομικό και συλλογικό ασυνείδητο. Έτσι, το παιδί με τη γέννησή του βρίσκει ένα πολιτικό -

κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον και μια γλωσσική τάξη, ενώ δομεί ένα ψυχαναλυτικό πεδίο που χωρίζεται στα τρία μέρη:

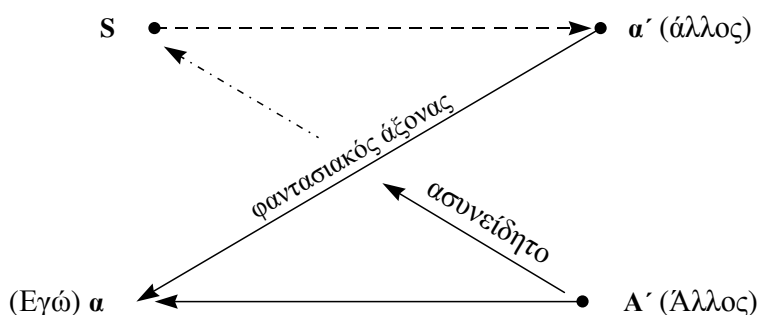
- I. Το πραγματικό, που δε σχετίζεται με το συμβολισμό της έκφρασης με λέξεις, είναι ασαφές και συγκεχυμένο καταρχήν και βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με το ασυνείδητο.
- II. Το φανταστικό, με παρέμβαση των αισθητηριακών οργάνων για να διακρίνουν ομοιότητες ή διαφορές που συνδέεται με το άτομο και το είδωλό του, το όμοιό του, το γεννήτορά του (μητέρα).
- III. Το συμβολικό, ως σύστημα διαφορών, που σημαίνει την είσοδο του παιδιού στη συμβολική τάξη, η δυνατότητά του να εκφράζει αυτό που του συμβαίνει με λέξεις, να προσδιορίζει την ατομικότητά του μέσα στα όρια της οικογένειας και της κοινωνίας. Η πραγμάτωση του συστήματος αυτού γίνεται μέσα από το οιδιπόδειο της τριαδικής σχέσης παιδί - μητέρα - συμβολικός πατέρας.

Το "στάδιο του καθρέφτη", όπως το αποκαλεί, "είναι το πρόπλασμα αυτού που αργότερα θα γίνει το Εγώ του παιδιού". Αυτή η δυαδική σχέση δε δίνει ακόμα στο παιδί την "υποκειμενικότητα" με την έννοια της μοναδικότητας και της ταυτότητας. Το παιδί που δεν θα κάνει υπέρβαση της δυαδικής αυτής σχέσης, θα έχει να αντιμετωπίσει στην πορεία του ψυχοπαθολογικές καταστάσεις.

Η εξανθρώπιση συντελείται με το οιδιπόδειο, το οποίο θεωρεί ως πολιτιστικό φαινόμενο και θεμελιώδη δομική στιγμή του ανθρώπου. Είναι μια δομή που υπάρχει πριν απ' την ύπαρξη του ανθρώπου και είναι γραμμένη στον κοινωνικό κώδικα, δηλαδή τη γλώσσα. Μεγαλώνοντας σ' αυτή τη δομή, το παιδί, έρχεται αντιμέτωπο με τα προβλήματά της, τη διαφορά των δύο φύλων, τη θέση του στο ζευγάρι των γονιών, την απαγόρευση της αιμομιξίας. Η λύση του οιδιπόδειου είναι η είσοδος στη γλώσσα, στο συμβολικό δηλαδή κόσμο της οικογένειας και της κοινωνίας.

Με την είσοδό του αυτή στη γλώσσα, το άτομο στερείται ένα σημαντικό μέρος του εαυτού του, που δεν μπορεί να συνυπάρξει με τον εαυτό του ως σημαίνον μέσα στο λόγο. Αυτή η ασύμπτωτη θέση του Lacan, η διχοτόμηση ανάμεσα στο υποκείμενο (Εγώ) μέσα στον ενυπάρχοντα λόγο και στο λόγο του υποκειμένου επιφέρει συγκλονιστικές μεταβολές.

Η είσοδος στη συμβολική τάξη αλλοτριώνει το άτομο, χάνει δηλαδή τον "προϋπάρχοντα" εαυτό του ο οποίος γίνεται το ασυνείδητο, το μόνο πραγματικό και ουσιαστικό κατά τον Lacan, στην προσωπικότητά του (βλέπε σχήμα IV).



Σχήμα IV. Τύπος επικοινωνίας του Lacan

Απ' το παραπάνω σχήμα, όπως ήδη περιγράψαμε, δε συντελείται άμεση επικοινωνία του υποκειμένου (S). Αυτό είναι αδύνατο γιατί υπάρχει το "φράγμα του λόγου". Η σχέση του υποκειμένου με τον εαυτό του περνά πάντα απ' τον φανταστικό άξονα (αα').

Η σχέση του υποκειμένου με το Εγώ εξαρτάται απαραίτητα από τον άλλο και αντίστροφα η σχέση που έχει με τον άλλο εξαρτάται πάντα από το Εγώ του. Η προσπάθεια του υποκειμένου (S) να επικοινωνήσει με άλλο υποκείμενο (A) αστοχεί πάντα ως προς τον παραλήπτη και την αυθεντικότητά του. Τελικά, επικοινωνεί το ένα Εγώ με ένα άλλο Εγώ, ένα μακράν άλλο (α'). Το μήνυμα δηλαδή που προέρχεται από το (A) φτάνει στο (S) (υποκείμενο) με μη συνειδητό τρόπο.

Παραθέσαμε συνοπτικά τη θεωρία του Lacan. Στον αναγνώστη και ερευνητή επαφίεται η χρηστική της αξία για την παιδαγωγική πράξη.

2. Ήν λόγος;

Ο Humbolt (1830 - 1835, έκδοση 1968) προσδιορίζει τη γλώσσα ως ενέργεια και δράση, ως προσπάθεια του πνεύματος που μέσα από τους διαρθρούμενους φθόγγους καθίσταται δυνατή η έκφραση της σκέψης.

Ο L. Bloom (1978) θεωρεί τη γλώσσα ως κώδικα με τον οποίο αναπαριστάνουμε ιδέες για τον κόσμο, μέσω ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημείων με σκοπό την επικοινωνία.

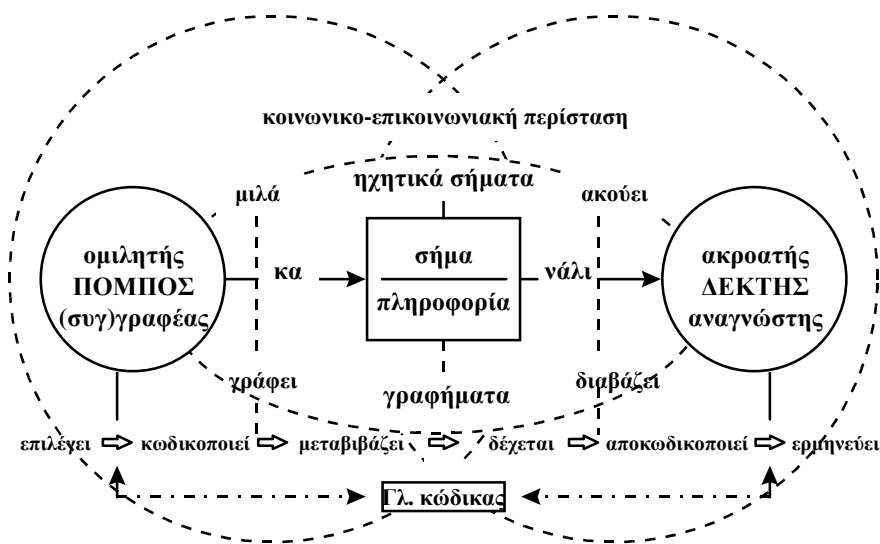
Για τον Sapir (1929) είναι η ανθρώπινη αλλά μη ενστικτώδης μέθοδος για τη μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και επιθυμιών μέσω ενός συστήματος συμβόλων που τα παράγουμε εκούσια.

Ως γνωστόν η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συντελείται με την ύπαρξη δυο παραγόντων: του ομιλητή και του ακροατή, του πομπού και του δέκτη. Κοινωνικά σήματα, συναισθήματα, κίνηση, εξωτερική εμφάνιση και άλλοι παράγοντες που θα περιγραφούν διεξοδικά παρακάτω παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο για τον ομιλητή - συγγραφέα (πομπό) όσο και για τον ακροατή - αναγνώστη (δέκτη). Βλέπε σχήμα (V).

Συχνά ο πομπός ενεργεί αυτόματα, ή τουλάχιστον μη συνειδητά. Αντίθετα ο δέκτης εισπράττει και αποκωδικοποιεί με τις δικές του δυνατότητες, ερμηνεύοντας καταστάσεις του πομπού για τις οποίες αρχικά (ο πομπός) δεν έχει επίγνωση. Παρεμβάλλονται δηλαδή ως παρεμφερείς με το κύριο μήνυμα ασύνειδες εκδηλώσεις. Μόνο με τη αντιστροφή των ρόλων τους, δηλαδή εάν ο δέκτης γίνει πομπός με τις συγκεκριμένες ενέργειες και ο πομπός μεταβληθεί σε δέκτη, θα συνειδητοποιήσει (ο πομπός) τις παραπάνω εκδηλώσεις (μορφασμοί, τικς, κτλ.).

Η αντίδραση του δέκτη δείχνει ότι αυτός δεν είναι πάντοτε σε ετοιμότητα να αποδεχθεί το μήνυμα. Η ετοιμότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένα μήνυμα δηλαδή που πέμπεται, δεν εισπράττεται απαραίτητα σύμφωνα με τις προθέσεις του πομπού, αλλά εξαρτάται από την παιδεία, την ευρύτητα σκέψης, τη συναισθηματική ευφυΐα του κάθε δέκτη, την ατομική θέαση των

πραγμάτων, τη χρονική στιγμή, το χώρο, την κατάσταση του οργανισμού εκείνη τη στιγμή π.χ. σημεία κόπωσης κ.ά..



Σχήμα V. Πηγή: X. Χαραλαμπίκης (1992)

Γίνεται λοιπόν φανερό το μεγάλο πρόβλημα της επικοινωνίας με κοινό επικοινωνιακό κώδικα, κατανοητό και προσιτό στο δέκτη. Η αναντιστοιχία δημιουργεί τεράστια προβλήματα. Γι' αυτό η παιδαγωγική επιστήμη πρόταξε, ιδιαίτερα στην επικοινωνία δασκάλου - μαθητή, το παιδαγωγικό αξίωμα "προσαρμογή στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού" (Montessori 1969, Gagne 1978, κ.ά.) ή την παιδαγωγική αρχή "του έντιμου τρόπου" (Bruner 1973) εκ μέρους του δασκάλου. Κατά τη διαδικασία μάθησης του δέκτη - μαθητή ο πομπός - δάσκαλος καλείται σε "προσαρμογή" και αφού αξιολογήσει ότι ο δέκτης - μαθητής αποκωδικοποίησε τις παρεχόμενες πληροφορίες, προχωρεί στην αναγωγή προς ανύψωση του παιδιού σε δέκτη πιο περίπλοκων μηχανισμών. Για να καταστεί σαφές αυτό παραθέτουμε ένα σκίτσο του Β. Παυλίδη "Μετανάστης".



Σχήμα VI. Πηγή: Β. Παυλίδης (1987)

Ο δέκτης εισπράττει καταρχήν αυτό που βλέπει. Όμως η ερμηνεία του παραπάνω σκίτσου, οι προεκτάσεις αυτού του μηνύματος κ.ο.κ. αποτελούν ξεχωριστή υπόθεση του κάθε δέκτη. Π.χ. ο γράφων βλέποντας αυτό το σκίτσο, εκτός των κοινών αποκωδικοποιήσεων (μετανάστης, "ρίζωσε", δυσκολίες παλιννόστησης κτλ) προβαίνει σε επεκτάσεις ερμηνείας και *ανάγεται* σε "ιδεοκινητικά" σπινθηρίσματα, συνδέοντας αυτό με στίχους του Κ. Καβάφη! Θα μου πείτε: τι σχέση έχουν οι στίχοι του Καβάφη: "τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας, το θυμωμένο Ποσειδώνα δε θα συναντήσεις, αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου" με το παραπάνω σκίτσο; Έχουν, αν ακολουθήσουμε τον εξής δρόμο: Από τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, τα πρότυπα ζωής που μας επέβαλαν, είναι δυνατό να απελευθερωθούμε αν δεν τα κουβαλάμε στην ψυχή μας. Αν τα

εκλογικεύσουμε. Αν δούμε το πρόβλημα που έχει αιτίες και δώσουμε λύσεις. Όπως παρατηρούμε, υπάρχει μια αλυσίδα που κάθε μήνυμά της μάλλον είναι δυνατό να ερμηνευτεί (αποκωδικοποιηθεί) ποικιλοτρόπως. Ένα τεράστιο κεφάλαιο της Ψυχολογίας της γλώσσας -Αντίληψη και γλώσσα- που ανοίγει όπως γίνεται αντιληπτό τους "συνειρμικούς κρουνοί".

Ο ιδρυτής της δομικής Γλωσσολογίας γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure (1979) λέει ότι η γλωσσολογία πρέπει να μελετά μόνο τη γλωσσική ικανότητα και όχι την ομιλία. Ομιλία, λέει, είναι η έμπρακτη εφαρμογή του συστήματος της γλώσσας. Ο καθηγητής της Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Μπαμπινιώτης (1980) επιμένει στη βαρύτητα της γλωσσικής ικανότητας. Ο Friedrich Kainz (1969) διαπιστώνει, στο βιβλίο του "Η ψυχολογία της Γλώσσας", τη διπλή διάσταση της γλώσσας: τη λειτουργία και την προδιάθεση εν δυνάμει. Επίσης, οι παρακάτω γλωσσολόγοι διακρίνουν το φαινόμενο "γλώσσα", κάτω από το πρίσμα της σχολής που ο καθένας εκπροσωπεί, ως εξής. Ο Gabelenz θεωρεί τη γλώσσα ως σύστημα (Sprachsystem) με επίκαιρη και συγκεκριμένη ομιλία (Aktualisierte Rede). Ο Bühler (1971) θεωρεί τη γλώσσα σύστημα (Sprachgebilde) και πράξη (Sprechakt), ενώ ο Halliday (1967) ως γλωσσικό ρεπερτόριο (Register) και χρήση (Use).

Η λειτουργία αναφέρεται στις ψυχικές δραστηριότητες, που απαιτούνται για τη γλωσσική έκφραση, και η προδιάθεση αναφέρεται στο ψυχοφυσικό δυναμικό του οργανισμού, που κάνει δυνατή τη γλωσσική λειτουργία. Με τέτοιο δυναμικό είναι εξοπλισμένοι όλοι οι άνθρωποι. Μόνο σε περιπτώσεις βαριάς νοητικής καθυστέρησης (ολιγοφρένεια) παρατηρείται αδυναμία ανάπτυξης και χρήσης του λόγου. Ορισμένες νοητικές ικανότητες, που προσδιορίζουν το νοητικό επίπεδο του ατόμου, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της γλωσσικής δυνατότητας. Μερικές απ' αυτές είναι η ικανότητα σχηματισμού γενικών εννοιών με αφαιρετικό τρόπο, η ικανότητα κατηγορικής σκέψης και συμβολοποίησης, δηλαδή η δημιουργία νοητικών συμβόλων για την οικονομική αναπαράσταση σύνθετων καταστάσεων και εννοιών. Ακόμα και η πιο απλή ονομασία ενός αντικειμένου δε στηρίζεται μόνο σε μια συνειρμική σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο και στο σημαίνον. Κυρίως, παρεμβάλλεται μια αφηρημένη έννοια, το αντικείμενο της οποίας ταξινομούμε,

προκειμένου να το κατανοήσουμε (Goldstein 1948: in Luchsinger 1970).

Η στοιχειώδης γλωσσική προδιάθεση αποτελεί σταθερό μέγεθος, ενώ στις γλωσσικές επιδόσεις υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Δεν θα ασχοληθούμε εδώ με τις περιπτώσεις κάποιας καθυστέρησης, αλλά με το μέσο κανονικό άτομο. Ένα τέτοιο άτομο κατακτά τη μητρική του γλώσσα στο σωστό χρόνο και τη χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Βέβαια, κάθε άτομο έχει το δικό του βαθμό γλωσσικής ευχέρειας. Κάποιοι κατακτούν εύκολα μια επιδέξια χρήση της μητρικής τους γλώσσας και μαθαίνουν αβίαστα ξένες γλώσσες, ενώ άλλοι το πετυχαίνουν με ιδιαίτερη δυσκολία. Αυτές οι διαφορές στη γλωσσική ικανότητα εξηγούνται τόσο με βάση τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, όσο και με βάση τον εξοπλισμό στις εγκεφαλικές περιοχές στο φλοιό του εγκεφάλου (Corticalen Bezirken, Kainz: In Luchsinger, 1970).

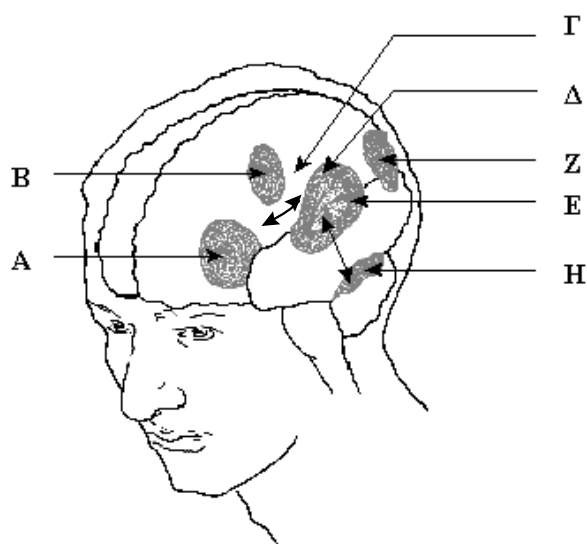
Ο Rohracher (1953: In Luchsinger 1970) παρατήρησε ότι στα άτομα με γλωσσική ευχέρεια οι περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού που ορίζουν τις γλωσσικές λειτουργίες είναι εξοπλισμένες με ιδιαίτερα κύτταρα.

Σύμφωνα με τον Grobhirn (In Luchsinger 1970), ο εγκέφαλος λειτουργεί ως σύνολο, αλλά οι διάφορες περιοχές του είναι εξειδικευμένες για μια ορισμένη γλωσσική λειτουργία ή για τον συντονισμό τους. Αυτές οι περιοχές είναι:

α) το κέντρο του λόγου Broca, που είναι υπεύθυνο για τη γλωσσική κινητικότητα (im Gyrus Frontalis int.)

β) το κέντρο Wernicke, το οποίο διευθύνει την κατανόηση του λόγου και τη γλωσσική αντίληψη. (Sprachmotorik, im Gyrus temporalis Superior)

γ) το κέντρο Exner, που ορίζει τη γραφή (βλέπε σχήμα VII).



- A: Πεδίο P. Broca για την έκφραση του λόγου
- B: Πεδίο γραφής - Κέντρο Exner
- Γ: Συνειρμικό πεδίο για την αυθόρμητη ομιλία
- Δ: Πεδίο C. Wernicke για την κατανόηση του λόγου
- E: Πεδίο ονομασίας χρωμάτων
- Z: Πεδίο ανάγνωσης
- H: Πεδίο ονομάτισης

Σχήμα VII. Πηγή: Καραπέτσας Α. (1988)

Βλάβες σ' αυτά τα κέντρα έχουν ως αποτέλεσμα διάφορες γλωσσικές διαταραχές, όπως: αφασία, αλεξία, αγραφία, γλωσσική αμνησία, αγραμματισμό και κωφότητα (Hörstummheit).

Στους δεξιόχειρες και στο 60% των αριστερόχειρων τα κέντρα αυτά βρίσκονται στο αριστερό ημισφαίριο, το οποίο κυριαρχεί στη γλωσσική δραστηριότητα. Όμως και το δεξί το ημισφαίριο δε μένει αδρανές. Αυτό, κυρίως, επεξεργάζεται μουσικά ερεθίσματα, μη

γλωσσικά ερεθίσματα (πρόσωπα, σχήματα) και κωδικοποιεί κάθε καινούργια πληροφορία.

Στο παιδί της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας τα δυο ημισφαίρια είναι ισοδύναμα, με μια κυριαρχία του δεξιού για την επεξεργασία των συμβόλων. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά είναι μια καινούργια γνώση, που κωδικοποιείται στο δεξιό ημισφαίριο, παλιώνει κι έπειτα μεταφέρεται στο αριστερό ημισφαίριο. Περίπου στην ηλικία των 8 χρόνων, αρχίζει για τα παιδιά η περίοδος που το αριστερό ημισφαίριο αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο για τις γλωσσικές λειτουργίες.

Όμως σε δύσκολες περιστάσεις το δεξιό ημισφαίριο αναλαμβάνει επιβιοηθικές λειτουργίες. Άτομα που κατέχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες ενεργοποιούν για τις γλωσσικές λειτουργίες και το μη κυρίαρχο ημισφαίριο. Έτσι, μπορεί να γίνουν αφασικά αν μια βλάβη διαταράξει το μη κυρίαρχο γλωσσικά ημισφαίριο.

Αν και η σκέψη με τη γλώσσα σχετίζονται και συνεργάζονται στενά μεταξύ τους, δεν μπορούμε να πούμε ότι ταυτίζονται. Θα ήταν λάθος να ταυτίσουμε τις διαταραχές του λόγου με τη νοητική καθυστέρηση. Βέβαια, η βλάβη της γλώσσας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και τη σκέψη, αφού η ομιλία είναι το κύριο όργανο της σκέψης. Δεν είναι ανεξήγητο γιατί ο Λόγος, που σήμαινε πρωταρχικά ομιλία / γλώσσα, έφτασε να σημαίνει στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία "σκέψη, έννοια, νους" και στη Χριστιανική φιλοσοφία "Υιός του Θεού".

Οι διαταραχές του λόγου έχουν ως αποτέλεσμα και ένα χαμηλό επίπεδο σκέψης, όπως και αντίθετα, η φτωχή ευφυΐα εκφράζεται με ένα φτωχό λόγο.

Ο Luchsinger (1970) έδειξε ότι στην περίπτωση της κωφότητας (sensorische Hörstummheit - αισθητηριακή κωφότητα) συχνά υπάρχουν κατάλοιπα κεντρικών μολύνσεων, που έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη του λόγου, άρα και της ευφυΐας.

Εκτός των ιατρικών επιστημών (Νευρολογία, Νευροφυσιολογία, Νευροψυχολογία), τα τελευταία χρόνια έχουν ενδιαφερθεί για τη γλώσσα και οι φυσικές επιστήμες, όπως η Βιολογία και η Βιοχημεία. Οι επιστήμες αυτές εξετάζουν τις οργανικές προϋποθέσεις της γλωσσικής λειτουργίας. Για να μπορέσει να μεταφερθεί ένα μήνυμα

και να γίνει κατανοητό, πρέπει να υπάρχουν τα στοιχεία του τόσο στη μνήμη του πομπού, όσο και του δέκτη.

Το βιοχημικό σύστημα λειτουργεί μόνο στο επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών, το οποίο παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα. Μεγάλες διαφορές παρατηρούνται επίσης και στην ποιότητα του λεξιλογίου των ατόμων. Άλλοι διαθέτουν ένα πλούσιο και επεξεργασμένο, ενώ άλλοι ένα φτωχό γλωσσικό κώδικα. Έτσι, αν μια ελαφράς μορφής αφασική διαταραχή προσβάλει δυο άτομα διαφορετικού επιπέδου, οι δυσμενείς συνέπειες της βλάβης θα είναι πιο εμφανείς στο άτομο με τον καλλιεργημένο λόγο.

Αυτό είναι σημαντικό, γιατί πάντα πρέπει να ξέρουμε την προγενέστερη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, προκειμένου να αξιολογήσουμε το μέγεθος της διαταραχής.

Τα παιδιά με απλοποιημένο και ελλιπή γλωσσικό κώδικα παρουσιάζουν, είτε μειωμένες γλωσσικές δυνατότητες, είτε έζησαν σε φτωχό ή απομονωμένο περιβάλλον. Παιδιά με πολιτισμική αποστέρηση, που μεγαλώνουν σαν χαμένα σε άγρια δάση (Wildkinder - άγρια παιδιά) δεν ανέπτυξαν σχεδόν καθόλου το γλωσσικό τους σύστημα (Viktor, ο άγριος της Aveyron: Jean Itard, 1990, βλ. και Δράκος Γ. 1998).

Επίσης, όπως βεβαιώνει με έρευνες του ο B. Bernstein (1972), παιδιά που ζουν σε υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αναπτύσσουν ένα πλούσιο - επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (elaborated). Αντίθετα, παιδιά που ζουν σε φτωχές, υποβαθμισμένες περιοχές, εξαιτίας των φτωχών ερεθισμάτων που δέχονται διαμορφώνουν ένα λειψό γλωσσικό κώδικα.

2.1. Γενετικοί και ψυχοκοινωνιολογικοί παράγοντες της γλωσσικής επικοινωνίας

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, η γλώσσα έχει διπλή διάσταση: τη λειτουργία και την προδιάθεση "εν δυνάμει". Αυτό σημαίνει πως η γλώσσα δεν είναι μια στατική λειτουργία, αλλά συνεχώς εξελίσσεται, αλλάζει και εμπλουτίζεται. Για να παρακολουθήσουμε αυτή τη δυναμική πορεία της γλώσσας δεν αρκεί μόνο η περιγραφική, αλλά χρειάζεται και η γενετική διερεύνηση. Δεν αρκεί να εξετάσουμε μόνο το "είναι", αλλά και να ανατρέξουμε και στα αίτια της δημιουργίας

του λόγου, στη διαδικασία του "γίγνεσθαι" της γλωσσικής ικανότητας. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παθολογικών καταστάσεων, η αιτιολογία μπορεί να δώσει σωτήριες πληροφορίες. Η γενετική διερεύνηση δεν ασχολείται με τις ρίζες του λόγου στην Προϊστορία.

Αυτό που έχει εξακριβωθεί από την "Ψυχολογία της γλώσσας" έχει και ιατρική αξιοποίηση σε περιπτώσεις διαταραχών. Ο παθολόγος του λόγου ενδιαφέρεται να διερευνήσει τις ψυχικές διαδικασίες με βάση τις οποίες συντελείται η πορεία του λόγου. Έτσι μπορεί να πάρει το νήμα της Αριάδνης και να οδηγηθεί έξω από το λαβύρινθο που έχει δημιουργήσει κάποια βλάβη, αφαιρώντας το λόγο απ' τον οργανισμό.

Κάποιες φάσεις της γλωσσικής εξέλιξης και δομής είναι περισσότερο επιρρεπείς ή ανθεκτικές στις βλάβες. Συχνά, κάποια παθολογική διαταραχή έχει ως αποτέλεσμα τη γλωσσική παλινδρόμηση, δηλαδή την οπισθοδρόμηση σε κάποιο προγενέστερο γλωσσικό στάδιο.

Τα τελευταία χρόνια πολλοί νευροπαθολόγοι και ο ψυχολόγος Révész (1946. In Luchsinger 1970) αντικρούουν την άποψη ότι η αποδόμηση του λόγου ακολουθεί μια πορεία αντίθετη απ' αυτήν της δόμησης.

Πράγματι, μπορούμε να πούμε ότι, αυτή η θεωρία είναι αρκετά απλουστευτική και η κριτική στάση απέναντί της είναι απαραίτητη. Ο Jakobson (1942), όμως, διατυπώνοντας την θεωρία της εξελικτικής φωνητικής των αφασικών διαταραχών είδε ότι η σταδιακή απώλεια του λόγου ακολουθεί μια πορεία αντίθετη από αυτήν της ανάπτυξης. Μαζί του συμφωνεί και ο Trojjan (1955), ο οποίος παρατήρησε ότι ορισμένοι δύσκολοι φθόγγοι, που αρθρώθηκαν πολύ αργά στην εξέλιξη του ανθρώπου, λείπουν από ορισμένους πρωτόγονους λαούς, κατακτιούνται τελευταίοι από το παιδί, ενώ αποδομούνται πρώτοι σε περιπτώσεις διαταραχών. Αντίθετα, οι πρώτες γλωσσικές κατακτήσεις του παιδιού εξαφανίζονται τελευταίες σε περιπτώσεις αφασίας, ενώ σε φάσεις βελτίωσης επανέρχονται πρώτες (νόμος Ribot). Έτσι, η ξένη γλώσσα προσβάλλεται πριν από τη μητρική, οι λέξεις που φανερώνουν σχέσεις πριν από αυτές που φανερώνουν έννοιες, η ικανότητα υποτακτικής σύνδεσης νωρίτερα από την παρατακτική σύνδεση και οι προσδιορισμοί πριν από τα προσηγορικά.

Η ψυχολογία κατατάσσει τη γλώσσα στα εκφραστικά φαινόμενα, αφού με το λόγο δε στέλνουμε μόνο μηνύματα, αλλά εκφράζουμε

πάθος, ορμή, έξαψη, προσταγή, βούληση με τον τόνο και το ύφος που μιλάμε (Révész 1946: In Luchsinger 1970).

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων, κατά μια άλλη έννοια. Σύμφωνα με τον Peirce (1932: In Luchsinger 1970), σημείο είναι κάτι, το οποίο αποκαθιστά κάτι άλλο, ως προς κάποιες ιδιότητές του. Έτσι, κάθε λέξη είναι ένα σημείο αφού μας προκαλεί την παράσταση κάποιου αντικειμένου, έννοιας ή κατάστασης.

Ο Eco (1995) διακηρύσσει πως τα σημεία είναι κοινωνικές συμβάσεις με σκοπό την ανθρώπινη επικοινωνία. Υποστηρίζει πως δύσκολα υπάρχει επικοινωνία χωρίς σημεία, αλλά τα σημεία δεν είναι πάντοτε επικοινωνιακά. Ο ανθρώπινος πολιτισμός είναι, σε τελική ανάλυση, ένα σύνολο από σημεία.

Ο Bühler (In Zts 1971) και ο Peirce (1932: In Luchsinger 1970) περιέγραψαν τη δομή των σημείων. Υποστήριξαν ότι η σχέση σημείου και σημαινόμενου έχει διαφορετικούς βαθμούς. Έτσι, στην εικόνα, το σημείο έχει ομοιότητα με το σημαινόμενο, ενώ στο σύμβολο έχουν συμβατική σχέση.

Ο λόγος, εκτός από πληροφορίες, μεταφέρει και κάποια συναισθηματικά μηνύματα. Μεσολαμβάνει και κάποιοι "μουσικοί παράγοντες" όπως ο ρυθμός, η μελωδία, ο τόνος, η ένταση κ.α. Σε ορισμένες διαταραχές είναι αυτοί οι παράγοντες που προσβάλλονται. Για παράδειγμα, ο λόγος των ανθρώπων με την ασθένεια Πάρκινσον παρουσιάζει μειωμένη ένταση, μονοτονία, επιβράδυνση κ.α. (Alajouanine 1964: In Luchsinger 1970). Η Βιοφωνητική και η Βιοακουστική ασχολούνται με τη σύμπραξη των φωνητικών μέσω στην άρθρωση (Trojian 1955). Μέσω των "μουσικών παραγόντων" η λέξη υπερβαίνει το σύμβολο. Ο λόγος δε μεταφέρει μόνο το εννοιολογικό περιεχόμενο των συμβόλων, αλλά και τη μορφή τους.

Σε τελική ανάλυση, όλος ο ανθρώπινος πολιτισμός στηρίζεται στη ζωή των σημείων και στη γλώσσα. Στο λόγο στηρίζονται όλα τα ανώτερα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού. Ο S. Freud λέει πως "ο πολιτισμός του ανθρώπινου γένους άρχισε από εκείνη τη χρονική περίοδο που ο άνθρωπος αντί της πέτρας, εκτόξευσε λεκτική κατάρα εις βάρος του συνανθρώπου του". Οι επιστήμες και η παράδοση δίχως το λόγο δε θα υπήρχαν. Η πολιτιστική και τεχνολογική κληρονομιά χάρη σ' αυτόν μεταβιβάζονται στις επόμενες

γενιές. Η ζωή του ανθρώπου, εάν δεν υπήρχε ο λόγος, θα είχε μετατραπεί σε "Πύργο της Βαβέλ".

Βέβαια, ο άνθρωπος για να μεταφέρει ένα μήνυμα στο συνάνθρωπό του, χρησιμοποιεί και άλλους τρόπους εκτός από τους λεκτικούς, όπως τους μορφασμούς, τις χειρονομίες, τα επιφωνήματα κ.ά. Ο λόγος όμως, αποτελεί την ανώτατη μορφή επικοινωνίας και άριστη μεταφορά μηνυμάτων, με συμβολικό τρόπο.

Η ικανότητα χρησιμοποίησης σημείων εξελίχθηκε σε μια θεμελιώδη ψυχική λειτουργία, ο Kant μιλά για "facultas signatrix". Έχει αποδειχτεί ότι υπάρχουν ειδικές διαταραχές της facultas signatrix, όπως η "ασυμβολία". Αυτή η διαταραχή επιφέρει βλάβη της συμβολικής λειτουργίας στα λεκτικά σύμβολα, στα σύμβολα των χειρονομιών, αλλά και στα σύμβολα δράσης. (Στη σύγχρονη Ψυχοδιαγνωστική τα tests π.χ. νοημοσύνης περιλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος ως "Verbalteil" -γλωσσικό-. Εκεί εκτός των "Γενικών γνώσεων", -γενική κατανόηση, συνειρμικές αναλογίες κ.ά.- υπάρχει και το μέρος των "Συμβόλων" -HAWIK, Weeschler, 1956).

Τα σημεία, στο λόγο, είναι σχηματοποιημένες συνδέσεις φθόγγων, που μπορεί να παρασταθούν και γραφικά. Μια λέξη, που λειτουργεί ως σημείο, αποτελεί το σημαίνον, το οποίο ανασύρει στην αντίληψή μας την εικόνα του αντικειμένου, της κατάστασης ή της έννοιας, που αποτελούν το σημαίνόμενο. Αυτή η συνάρτηση του σημαίνοντος με το σημαίνόμενο είναι αποτέλεσμα κοινής συμφωνίας.

Οι λέξεις μπορούν να ονομάζουν: αυτό κάνουν τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα επιρρήματα και τα ρήματα. Επίσης, μπορούν να συμβολίζουν σχέσεις: τέτοια λειτουργία εκτελούν τα μορφήματα, τα λεξήματα που συνήθως δε μεταφέρουν πληροφορία, όπως οι προθέσεις και οι σύνδεσμοι, που δεν ονομάζουν αντικείμενα, αλλά παρουσιάζουν τη σχέση μεταξύ των μερών της πρότασης.

Τέτοιες λέξεις είναι:

Τοπικές	:	(δίπλα, πάνω, κάτω, πίσω)
Χρονικές	:	(πριν, αφού, μετά)
Αρνητικές	:	(δεν)
Διαζευτικές	:	(ή, είτε)
Ταυτότητας	:	(σαν)
Ετερογένειας	:	(ως)
Αιτιολογικές	:	(επειδή, διότι)

- Συνθήκης : (αν)
Παραχώρησης : (αν και, μολονότι)
Δεικτικές : (εδώ, εκεί, εγώ, αυτός, εκείνος)

Η γλώσσα διαφέρει πολύ έναντι των άλλων συμβολικών συστημάτων, γιατί δεν λειτουργεί με μεμονωμένα σύμβολα ή με την απλή αλληλοδιαδοχή τους. Η δομή της γλώσσας συνδέει τα σύμβολα με εννοιολογικές σχέσεις. Μπορεί τα ίδια ακριβώς σύμβολα να παίρνουν διαφορετική σημασία μέσα σε δυο διαφορετικές προτάσεις με άλλη δομή. Όπως ο άνθρακας π.χ. και το διαμάντι, που έχουν ακριβώς την ίδια χημική σύσταση, αλλά διαφέρουν ως προς τη δομή τους: ο άνθρακας έχει γραμμική, ενώ το διαμάντι έχει κρυσταλλική δομή.

Έτσι και οι λέξεις στο λόγο αναπαριστούν κάθε φορά κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τη θέση τους στην πρόταση. Για παράδειγμα, οι προτάσεις "το φίδι έφαγε το ποντίκι" και "το ποντίκι έφαγε το φίδι", αποτελούνται από τις ίδιες λέξεις, αλλά έχουν αντίθετη σημασία. Αυτό που άλλαξε εδώ είναι η συντακτική δομή της πρότασης. Το Υποκείμενο έγινε Αντικείμενο και το Αντικείμενο έγινε Υποκείμενο.

Παρομοίως, σε ένα μουσικό εγχειρίδιο, το σύμβολο Si μας φέρνει στο νου τη νότα σι, ενώ σε ένα βιβλίο Χημείας σημαίνει το στοιχείο πυρίτιο. Αντίστοιχα, το σύμβολο (Ca) σημαίνει το στοιχείο ασβέστιο, ενώ στη νευρολογία τον Gyrgus Centralis anterior.

Γι' αυτό η γλώσσα ονομάζεται "παραγωγικό σύστημα", αφού έχει τόσα πλεονεκτήματα. Η οικονομία της γλώσσας έγκειται στο ότι δε χρειάζεται σε κάθε περίπτωση διαφορετικής κατάστασης να παραθέσει ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σημείο. Οι λεκτικές μονάδες της γλώσσας πρέπει να είναι περιορισμένες. Με διαφορετικό συνδυασμό κάθε φορά ικανοποιείται κάθε ανάγκη αναπαράστασης. Διαφορετικά, ακόμη και η πιο δυνατή μνήμη δε θα μπορούσε να συγκρατήσει τον τεράστιο όγκο των γλωσσικών σημείων. Έτσι, κάθε λέξη μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Όμως, τα συμφραζόμενα προσδιορίζουν επακριβώς τη σημασία της και δεν αφήνουν περιθώρια παρερμηνείας.

Στην πρόταση: "Αυτό το ρολόι είναι μαϊμού" κανείς δεν σκέφτεται το χαριτωμένο ζώο της ζούγκλας. Επίσης, όταν χαρακτηρίζουμε ένα παιδί σαν "σπίρτο αναμμένο", ο συνομιλητής μας αντιλαμβάνεται πως

το παιδί αυτό είναι πολύ έξυπνο και δεν ανησυχεί καθόλου πως υπάρχει κίνδυνος πυρκαϊάς.

Κατά τους Pillsbury - Meader (1928: In Luchsinger 1970): "Language is a means of instrument for the communication of thought, including ideas and emotions": "Η γλώσσα είναι ένα μέσο ή ένα εργαλείο για την επικοινωνία της σκέψης, στην οποία περιλαμβάνονται οι ιδέες και τα αισθήματα".

Αυτός ο ορισμός της γλώσσας είναι στενός, αφού ο λόγος δεν είναι πάντα επικοινωνιακός, αλλά και λόγος περισυλλογής.

Για την υπέρβαση αυτής της στενότητας ο Rønns έδωσε συμπληρωματικούς προσδιορισμούς: "Η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο σκοπεύουμε στην εκατέρωθεν κατανόηση της δομημένης σκέψης, στη λογική διαμόρφωση των αντιλήψεων, στην περισυλλογή και στην έκφραση του εσωτερικού κόσμου, στη διατύπωση απαιτήσεων επιθυμιών, στην επίδειξη πραγματικών περιστατικών, στη θέση σκέψεων και ερωτημάτων για συζήτηση, αυτοπροβληματισμό και αυτοέλεγχο".

Η βάση της γλώσσας είναι ουσιαστικά ενιαία. Όμως, έχει και επιμέρους λειτουργίες. Πρωταρχικά, είναι ένα μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής συνεννόησης. Επιπλέον, είναι ένα εργαλείο, που παρέχει στη σκέψη τα μέσα για ταξινόμηση, διευκρίνηση και διαμόρφωση των στοιχείων του γύρω κόσμου. Πάνω απ' όλα, όμως, η γλώσσα είναι ένας τρόπος σκέψης, ένας ζωτικός χώρος, μια υπαρξιακή σφαίρα για πολιτιστική και επιστημονική δημιουργία.

2.2. Οι λειτουργίες της γλώσσας

Η γλώσσα δεν επιτελεί μόνο διαλογικές λειτουργίες, ως μέσο επικοινωνίας αλλά και μονολογικές, για να καλύψει τις ανάγκες της εσωτερικής αυτοπραγμάτωσης.

2.2.1. Διαλογικές λειτουργίες

Στις διαλογικές λειτουργίες, που στοχεύουν στην επικοινωνία και τη συνεργασία των συνομιλητών, υπάγονται οι τέσσερις λειτουργίες:

- α) η δήλωση (επιφωνηματική)

- β) η έκκληση (επιτακτική)
- γ) η διήγηση (πληροφοριακή)
- δ) η ερώτηση (ερωτηματική)

Στη δήλωση, ο ομιλητής εκφράζει σκέψεις ή συναισθήματα σε κάποιον ή κάποιους ακροατές, απ' τους οποίους περιμένει αντιδράσεις. Τα επιφωνήματα, όπως, μπράβο! αλίμονό σου!, είναι δηλωτικές φράσεις, που χρησιμοποιούμε συχνά.

Η έκκληση χρησιμοποιείται, για να κατευθύνουμε τη συμπεριφορά του ακροατή, προς μια πράξη για το συμφέρον του, το δικό μας ή κάποιο κοινό στόχο. "Πρόσεχε! Σιωπή! Βοήθεια! Ψηλά τα χέρια!" είναι μερικές φράσεις έκκλησης. Σύμφωνα με τον Gardiner (1932: in Luchsinger 1970) πρόκειται για "demands calling for action" (requests).

Η πληροφορία - διήγηση κινείται σε ένα πιο αντικειμενικό επίπεδο. Συνήθως, διηγούμαστε κάποια γεγονότα δίχως να στεκόμαστε στις συναισθηματικές επιδράσεις του σε εμάς ή σε άλλους. Προσπαθούμε να κάνουμε εύκολη την κατανόησή του από τον συνομιλητή μας, προσθέτοντας μόνο ό,τι συνέβη αντικειμενικά.

Η ερώτηση κινείται σε δύο επίπεδα, ένα αντικειμενικό και ένα υποκειμενικό. Ο ομιλητής απευθύνεται στο συνομιλητή του με σκοπό να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, να λύσει κάποια απορία του ή για να διαπιστώσει το γνωστικό επίπεδο του συνομιλητή του και να τον βοηθήσει να το εμπλουτίσει. Πρώτος ο Gardiner όρισε την ερώτηση ως ξεχωριστή γλωσσική λειτουργία και την ονόμασε "demands calling for information".

Οι ρητορικές ερωτήσεις εξαιρούνται από αυτήν την κατηγορία, γιατί δεν είναι πραγματικές, αλλά αποτελούν ένα εκφραστικό μέσο για το ζωντάνεμα του λόγου. Τέτοιες ρητορικές ερωτήσεις χρησιμοποιούσαν στους λόγους τους οι σοφιστές και οι ρήτορες της αρχαίας Ελλάδας, απ' τους οποίους πήραν το όνομά τους. Επίσης, σ' αυτήν την κατηγορία δεν συμπεριλαμβάνονται οι ερωτήσεις, που στοχεύουν σε μια ευγενική εντολή, όπως "θα μπορούσατε να κλείσετε την πόρτα;" ή "μπορώ να έχω λίγο νερό;". Εδώ δεν περιμένουμε από τον ακροατή μια απάντηση, αλλά μια ενέργεια, που να ανταποκρίνεται σ' αυτό που ζητάμε.

2.2.2. Το πλήθος των γλωσσικών λειτουργιών

Οι τέσσερις λειτουργίες είναι παράλληλες, ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά συχνά αλληλεπιδρούν και αλληλοκαλύπτονται. Οι ανάγκες που καλύπτει η ομιλία του ανθρώπου είναι να γνωστοποιεί ένα συναισθηματικό του βίωμα, να προτρέπει το συνομιλητή του σε μια ενέργεια, να πληροφορεί ή να ζητά πληροφορίες. Υπάρχουν, όμως, μεικτοί τύποι καθώς οι γλωσσικές λειτουργίες αλληλεπιδρούν. Μπορεί μια πληροφορία να στρέφει τον ακροατή προς μια συγκεκριμένη ενέργεια, ή να δηλώνει και κάποιο συναισθηματικό βίωμα. Έτσι, όταν οι ειδήσεις μας πληροφορούν πως τα μέσα αστικής συγκοινωνίας θα απεργούν, μας στρέφουν προς την ενέργεια να χρησιμοποιήσουμε τα ιδιωτικά μας αυτοκίνητα ή ταξί. Όταν πληροφορούμαστε ότι μια σεισμική δόνηση σημειώθηκε σε κάποια περιοχή της χώρας, αμέσως αντιλαμβανόμαστε και την ψυχική οδύνη των κατοίκων της περιοχής αυτής.

Πνευματικός πατέρας αυτής της θεωρίας των τεσσάρων λειτουργιών είναι ο Πρωταγόρας, ο οποίος περιέγραψε τους τέσσερις "ακρογωνιαίους λίθους του λόγου": την εντολή, τη διακήρυξη, την ερώτηση και την απάντηση. Ορισμένοι γλωσσολόγοι, όπως ο R^ov^osz (1946), θέλουν να αποκλείσουν την επιφωνηματική λειτουργία, γιατί δεν προάγει την επικοινωνία. Άλλοι, όμως, τη δέχονται δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην πληροφορία.

Η αμερικανική, συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης, κοινωνιολογία της γλώσσας, θεωρεί την έκκληση ως κύρια λειτουργία της γλώσσας. Έτσι, κάθε λέξη λειτουργεί ως γλωσσικό ερέθισμα ("stimulus") που έχει ως αποτέλεσμα μια ορισμένη αντίδραση ("response") του ακροατή (H^ogmann, 1967). Οι αμερικανοί προσανατολίζονται περισσότερο στην πραγματολογική θεώρηση του κόσμου. Έτσι, σαν σκοπό της γλώσσας δεν θεωρούν τη μετάδοση σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά την πρόκληση έμπρακτων αντιδράσεων. Η γλώσσα, γι' αυτούς, είναι η ίδια μια μορφή δράσης ("mode of action") και οι λέξεις δεν είναι απλά σύμβολα, αλλά ερεθίσματα, που προκαλούν αντιδράσεις ("operative forces").

Όμως, αυτή η θεωρία αγνόησε τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσου έκφρασης του ψυχικού κόσμου του κάθε ανθρώπου.

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις σχετικές με τις λειτουργίες της γλώσσας.

Κατά το Θ. Νάκα οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας είναι οι παρακάτω:

Πληροφοριακή / Αναφορική	"Είναι, ίσως, η βασικότερη απ' όλες. Η επικοινωνία νοείται κυρίως ως η ανταλλαγή πληροφοριών, και μάλιστα όσον αφορά την κατά το δυνατόν αντικειμενική περιγραφή του κόσμου που μας περιβάλλει ή των καταστάσεων τις οποίες ζούμε, ..."
Συγκινησιακή	"... θα μπορούσαμε να πούμε ότι εμφανίζεται μόνη της, ανεξάρτητη στο λόγο, στην περίπτωση που εκφράζεται κανείς π.χ. μόνον με επιφωνήματα: αχ!, ποπό!, τς-τς-τς!, με εκείνη δηλαδή τη γραμματική κατηγορία των λεξημάτων που συνήθως δεν μεταφέρουν πληροφορία, γιατί δεν έχουν γνωστική σημασία, λογικό περιεχόμενο, αντικειμενικά προσδιορίσιμα ..."
Βουλευτική / Κατευθυντική	"... συχνά συνδυάζεται με τις δύο που προανέφερα, την πληροφοριακή και τη συγκινησιακή. Στόχος μας κατά τη βουλευτική / κατευθυντική λειτουργία είναι ο συνομιλητής μας ή το πρόσωπο (τα πρόσωπα) που ονομάζουμε με το εσύ (εσείς) και που θέλουμε με τον έναν ή τον άλλο τρόπο να επηρεάσουμε ..."
Μεταγλωσσική	"... έχει να κάνει με τον ίδιο τον κώδικα, την ίδια τη γλώσσα ως παράγοντα επικοινωνίας και, ειδικότερα, με την ικανότητα που

Φατική / Επαφική	<p>έχει κάθε ανθρώπινη φυσική γλώσσα να αυτοσχολιάζεται. Εδώ ανήκει όλη η γραμματικοσυντακτική ορολογία ..."</p> <p>"Το ένα από τα δύο ονόματα αναφέρεται κυρίως στην ιδιότητα αυτής της λειτουργίας να ελέγχει τον παράγοντα της επικοινωνίας που ονομάσαμε κανάλι ή δίαυλο. Το άλλο όνομα αυτής της λειτουργίας έχει να κάνει με τη διατήρηση της επαφής μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας, των σχέσεων ευγενείας μεταξύ τους, κ.τ.ό."</p>
Ποιητική / Αισθητική	<p>"Αφορά το μήνυμα καθεαυτό, και συνίσταται στη συνειδητή του επεξεργασία τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, της σημασίας, των σημειομένων, όσο και στο επίπεδο της μορφής, των ήχων, των σημειόντων, με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού, δηλαδή του αισθητικότερου συνδυασμού."</p>

Στο σύστημα Σετάτου διακρίνονται επιπλέον οι εξής λειτουργίες: "συμφραστική", "κοινωνικοπολιτιστική", "διαλογική ή επιχειρηματολογική", "νοητική - φαντασιακή", "διαδικαστική ή αρθρωτική".

Η ανασύνθεση που κάνει ο Leech του συστήματος των επικοινωνιακών λειτουργιών του Popper και Halliday είναι οι ακόλουθες:

Του Popper:

Επιχειρηματολογική	(Το να χρησιμοποιείς τη γλώσσα για να παρουσιάσεις και να αναπτύξεις επιχειρήματα και εξηγήσεις.)
↑	
Περιγραφική	(Το να χρησιμοποιείς τη γλώσσα για να περιγράψεις αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου.)
↑	
Σηματοδοτική	(Το να χρησιμοποιείς τη γλώσσα για να μεταδώσεις πληροφορία γύρω από εσωτερικές καταστάσεις του ατόμου σε άλλα άτομα.)
↑	
Έκφραστική	(Η έκφραση με τη γλώσσα εσωτερικών καταστάσεων του ατόμου.)

Με τις τέσσερις λειτουργίες του Popper μεγάλη αναλογία, κατά τον Leech, εμφανίζουν οι εξής τρεις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας του Halliday:

Αφαιρετική ή Ιδεολογική.	Η γλώσσα λειτουργεί ως ένα μέσο με το οποίο μεταφέρεται και ερμηνεύεται η εμπειρία του κόσμου. (Διαιρείται σε δυο υπολειτουργίες: την Εμπειρική και τη Λογική).
Διαπροσωπική	Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο έκφρασης των διαθέσεων του ομιλητή αλλά και ως μέσο επίδρασης πάνω στις διαθέσεις και τη συμπεριφορά του ακροατή.
Κειμενική	Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο δόμησης ενός κειμένου, δηλαδή ως περιστασιακή προφορική ή γραπτή πραγμάτωση του εαυτού της.

2.2.3. Μονολογικές λειτουργίες της γλώσσας

Η μονολογική λειτουργία της γλώσσας είναι υποκειμενικού και εσωτερικού χαρακτήρα, καθώς δε στοχεύει στην ανακοίνωση ή στη δήλωση. Εδώ υπάγεται η καθαρή έκφραση, που παράγεται όταν ο ομιλητής είναι μόνος του και είναι αποτέλεσμα κάποιας εσωτερικής διέγερσης (als Reizansleitung im Sinne der Kathartischen Abreaktion einer Erregung).

Μέσω των εσωτερικών διαταγών, οι ασθενείς της striarer, akinese, επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα αυτοελέγχου.

Σύμφωνα με τον Grönbbaum (1932: In Luchsinger 1970) η γλωσσική ενέργεια δραστηριοποιείται από την ανάγκη για σταθεροποίηση και αποσαφήνιση ενός νέου γνωστικού βιώματος. Καθίσταται σαφές, ότι μια κεντρική διαταραχή της γλώσσας επηρεάζει και την εξέλιξη της σκέψης (βλέπε σχήμα II).

Επιπλέον, όποιος κάνει μια σκέψη πρέπει να μπορεί να την εκφράσει και γλωσσικά, προφορικά ή γραπτά. Αυτό θα τον βοηθήσει να τη συγκρατήσει στη μνήμη του, αλλά και θα μπορέσει να την επεξεργαστεί και να προχωρήσει σε νέους συλλογισμούς.

"Η ομιλία προωθεί τις γνωστικές λειτουργίες, γιατί η λέξη είναι ο σφόνδυλος στον άξονα της σκέψης" (Kleist 1806: In Luchsinger 1970). Όταν, μάλιστα, κάποιος επιστήμονας συνομιλεί με σπουδαίους συναδέλφους του, η σκέψη του ενεργοποιείται παραγωγικά, από τα ερεθίσματα που προσφέρει ο διάλογος. Η συμμετοχή στη συζήτηση κάνει την πνευματική διαδικασία ενεργητική και δίνει ευκαιρία να λειτουργήσει και ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης "feed back" (Rohracher 1963: In Luchsinger 1970). Γι' αυτό η σύγχρονη παιδαγωγική αποδίδει μεγάλη σημασία στο διάλογο και στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή (Höller 1948: In Luchsinger 1970).

Για να γίνει δυνατός ο λόγος κατά το διάλογο, πρέπει οι σκέψεις να ακολουθήσουν μια σιωπηλή επεξεργασία. Η περισυλλογή μοιάζει με έναν εσωτερικό διάλογο, όπου ερωτών και ερωτώμενος είναι το ίδιο πρόσωπο (Porzig, 1950).

Όσοι κρατούν ημερολόγιο, στην ουσία απαντούν μόνοι τους σε εσωτερικές ερωτήσεις που θέτουν στον εαυτό τους, όπως "πώς πέρασα;", "πώς ένιωσα;", "πώς τα πήγα;". Αξίζει να θυμηθούμε εδώ

το φιλόσοφο και μαθηματικό Πυθαγόρα που συμβούλευε τους μαθητές του κάθε βράδυ να ρωτούν τον εαυτό τους: "τί έκανα σήμερα; τι παρέλειψα να κάνω; ποιο καθήκον παρέβλεψα;" (Τι παρέβην; τι δ' έρρεξα; τι μοι δέον ουκ ετελέσθη;).

Κατά τη γενετική άποψη οι παραπάνω λειτουργίες κατατάσσονται σε διαφορετικά εξελικτικά επίπεδα, σύμφωνα με τη σειρά της ανάπτυξής τους. Η κατάταξη που παραθέσαμε: i) δήλωση, ii) έκκληση, iii) διήγηση, iv) ερώτηση απεικονίζει αυτή τη σειρά.

Το παιδί πρώτα αναπτύσσει τις λειτουργίες της έκφρασης, της γνωστοποίησης και της έκκλησης. Οι διηγήσεις και οι ερωτήσεις έρχονται αργότερα. Επίσης, σε πνευματικώς καθυστερημένα άτομα, ο λόγος δε χρησιμοποιείται για διηγήσεις και ερωτήσεις, παρά μόνο για δηλώσεις επιθυμιών και αναγκών τους ή για εκκλήσεις.

Σε περιπτώσεις καταστροφής του λόγου, οι λειτουργίες της δήλωσης και της έκκλησης αποδομούνται τελευταίες και επανακτιούνται πρώτες. Ο Forchhammer (1971) αναφέρει ότι προσπαθούσε κάποτε, μάταια, να μάθει, σ' έναν ασθενή με κινητική αφασία, το όνομα της γυναίκας του. Όταν όμως ο ασθενής χρειάστηκε επειγόντως τη βοήθεια της συζύγου του, πρόφερε καθαρά το όνομά της.

Η ερώτηση μπορεί να πάψει να υφίσταται στο λόγο κάποιου ανθρώπου, ως αποτέλεσμα κάποιας παθολογικής βλάβης, ενώ οι άλλες λειτουργίες να διατηρούνται. Αν χαθεί η ικανότητα προβληματισμού, η ερώτηση καθίσταται αδύνατη (Gelb 1937: In Luchsinger 1970).

2.2.4. Δευτερεύουσες λειτουργίες

Οι παραπάνω λειτουργίες ονομάζονται και πρωταρχικές λειτουργίες της γλώσσας. Παράλληλα, υπάρχουν και οι δευτερεύουσες λειτουργίες, οι οποίες λειτουργούν στο εθιμικό, αισθητικό και λογικό (logisch - asthetischen) επίπεδο της γλώσσας.

Το εθιμικό επίπεδο αναφέρεται στην ένταση και το ύφος του λόγου. Κάτι μπορεί να ειπωθεί με διακριτικό και συγκρατημένο τρόπο ή αντίθετα με επιθετικό και ωμό. Το αισθητικό επίπεδο αναφέρεται στη δυνατότητα της γλώσσας να γίνει τέχνη, όπως η ποίηση και η λογοτεχνία. Η ηχητική μορφή των λέξεων παίζει τον κύριο ρόλο εδώ. Τέτοια φαινόμενα είναι η ομοιοκαταληξία, η συνήχηση, η παρήχηση,

το μέτρο, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, οι εικόνες, κ.ά. που έχουν σκοπό να διεγείρουν το συναίσθημα. Αυτό, όμως, συχνά δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες έκφρασης. Γι' αυτό, στον προφορικό λόγο, χρησιμοποιούνται και άλλα στοιχεία, όπως ο τονισμός, η μελωδία, τα οποία δίνουν έμφαση και ζωντανεύουν το λόγο. Αυτά τα στοιχεία είναι χρήσιμα στην εκπαίδευση των ηθοποιών, των εκφωνητών και στη λογοθεραπεία.

Ο Trojjan διατύπωσε την ψυχολογική φωνητική θεωρία έκφρασης *outstilistik*. Πρόκειται για τη μελέτη των μουσικών στοιχείων του λόγου (*Schallbildern*) και των δυνατοτήτων που δίνουν στον ομιλητή για να εκφράσει κάποια θυμική κατάσταση. Αυτοί οι μουσικοί παράγοντες είναι, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντικείμενο κάποιας διαταραχής. Ειδικά, όμως, στις αφασίες είναι τα πιο ανθεκτικά στοιχεία του λόγου. Έτσι, κάποιος που πάσχει από αισθητηριακή αφασία, ενώ δεν κατανοεί καμία λέξη, μπορεί να αντιληφθεί σωστά τον τόνο μιας παράκλησης ή μιας προσταγής. Αντίστοιχα, στους ασθενείς με κινητική αφασία, οι οποίοι αντιλαμβάνονται, αλλά δεν μπορούν να μιλήσουν, ο τόνος των γλωσσικών τους προσπαθειών, μας οδηγεί να καταλάβουμε εάν θέλουν να εκφράσουν ή να ζητήσουν κάτι. Παρομοίως, αν κάποιος υγιής στο λόγο ακούει μια φράση σε κάποια ξένη γλώσσα, μπορεί να συμπεράνει αν πρόκειται για παράκληση ή για προσταγή.

Ο Hermann (1942) υποστηρίζει ότι ο τόνος των ερωτήσεων είναι περίπου ίδιος στις περισσότερες γλώσσες. Από αυτήν την άποψη, των μουσικών παραγόντων, ισχυρίζεται ο Appel (1974), η ανθρωπότητα είναι μονόγλωσση. Όμως, αυτή η άποψη έχει σημαντικά διαψευσθεί από εθνικές και πολιτισμικές συμβατικότητες.

Κατά τον Jaspers (1964) η γλώσσα είναι το απαραίτητο μέσο της σκέψης και της γνώσης μας. Ο Hönigswald (1937) βλέπει τη γλώσσα σαν τον κύριο παράγοντα που μας βοηθά να αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα. Έννοιες, κρίσεις συμπεράσματα είναι αδύνατο να υπάρξουν χωρίς τη συμβολή της γλώσσας (Kainz, 1969). Γι' αυτό η συμβουλή που δίνουμε στα παιδιά "σκέψου πριν μιλήσεις" είναι εντελώς παράλογη σύμφωνα με τον Dessoir (1940). Αφού έχει υποστηριχτεί ότι η σκέψη είναι ένα επιφανόμενο της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας και αποτελεί συνοδευτικό της ακόλουθο

(Lohmann, 1965), θα ήταν ορθότερο εάν συμβουλευάμε τα παιδιά: "να μιλάτε και να ακούτε, για να μάθετε να σκέφτεστε".

Βέβαια, αυτή είναι μια ακραία άποψη, αφού και στις πιο παλιές μορφές λόγου προϋπήρχε ένα στοιχείο συλλογισμού.

Όμως, δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι η σκέψη και η γλώσσα αλληλεπιδρούν στενά. Για να καταλάβει κανείς την αξία της διατύπωσης των σκέψεων, πρέπει να αναφερθεί σε έννοιες αφηρημένες, όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία, το πνεύμα, η δημοκρατία. Αν δεν είχε συνδέσει αυτές τις έννοιες με μια λέξη θα ήταν αδύνατο να σκεφτεί μ' αυτές ή να τις συγκρατήσει στη μνήμη του.

Άρα, λοιπόν, δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη και μάθηση χωρίς γλώσσα και το αντίθετο. Επομένως, ο πολιτισμός και η τεχνολογία είναι δημιουργήματα βασισμένα στη γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα που είναι αποκλεισμένα από την πλήρη ανάπτυξη του λόγου, αποκλείεται να επιτύχουν υψηλές πνευματικές επιδόσεις.

Με έρευνες σε κωφούς και βαρήκοους ο Isserlin (1932), έδειξε ότι οι παραπάνω αποκτούσαν τη φωνούμενη γλώσσα σε περιορισμένο βαθμό, ενώ δεν κατακτούσαν εύκολα αφαιρετικές ικανότητες: η σκέψη τους παρέμενε προσκολλημένη στο συγκεκριμένο και στο ορατό. Το ίδιο παρατηρήθηκε και σε άτομα με εγκεφαλικά τραύματα, καθώς παρουσίασαν ανικανότητα σε θεωρητικές επιδόσεις. Τέτοιοι ασθενείς προσκολλώνται στο συγκεκριμένο, δεν κατανοούν τις μεταφορές και δεν αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες.

Αν και η επίδραση της γλώσσας στη σκέψη είναι πολύ μεγάλη, δεν είναι πάντα θετική. Η γλώσσα δε στηρίζει πάντα τη σκέψη, αλλά συχνά την παραπλανά. Όταν η σκέψη στηρίζεται σε κενά γλωσσικά σύμβολα, όπως θα λέγαμε στην καθομιλουμένη σε "κούφια λόγια", είναι "γλωσσομορφική" ("Glossomorf Stöhr, 1917). Οι λέξεις, που προφέρει, ισχύουν μόνο στα λόγια και δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα.

Επίσης, η γλώσσα μπορεί να νοθεύσει τη σκέψη. Όπως καταμαρτυρεί ο Nietzsche από τα βιώματά του, μια καλή σκέψη μπορεί να ξεχαστεί από ανεπαρκή λόγια. Ακόμη, η Simon de Beauvoir (1958) διηγείται πως το απλό λεξιλόγιο της παιδικής της ηλικίας νόθευε τα βιώματά της.

Σε περιπτώσεις καλυμμένου τραυλισμού παρατηρείται το ακόλουθο φαινόμενο. Ο λόγος έχει σταθερότητα και παρουσιάζει ομαλή πορεία, όταν ο ομιλητής έχει χρόνο να ετοιμάσει εσωτερικά τα λόγια του, όταν το άγχος είναι περιορισμένο και έχει εντοπίσει τις λέξεις που θα χρειαστεί. Αντίθετα, ο ίδιος ομιλητής εμφανίζει τραυλισμό ή ταχυλαλία, αν του απευθύνουμε ξαφνικά το λόγο, χωρίς να είναι προετοιμασμένος.

Σύμφωνα με τον Freud (1939), τον εμπνευστή του "ασυνείδητου", ένας σαφής και αποφασιστικός λόγος (προφορικός ή γραπτός) παράγεται από ένα συγγραφέα, ο οποίος βρίσκεται σε συμφωνία με τον εαυτό του. Αντίθετα, εκεί που η έκφραση είναι ασαφής και περιπλεγμένη, μπορούμε να διακρίνουμε την αδιαμόρφωτη σκέψη του συγγραφέα.

Όμως, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, με κύριο εκφραστή τον Piaget (1952), ο οποίος υποστηρίζει ότι η νόηση προϋπάρχει της γλώσσας και ότι η δεύτερη αντικατοπτρίζει την πρώτη. Οι έννοιες σχηματίζονται διά μέσου των αισθησιοκινητικών εμπειριών και η γλώσσα είναι απλώς ένα μέσο για να εκφραστούν.

Ο Furth (1966) μετά από μελέτες, που έκανε σε κωφά παιδιά και ενήλικες, επιβεβαίωσε τις θέσεις του Piaget. Τα κωφά παιδιά φαίνεται να περνούν από τα ίδια στάδια νοητικής ανάπτυξης με αυτά που έχουν κανονική ακοή και ομιλία.

Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε ότι η γλώσσα διευκολύνει τη νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, αλλά δεν την καθορίζει. Η σκέψη είναι δυνατό να εκφραστεί και με άλλες μορφές συμβολισμού, εκτός από τη γλώσσα.

Σύμφωνα μ' αυτά τα συμπεράσματα, εάν δεν υπάρχει νόηση δεν μπορεί να υπάρξει και γλώσσα. "Κατά το νου και η γλώσσα", όπως λέει η λαϊκή παροιμία.

Ο Άγγλος ψυχολόγος Vernon (1961) διαπίστωσε ότι τα παιδιά, που παίζουν ελεύθερα στη συνοικία τους, παρουσιάζουν υψηλή νοημοσύνη και γλωσσική πρόοδο. Αντίθετα παιδιά, στα οποία απαγορεύεται το παιχνίδι, έχουν δυσκολίες στην έκφραση και χαμηλή νοημοσύνη. Επίσης, πνευματικώς καθυστερημένα άτομα, παρόλο που διαθέτουν τη δυνατότητα του λόγου, αδυνατούν να τη χρησιμοποιήσουν για να παράγουν μια σωστή ομιλία, λόγω φτωχής σκέψης.

Γενετικές ανωμαλίες στα γονίδια επηρεάζουν τη νοητική και γλωσσική εξέλιξη. Στα παιδιά με το σύνδρομο Down υπάρχει τρισωμία, δηλαδή, έχουν 47 χρωματοσώματα αντί για 46, που είναι το κανονικό. Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν διανοητική καθυστέρηση με συνέπεια να εμφανίζουν και δυσκολία στη γλωσσική έκφραση. Το ίδιο φαινόμενο έχει παρατηρηθεί και στα σύνδρομα Patau, Edwards, Klinefelter, Turner (1980: In Handbuch der Sonderpädagogik G / b).

Ύστερα απ' όλες αυτές τις επισημάνσεις συμπεραίνουμε ότι η γλώσσα και η σκέψη είναι δυο λειτουργίες που συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Η μια βοηθά και προϋποθέτει την άλλη, σαν να ήταν αδελφικοί φίλοι. Μα αν η μια διαταραχτεί, παρασύρει και την άλλη στην καταστροφή, σαν να ήταν άσπονδοι εχθροί.

Από τις ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές, που παραπάνω παραθέσαμε, Ελλήνων και ξένων επιστημόνων αναδύεται το εύρος, το σύνθετο και το πολύπλοκο του προβλήματος. Στον αναγνώστη επαφίεται η αναζήτηση για περισσότερες εξειδικευμένες γνώσεις σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του.

Οι παρακάτω θέσεις αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου "ανθρώπινη γλώσσα".

1. Η γλώσσα είναι προνόμιο του ανθρώπου (langage).
2. Η εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας είναι δύσκολη για τους αλλοδαπούς (langue).
3. Κάποιος έχασε τη γλώσσα του (τη λαλιά του) εξαιτίας μιας αποπληξίας που έπαθε (parole).
4. Η γλώσσα του ώριμου Goethe διαφέρει πολύ απ' αυτήν του νεότερου (parler).

Στην πρώτη πρόταση "γλώσσα" σημαίνει τη γλωσσική ικανότητα, την προδιάθεση για γλώσσα, δηλαδή τη δυνατότητα διαμόρφωσης, απόκτησης και σωστής χρήσης της γλώσσας. Αυτή η διάσταση αποτελεί θέμα της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας και των "γενετικών" προϋποθέσεων της γλώσσας και της ψυχολογίας της.

Στη δεύτερη πρόταση "γλώσσα" σημαίνει συγκεκριμένη γλώσσα ως ιστορική - εθνική έκφραση της ιδέας "γλώσσα", τη μητρική γλώσσα κάποιου. Μ' αυτήν ασχολείται η Γλωσσολογία (Linguistik).

Στην τρίτη περίπτωση "γλώσσα" σημαίνει τη ψυχοφυσική διαδικασία της ομιλίας, με την οποία ασχολείται η Φυσιολογία της

γλώσσας και η οποία αποτελεί επίσης θεματικό πυρήνα της Ψυχολογίας της γλώσσας.

Στην τέταρτη περίπτωση πρόκειται για την ατομική γλώσσα, το προσωπικό ύφος στη χρήση της γλώσσας. Μ' αυτήν ασχολείται η έρευνα της έκφρασης (η Χαρακτηρολογική ατομική διαγνωστική), καθώς και η Ρητορική και η Υφολογία.

Μπορούμε να περιορίσουμε το διαχωρισμό στην αντιπαράθεση της "γλώσσας" και της "ομιλίας" όπως ισχύει στις αγγλικές εκφράσεις "language" και "speech". Η "γλώσσα" είναι ένα κοινωνικό σχήμα, μια δομή που αποτελείται από συγκεκριμένα ηχητικά στοιχεία που αρθρώνονται ως μέσα σκέψης και κατανόησης στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας, ένα ανεξάρτητο από τη συγκεκριμένη χρήση του πνευματικό-πολιτιστικό αντικείμενο. Η γλώσσα ως διαμορφωμένη και προδιαγεγραμμένη, προφορικά και γραπτά μεταβιβαζόμενη μορφή, αποτελεί κανόνα και νόρμα για τη συγκεκριμένη χρήση της, την ομιλία. Αυτή ορίζεται μέσω των εκάστοτε ομιλητών ως άμεση πραγμάτωση ενός δυνητικά δεδομένου συστήματος γλωσσικών συμβόλων ως χρήση -από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας- του συστήματος των σημείων της γλώσσας τους, ως χρησιμοποίηση του γλωσσικού υλικού και ως τήρηση των συνηθειών και των προτύπων που διέπουν το σύστημα "γλώσσα". Η ομιλία προϋποθέτει τη γλώσσα και πρέπει να ακολουθεί τις συμβάσεις της, αν θέλει ο ομιλητής να γίνει κατανοητός και να μην "προσβάλει" με τις εκφράσεις του το γλωσσικό αίσθημα. Οφείλουμε να παραθέσουμε τον ορισμό του καθηγητή Χ. Χαραλαμπίκη (1992) γιατί συγκλίνει, κατά τη γνώμη μας, περισσότερο με τη δική μας άποψη για τη γλώσσα: "Η ανθρώπινη γλώσσα είναι ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα συμβατικών σημείων για τη διατύπωση ή ανταλλαγή σκέψεων, γνώσεων και πληροφοριών καθώς και για την παγίωση και μετάδοση από γενιά σε γενιά εμπειρίας και γνώσης, το οποίο βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες, καθορίζεται κοινωνικά και υπόκειται στην ιστορική εξέλιξη"

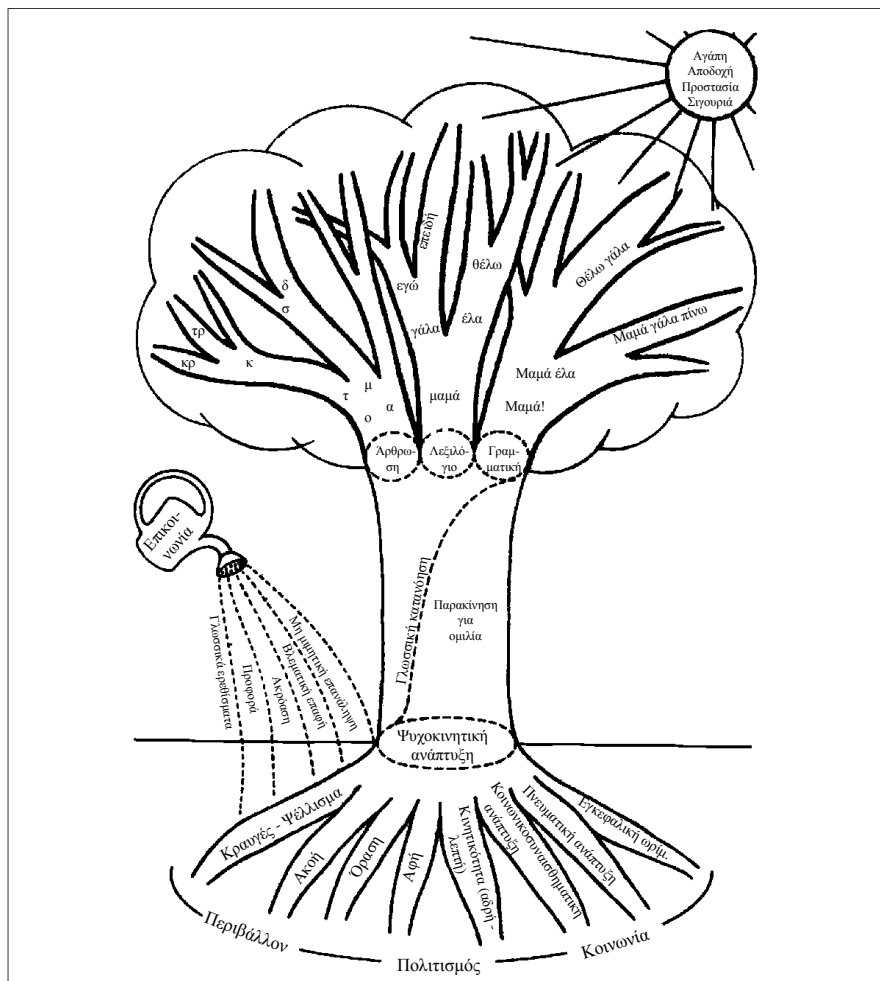
Καταλήγοντας, θα προτείναμε τον εξής κατά την άποψή μας περιγραφικό ορισμό για τη γλώσσα:

Γλώσσα είναι ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα σημείων με μη στατική αλλά δυναμική πορεία, ένα ενυπάρχον και εξελισσόμενο γεγονός, που προσδιορίζεται από τη σχέση των γενετικών και

περιβαλλοντικών προϋποθέσεων, με καρπό αυτής της σχέσης το διαφαινόμενο αποτέλεσμα που εξυπηρετεί και προάγει τη συνεννόηση, την αντίληψη του κόσμου, τη διατύπωση και ανταλλαγή σκέψεων και πληροφοριών, την πνευματική καλλιέργεια και μετάδοση του πολιτισμού μέσα από διαρκείς μεταβαλλόμενες διαδικασίες που υπόκεινται σε ψυχοφυσικές νομοτέλειες.

3. Διαδικασία εξέλιξης της γλώσσας

3.1. Ομιλία: Αποτέλεσμα θετικής συνολικής εξέλιξης



Σχηματική παράσταση (δέντρο) της γλώσσας
 Σχήμα VIII. Πηγή: W. Wendlandt (1992)

Το παιδί δε διαθέτει από την αρχή έναρθρο λόγο, αν και υπάρχουν οι ψυχοφυσικές (γενετικές) προϋποθέσεις για την ανάπτυξή του. Η ανάπτυξη αυτή συντελείται αργά, με μια ορισμένη σειρά, παράλληλα με την ωρίμανση του Κ.Ν.Σ. και την επίδραση του περιβάλλοντος, που δρα πάνω στις "εν δυνάμει" προϋποθέσεις. Το αποτέλεσμα που προκύπτει απ' αυτήν την επίδραση, αποκαλούμε και γλωσσική εξέλιξη.

Με άλλα λόγια θα πρέπει πρώτα να συντελεστεί εγκεφαλική ωρίμανση, πνευματική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, ανάπτυξη της κινητικότητας (αδρής και λεπτής), της αφής, της όρασης, της ακοής, και να έχει προηγηθεί η εκδήλωση κραυγών - ψελλισμάτων. Είναι οι αναπτυξιακές εκείνες διαδικασίες τις οποίες πρέπει να διατρέξει το παιδί, για να αποκτήσει τις ικανότητες, να αναπτύξει λόγο και να μπορεί να τον χρησιμοποιήσει

Η ανάπτυξη των ψυχοφυσικών αυτών δυνατοτήτων οδηγεί σε γλωσσική κατανόηση και παρακίνηση για ομιλία, -βασικές προϋποθέσεις- για να μπορέσει η γλώσσα -ως επικοινωνιακό σύστημα- να εξελιχθεί σε διαμορφωμένο λόγο και να κατακτηθεί στους τρεις τομείς της: άρθρωση, λεξιλόγιο, γραμματική.

Οι προαναφερόμενες διαδικασίες της ανάπτυξης και εξέλιξης 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 απ' τους παιδαγωγούς του. Ακόμα, το φυσικό περιβάλλον που ζει το παιδί και η κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμική κοινότητα με την κουλτούρα της, ασκεί βασική επιρροή στην γλωσσική του ανάπτυξη. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί είναι δυνατόν -μέσω του τρόπου που μιλούν στο παιδί- να παρακινήσουν και να προωθήσουν ή αντίθετα να εμποδίσουν ή να επιβραδύνουν τη γλωσσική του ανάπτυξη.

3.1.1. Ψυχοφυσικές (γενετικές) προϋποθέσεις

Μια φυσιολογική ανάπτυξη λόγου, προϋποθέτει το επιτυχές "πέραςμα" του παιδιού από μια σειρά αναπτυξιακών διαδικασιών, - όπως αναφέραμε παραπάνω- για να αποκτήσει έτσι βασικές

ικανότητες τις οποίες θα εμπλουτίζει συνεχώς. Οι σημαντικότερες αναπτυξιακές διαδικασίες αφορούν κυρίως τους παρακάτω τομείς:

3.1.2. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

A. Ανάπτυξη της ακοής

Τα παιδιά μπορούν να ακούσουν ήδη μέσα στη μήτρα. Από τον τέταρτο μήνα όμως μετά τη γέννησή τους, στρέφουν το κεφάλι ή το σώμα τους προς την κατεύθυνση της πηγής του ήχου. Μετά τον έβδομο μήνα αναπτύσσουν ικανότητες μίμησης τόσο ξένων ήχων όσο και ήχων που παράγουν τα ίδια (ψέλλισμα). Η διακοπή ή η μείωση του ψελλίσματος την περίοδο αυτή, αποτελεί σήμα κινδύνου για ύπαρξη βαρηκοΐας. Και αυτό γιατί από τον έβδομο μήνα της ζωής τους για την παραγωγή ψελλισμάτων δεν είναι αποφασιστικά πια τα απτικά ερεθίσματα (π.χ. της γλώσσας και των χειλιών) αλλά η ακοή τους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη τώρα το άκουσμα της δικής τους φωνής και την αντίληψη ήχων που παράγονται από άλλους ως απαραίτητο ερέθισμα για να συνεχιστεί η ανάπτυξη του λόγου.

B. Η ανάπτυξη της κινητικότητας

Είναι φανερό ότι, για την ομιλία, είναι απαραίτητες οι συντονισμένες κινήσεις στόματος και γλώσσας, οι οποίες πρέπει να είναι σχεδιασμένες και συνειδητά καθοδηγημένες. Αυτές οι πολύπλοκες κινητικές διαδικασίες απαιτούν ένα λεπτό συντονισμό διαφορετικών ομάδων μυών. Η ικανότητα για μια τέτοιου είδους "λεπτή κινητικότητα" μπορεί ωστόσο από το παιδί μόνο τότε να αναπτυχθεί, αν προηγουμένως έχει αναπτυχθεί η "αδρή κινητικότητά" του.

• Αδρή κινητικότητα :

Τα βρέφη κινούνται διαρκώς, "σπαρταρούν", κλωτσάνε, γυρίζουν, όλο το σώμα τους βρίσκεται αδιάκοπα σε διαφορετικές θέσεις. Πολύ πριν πουν τα παιδιά την πρώτη τους λέξη, μπουσουλούν, σηκώνονται, κάνουν προσπάθειες να τρέξουν και να σκαφαλώσουν,

αναπτύσσουν δύναμη και εξασκούν το μυϊκό τους σύστημα και την ευκινησία των αρθρώσεων τους.

- **Λεπτή κινητικότητα :**

Μέσω της μεγαλύτερης ακτίνας δράσης που έχουν αποκτήσει τα παιδιά με την ανάπτυξη της αδρής τους κινητικότητας, είναι σε θέση να φτάνουν πολλά αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν. Αρχίζουν να απλώνουν το χέρι προς την κατεύθυνση των πραγμάτων, να τα πιάνουν και με τα δυο χέρια, να τα αγγίζουν, να τα κουνούν. Αναπτύσσεται η λεπτή κινητικότητα. Αλλά δεν εξερευνούν μόνο με τα χέρια και τα δάχτυλα το περιβάλλον, τα παιδιά "ψαχουλεύουν" και με το στόμα, μπουκώνουν αντικείμενα και τα εξερευνούν, δηλαδή τα αγγίζουν με τη γλώσσα. Μπορούν όλο και καλύτερα να πετύχουν ένα λεπτό συντονισμό των κινήσεων, ν' αποκρυπτογραφήσουν αστραπιαία απτικά ερεθίσματα, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους που είναι απαραίτητη για τη δραστηριοποίηση των κινήσεων και αργότερα με τη βοήθεια της αφής (π.χ. με τη γλώσσα και τα χείλια) να παίρνουν, σε κλάσματα του δευτερολέπτου, τις σωστές θέσεις για την προφορά και να κινούν ανάλογα τους μυς του στόματος.

Γ. Η εκπαίδευση της φωνής μέσω των κραυγών

Η φωνή αναπτύσσεται με τις πρώτες κραυγές του νεογέννητου. Το βρέφος κραυγάζει συχνά και με φανερή ευχαρίστηση, οι φωνητικές χορδές αποκτούν τη λειτουργία τους, "δίνουν τον τόνο" και εξασκούνται συνεχώς. Ό,τι πρώτα φαινόταν ως "αναίτια" κραυγή που δεν μπορούσαμε καθόλου να εξηγήσουμε, αποκτά σύντομα για μας σημασία: Το βρέφος κραυγάζει, π.χ. γιατί πεινάει, ή είναι μόνο, ή ταλαιπωρείται από πονόκοιλους. Έτσι μαθαίνει ότι οι κραυγές του προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις στο περιβάλλον του, π.χ. η μητέρα του έρχεται όταν φωνάζει, το χαϊδεύει ή το σηκώνει ψηλά και με απαλή φωνή του μιλά. Έτσι αναπτύσσουν η μητέρα και το βρέφος την πρώτη τους "φωνητική επαφή" με την οποία αναπτύσσεται στη συνέχεια η διαπροσωπική σχέση τους, που χαρακτηρίζει και την ψυχοσωματική ανάπτυξη (βλ. παραπάνω).

Δ. Η φάση του ψελλίσματος

Τη φάση των παιδικών κραυγών ακολουθεί μια μεγάλη περίοδος ψελλισμάτων, η οποία είναι ιδιαίτερα χαριτωμένη. Τα παιδιά βγάζουν κραυγές χαράς και γουργουρίζουν, φτιάχνουν μακριές αλυσίδες από όμοιους ήχους, ή συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικούς. Έχουμε ξεχάσει να νιώθουμε το ελαφρύ γαργάλημα στη στοματική κοιλότητα, όταν αγγίζουμε με την άκρη της γλώσσας μας τον ουρανό. Τα βρέφη όμως απολαμβάνουν να αγγίζουν με τη γλώσσα τους όλο και καινούρια σημεία στο στόμα (απτικό ερέθισμα) κι έτσι παράγουν - κοντά στους ευχάριστους πλαταγισμούς- όλη αυτή την ποικιλία των φθόγγων, που είναι πολύ περισσότεροι απ' όσους υπάρχουν στη μητρική γλώσσα.

E. Η όραση

Η ικανότητα οπτικής αντίληψης είναι επίσης μια σημαντική προϋπόθεση για την έναρξη της ανάπτυξης του λόγου. Τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν με τα μάτια μόνο τον κοντινό και μακρινό τους περίγυρο κατακτώντας έτσι το περιβάλλον τους, αλλά μαθαίνουν κιόλας παρατηρώντας στους άλλους την εικόνα του στόματος, τις θέσεις των χειλιών κατά την ομιλία και προσπαθούν να τις μιμηθούν. Η σημασία της όρασης για την ανάπτυξη του λόγου φαίνεται από το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των τυφλών παιδιών παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Εξαιτίας της περιορισμένης αντιληπτικής ικανότητας περιορίζεται και το λεξιλόγιό τους. Δεν μπορούν να αντιληφθούν πολλά πράγματα από το περιβάλλον τους, όπως το "διάβασμα" της σωστής θέσης του στόματος -απαραίτητο για τη διαμόρφωση μιας άρθρωσης ανάλογης με την ηλικία των παιδιών.

3.1.3. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η φροντίδα του παιδιού (πώς και ποιοι ασχολούνται μαζί του, αν του φέρονται με στοργή, αν παίζουν μαζί του και του μιλούν, αν αναγνωρίζουν και εκπληρώνουν τις ανάγκες του, αν λαμβάνουν υπόψη τους την επιθυμία του για επαφή) και με το κατά πόσο ικανοποιητικές είναι οι διαπροσωπικές του επαφές, αναπτύσσονται στο βρέφος οι βασικές διαθέσεις του ως

προς το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του. Αν κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία μπορέσει να αισθανθεί συναισθηματική αποδοχή και να αποκτήσει την εμπειρία της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας, τότε θα μπορέσει να εμπιστευτεί τους ανθρώπους και να έχει ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση του κόσμου. Γιατί "μιλάω" σημαίνει πάντα δημιουργώ σχέσεις με άλλους ανθρώπους και στρέφομαι ενεργητικά προς το περιβάλλον (κοινωνική επαφή). Την ικανότητα αυτή τη μαθαίνει το παιδί μέσα από την πρώτη σχέση γονέα - παιδιού, που είναι και καθοριστική για την εξέλιξη της συναισθηματικής του ζωής (διαμόρφωση συναισθημάτων).

3.1.4. Πνευματική ανάπτυξη - Ωρίμανση εγκεφάλου

Καθώς μεγαλώνει το βρέφος, ωριμάζει σταδιακά ο εγκέφαλός του, αναπτύσσονται ολοένα οι πνευματικές του ικανότητες, π.χ. μπορεί να αναγνωρίζει αντικείμενα που έχουν γίνει αντιληπτά, να θυμάται, να διακρίνει παρόμοια αντικείμενα, να εντάσσει συγκεκριμένα αντικείμενα σε συγκεκριμένες έννοιες, ή να αντιλαμβάνεται τη σημασία του ύφους και των χειρονομιών.

Οι ικανότητες αυτές γίνονται με τον καιρό εμφανείς, όπως επίσης και οι επιπτώσεις των πνευματικών διεργασιών, οι οποίες υποκινούνται από τους γονείς και τα άλλα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος.

Όταν όλες οι ικανότητες και οι αναπτυξιακές διαδικασίες -για τις οποίες εδώ απλή αναφορά έχει γίνει- μπορέσουν να συνδεθούν μεταξύ τους, δηλαδή το παιδί μπορέσει να συνδέσει τους αισθητηριακούς τομείς (ακοή, όραση, αφή κτλ.) -οι οποίοι αρχικά εξασκούσαν ξεχωριστά- με τις κινητικές του δυνατότητες και τη σκέψη του (συντονισμένες κινήσεις μερών του σώματος και σκόπιμη δράση), όταν δηλαδή έχει συντελεστεί αυτή η **ψυχοκινητική ενσωμάτωση**, είναι σε θέση το παιδί να αναπτύξει (ανεμπόδιστα) λόγο.

Για παράδειγμα, ο Νίκος επτά μηνών, τρώει ένα μπισκότο. Ποιες δεξιότητες - ικανότητες πρέπει να λειτουργήσουν για να πάρει τη λειχουδιά; Πρέπει να αντιληφθεί τον διαφορετικό ήχο που κάνουν τα τουβλάκια του από τον ήχο που κάνει το μπισκότο χτυπώντας στο πιάτο. Να γυρίσει το κεφάλι του προς το τραπέζι που η μητέρα του ακούμπησε το πιάτο, να αναγνωρίσει το καφέ στρογγυλό αντικείμενο

ως μπισκότο, να θυμηθεί αυτό το μπισκότο ως ιδιαίτερα γευστικό, να γυρίσει γρήγορα προς το τραπέζι μπουσουλώντας, να συρθεί προς τα εκεί, να κοιτάζει τη μητέρα, να ερμηνεύσει το χαμόγελό της ως συγκατάθεση για το σκοπό του, να σηκωθεί, να κρατήσει με το αριστερό χέρι την άκρη του τραπεζιού, να σηκώσει το δεξί χέρι, να το τεντώσει για να φτάσει το μπισκότο.

Πρέπει, αν δεν μπορεί να το πιάσει, να αλλάξει τη στάση του σώματος, να προσηλώσει το βλέμμα του ακριβώς πάνω στο μπισκότο, να ανοίξει τα δάχτυλα του δεξιού του χεριού, να εκτιμήσει ότι η απόσταση είναι ακόμα πιο μεγάλη, για άλλη μια φορά να μετακινηθεί πάλι στο πλάι, να επαναλάβει τις προηγούμενες κινήσεις, να τεντώσει το δεξί χέρι, να απλώσει τον αντίχειρα και το δείκτη, να υπολογίσει τη δύναμη που θα βάλει στα δάχτυλα, αφενός να μη θρυμματίσει το μπισκότο από την πίεση και αφετέρου να μην γλιστρήσει από τα δάχτυλα, να λυγίσει το δεξιό αγκώνα, να κινήσει το χέρι προς το στόμα, να ανοίξει το στόμα, να σημαδέψει με το μπισκότο στο χέρι το στόμα, να δαγκώσει, χωρίς να δαγκώσει μαζί και τα δάχτυλα.

Η παραπάνω αναπτυξιακή διαδικασία, από την οποία περνάει το παιδί, και οι ικανότητες που εξελίσσονται παράλληλα δεν είναι σημαντικές μόνο για την ανάπτυξη του λόγου στο βρέφος και στο μικρό παιδί. Επηρεάζουν καθοριστικά τη σχέση με τη γλώσσα και την επικοινωνία κατά τη διάρκεια όλης της ζωής. Με άλλα λόγια, δεν αφορούν μόνο τους τομείς "Γλώσσα" και "Ομιλία", αλλά τη συνολική ψυχική και πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου, την προσωπικότητά του και την προσαρμογή του στην κοινωνία.

3.1.5. Γλωσσική κατανόηση και παρακίνηση για ομιλία

Είναι γνωστή η περιέργεια και η δραστηριότητα των παιδιών. Δεν προσπαθούν μόνο να βάλουν στο στόμα τους όλα τα πράγματα, αλλά και τις λέξεις και τους φθόγγους που ακούνε. Προσπαθούν να μιμηθούν, "φαφλατίζουν" χωρίς ακόμα να καταλαβαίνουν λέξεις ή συλλαβές. Δοκιμάζουν "στη γλώσσα τους" μεμονωμένους φθόγγους και ήχους και επαναλαμβάνουν πολλά απ' όσα ακούνε. Η "ηχολαλία", είναι κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής ένα ενεργητικό βήμα για την εκμάθηση της γλώσσας.

Σ' αυτήν την ηλικία το παιδί νιώθει μεγάλη ευχαρίστηση μαθαίνοντας λέξεις και προτασιακά σχήματα. Η ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού αναπτύσσεται ραγδαία, αν οι προσπάθειές του για ομιλία είναι επιτυχείς και εάν προς τούτο, τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του αναμιγνύονται στην παιδική αυτή προσπάθεια και αποδέχονται πρόσχαρα το παραγόμενο προϊόν, ακόμα κι αν είναι υποτυπώδες. Έτσι, πάνω στο σίγουρο υπόβαθρο της χαράς της ομιλίας αναπτύσσεται ο λόγος του παιδιού και η ικανότητά του να επικοινωνεί.

Η ικανότητα της κατανόησης προηγείται της ικανότητας για ομιλία. Το παιδί καταλαβαίνει τη σημασία μεμονωμένων λέξεων (π.χ. μπάλα, έλα) πριν ακόμα μπορέσει να τις προφέρει και ενεργεί σκόπιμα με βάση αυτά που άκουσε. Σ' αυτή την κατάσταση βρισκόμαστε ως ενήλικες όταν μπορούμε να καταλάβουμε τη γλώσσα π.χ. ενός Άγγλου κατέχοντας ένα μεγάλο παθητικό λεξιλόγιο, αλλά δεν μπορούμε να διεξάγουμε καμιά σωστή συνομιλία, γιατί το ενεργητικό μας λεξιλόγιο δεν είναι αρκετό για κάτι τέτοιο.

3.1.6. Διαμορφωμένος λόγος: άρθρωση - λεξιλόγιο - γραμματική

Ο πρώτος σκόπιμος φθογγικός σχηματισμός πραγματοποιείται γύρω στον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Είναι φθόγγοι που μπορούν εύκολα να "διαβαστούν" από το στόμα και να σχηματιστούν από το ίδιο το παιδί (π.χ. "μ", "π"). Οι φθόγγοι αυτοί συνδέονται άμεσα με τις πρώτες λέξεις "μαμά" και "μπαμπά". Για αρκετό διάστημα οι πρώτες αυτές λέξεις είναι ταυτόχρονα και προτάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι το παιδί λέγοντας "μαμά" μπορεί να εννοεί "θέλω τη μαμά μου", "να η μαμά μου". Τη σημασία αυτών των "μονολεκτικών προτάσεων" συμπεραίνουμε από τον τόνο της φωνής, την έκφραση και τις χειρονομίες καθώς και τη συνθήκη μέσα στην οποία λέγονται. Στη συνέχεια της γλωσσικής του ανάπτυξης, το παιδί σχηματίζει όλο και περισσότερους φθόγγους, όλο και μεγαλύτερες προτάσεις (π.χ. μαμά έλα, μαμά γάλα κτλ.). Μέχρι το τρίτο περίπου έτος της ζωής του μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες (κυρίως "εγώ") και να σχηματίζει προτάσεις που ξεκινούν με το "θέλω". Και εδώ το παθητικό λεξιλόγιο είναι ουσιαστικά μεγαλύτερο από το

ενεργητικό. Το παιδί μπορεί να καταλάβει σχεδόν τα πάντα, εφόσον η έκφραση είναι προσαρμοσμένη στο γλωσσικό του επίπεδο.

Οι τρεις τομείς: η άρθρωση, το λεξιλόγιο και η γραμματική, αναπτύσσονται ο ένας κοντά στον άλλο μ' έναν κατά κανόνα, αξιοσημείωτο ρυθμό. Με την άρθρωση, δηλαδή με την προφορά του, το παιδί κατορθώνει ολοένα και καλύτερα να σχηματίζει σωστά τους φθόγγους της μητρικής του γλώσσας. Πρώτα κατακτώνται οι φθόγγοι που σχηματίζονται στο μπροστινό μέρος του στόματος, ύστερα εκείνοι του μεσαίου και αργότερα αυτοί που παράγονται στο πίσω μέρος του. Στο λεξιλόγιό του το παιδί αρχικά περιλαμβάνει μόνο έννοιες πραγμάτων που μπορεί να αγγίξει και που παρατηρεί καθημερινά. Σιγά σιγά ονομάζει πράγματα που βρίσκονται έξω από το άμεσο βεληνεκές του, δηλαδή δεν μπορεί να τα αγγίξει ή είναι αφηρημένες περιγραφές. Η δομή και η μορφή των εκφράσεών του (γραμματική) εξελίσσονται από σύντομες παραθέσεις λέξεων (εγώ γάλα πιω) σε μεγαλύτερους προτασιακούς σχηματισμούς με δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες ολοένα και περισσότερο αντιστοιχούν στους κανόνες της μητρικής γλώσσας. Παρακάτω θα αναφερθούμε λεπτομερέστερα στην έκταση και τη χρονική διαδοχή της ανάπτυξης του λόγου.

3.1.7. Περιβαλλοντικές προϋποθέσεις

Το αναπτυσσόμενο παιδί είναι ενταγμένο στο άμεσο περιβάλλον του. Πολιτιστικές και κοινωνικές επιδράσεις διαμεσολαβούν από νωρίς στον τρόπο της αγωγής και αποτελούν ένα σημείο αναφοράς, όπου μπορεί το παιδί να στηριχθεί και να αποκτήσει μια θεώρηση του κόσμου. Μ' αυτήν την έννοια και η χρήση και η διαμόρφωση του λόγου από το παιδί εξαρτώνται άμεσα από το περιβάλλον.

Κάθε παιδί έχει την ατομικότητά του και υπ' αυτήν την έννοια η ανάπτυξη του λόγου έχει διαφορετική πορεία από παιδί σε παιδί. Βέβαια, οι γενικές αναπτυξιακές αφετηρίες είναι παρόμοιες στα παιδιά, όμως εμφανίζονται -και κατά την απόκτηση του λόγου- ατομικές διαφορές ως προς το ρυθμό της ανάπτυξης, ως προς τον τρόπο και τον αριθμό των πρώτων λέξεων ή ως προς τη συχνότητα της ομιλίας. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί, αν η περίπτωση ενός παιδιού που μιλάει "λίγο" ή "άσχημα" μπορεί να θεωρηθεί ως μη

προβληματική ιδιομορφία της ατομικής του γλωσσικής ανάπτυξης ή αν πρόκειται ήδη για μια "διαταραχή". Σε κάθε περίπτωση οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας (στην άρθρωση, στο λεξιλόγιο ή/και στη γραμματική) συχνά μπορούν να αποκατασταθούν, αν υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις στις ψυχοφυσικές δυνατότητες ή με την διαμόρφωση των ατομικών κάθε φορά συνθηκών που συναντά το παιδί στο περιβάλλον.

Παντού στον κόσμο τα παιδιά γεννιούνται χωρίς την ικανότητα της ομιλίας. Έχουν μάτια για να βλέπουν, αυτιά για ν' ακούν, φωνή για να βγάζουν ήχους, αλλά δεν "μιλούν" ακόμη. Πρέπει να μάθουν να μιλούν. Η ομιλία είναι μια ικανότητα την οποία αποκτά το παιδί από μικρό από το άμεσο περιβάλλον του δεχόμενο ερεθίσματα από τους συνανθρώπους του, με τους οποίους έρχεται σε επαφή καθημερινά ή - για να είμαστε πιο ακριβείς- από τους ανθρώπους που του μιλούν καθημερινά. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί απ' την Ινδία μεγαλώσει σε μια ελληνική οικογένεια, θα μπορέσει να μιλήσει τόσο καλά ελληνικά, όσο και τα Ελληνάκια αδέρφια του. Το ίδιο θα συμβεί αν ένα Γερμανάκι ανατραφεί από Ιάπωνες γονείς. Δεν θα μπορέσει να το αναγνωρίσει κανείς ως αλλοδαπό στην Ιαπωνία από τη γλώσσα του αλλά από τα μάτια του, το χρώμα του δέρματος και τη σωματική διάπλαση.

Το παιδί λοιπόν αποκτά την ικανότητα της ομιλίας, παρατηρώντας και μιμούμενο τα μέλη της οικογένειας ως γλωσσικά πρότυπα. Οι γονείς, οι παιδαγωγοί και όσα άλλα πρόσωπα ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του λόγου του, αφού λειτουργούν ως πρότυπα μέσω των οποίων το παιδί μαθαίνει τους φθόγγους και τις λέξεις, μαθαίνει να καταλαβαίνει και να μιμείται. Αποθηκεύει στο μυαλό του όλο και περισσότερες έννοιες και γίνεται όλο και πιο επιδέξιο στο σχηματισμό των μεμονωμένων φθόγγων. Έχει ανάγκη καθημερινά από ένα "πλουσιοπάροχο τραπέζι" από λέξεις και ήχους, φωνές και τόνους, τραγούδια και στίχους, προτάσεις και προτροπές για να κατακτήσει τον πολύπλοκο κόσμο της ομιλίας και να κάνει βήματα προόδου στη γλωσσική του εξέλιξη.

Αν υπάρξουν προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου, -αν το παιδί καθυστερεί να μιλήσει, αν κατέχει περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με τους συνομηλίκους του, αν αρνείται να μιλήσει ή παρουσιάζει δυσκολία στην προφορά φθόγγων ή συμπλεγμάτων-, τότε πρέπει να

αλλάζει η καθημερινή γλωσσική προσφορά και να υποστηριχθεί η απόκτηση σωστής ομιλίας με επικουρικά γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία να παίρνουν υπόψη τους τις ατομικές ιδιαιτερότητες του παιδιού.

Αυτό για ένα παιδί μπορεί να σημαίνει ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από την οικογένειά του πρέπει να γίνουν εντατικότερα και συχνότερα. Για άλλο, ότι οι γονείς οφείλουν να του αφήσουν περισσότερο χρόνο και ηρεμία για τις εξωτερικεύσεις του χωρίς διακοπές και διορθώσεις. Για ένα τρίτο, ότι η οικογένεια θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην παιδική επιθυμία μόνο όταν αυτή εκφράζεται γλωσσικά, και όχι με άλλους τρόπους (έκφραση προσώπου, δείξιμο κτλ.).

Υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες για να προωθηθεί η εκμάθηση της ομιλίας. Τα παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας δεν είναι σωματικά άρρωστα -δεν έχουν αμετάβλητες σωματικές ιδιομορφίες- ούτε πνευματικά καθυστερημένα, αλλά εντελώς φυσιολογικά, των οποίων οι ατομικές ιδιαιτερότητες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Αυτό ξέρουμε σήμερα! Ξέρουμε επίσης ποιοι τρόποι συμπεριφοράς από την πλευρά των γονιών και γενικά όσων ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών επιδρούν ευνοϊκά στη γλωσσική τους εξέλιξη. Είναι άλλωστε σαφές, ότι η γλώσσα δεν κληρονομείται, δε χορηγείται στο παιδί στην κούνια, αλλά μεταδίδεται μέσω των παραπάνω προσώπων.

Είδαμε λοιπόν ως τώρα, με βάση ποιους παράγοντες μαθαίνεται η γλώσσα και πώς μπορεί κανείς να αλλάξει τις γλωσσικές ιδιορρυθμίες με κατευθυνόμενα ερεθίσματα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με προβλήματα λόγου μπορούν να προοδεύσουν στην ομιλία τους, αν προωθηθούν συντονισμένα. Γι' αυτό οι γονείς πρέπει να μην αποφεύγουν να επωφελούνται από τις συμβουλές των ειδικών.

3.2. Η πορεία της γλωσσικής εξέλιξης

3.2.1. Η ανάπτυξη της ομιλίας: χρονική πορεία

Η ανάπτυξη της ομιλίας από τη γέννηση ως το έκτο έτος παρουσιάζεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα. Ακόμη αναφέρονται, για το κάθε ηλικιακό στάδιο, όσες ικανότητες πρέπει να

διαθέτει το παιδί, κατά κανόνα, στον τομέα της παραγωγής και της κατανόησης του λόγου. Οι αναφερόμενες ηλικίες πρέπει να θεωρηθεί ότι αφορούν το μέσον όρο.

Ηλικία	Γλωσσική έκφραση	Κατανόηση του λόγου
Νεογέννητο	Κλαίει	Δεν μπορεί να ελεγχθεί.
Έως 6 μηνών	"Μουρμουρίζει", "αλαλάζει", τιτιβίζει", "ψελλίζει". Ξεκινώντας από τα φαρυγγικά σχηματίζεται μια σειρά από όλων των ειδών τους φθόγγους, συχνά και συμπλέγματα συμφώνων π.χ. "κρ".	Δεν μπορεί να ελεγχθεί.
Έως 10 μηνών	Το παιδί ψελλίζει συλλαβές: μπα, μπε, συχνά φτάνει και σε αναδιπλασιασμούς "γκαγκα".	Το παιδί αναζητά (στρέφοντας το κεφάλι) αντικείμενα που του κατονομάζουμε.
Έως 12 μηνών	Μονόλογοι ψελλίσματος, "μπαμπα - γκαντεναμα". Πρώτα "μα-μα" ή "μαμά".	Το παιδί αντιδρά όταν ακούει τ' όνομά του και σε απλές εντολές (π.χ. Δώσ' το μου).
12 μηνών	Το παιδί χρησιμοποιεί 2 - 10 λέξεις σε μωρουδιακή γλώσσα: "τουτού", "βάου-βάου", "νιάου".	Μας φέρνει πράγματα όταν του τα ζητήσουμε.
Έως 1 ¹ / ₂ έτους	Το παιδί εκφράζεται με μονολεκτικές προτάσεις. Μπορεί με μια λέξη να διαπιστώσει, να ζητήσει κάτι, να ρωτήσει, να απαντήσει (π.χ. "μαμά, πάρω".	Καταλαβαίνει απλές εντολές και ερωτήσεις.
Έως 2 ετών	Το ενεργητικό λεξιλόγιο	Το παθητικό

	περιλαμβάνει 20 - 50 λέξεις. Μαζί με τα ουσιαστικά χρησιμοποιούνται ρήματα και επίθετα. Το παιδί αρχίζει να συνδέει δυο ή περισσότερες λέξεις στις εκφράσεις του: "μαμά, πόρτα", "μαμά, άνοιξε πόρτα". Πρώτη ηλικία των ερωτήσεων με τη βοήθεια του επιτονισμού: "ανοίξω πόρτα;". Ονομάζει τα πρώτα μέρη του σώματος.	λεξιλόγιο είναι ήδη πολύ ευρύτερο από το ενεργητικό.
Έως 2 ½ ετών	Το λεξιλόγιο αυξάνεται ραγδαία. Το παιδί χρησιμοποιεί πιο σωστά καταλήξεις στα ρήματα και σχηματίζει τις πρώτες μετοχές παρακειμένου, χωρίς ο σχηματισμός των τύπων να είναι συνειδητός. Χρήση των πρώτων ερωτηματικών αντωνυμιών (τι, πού). Οι φθόγγοι γίνονται πιο ευδιάκριτοι, ενώ στα αρχικά συμπλέγματα (κλ, πλ, κτλ) το παιδί έχει ακόμα σοβαρές δυσκολίες.	Το παιδί μπορεί να καταλάβει τα περισσότερα απ' όσα ακούει, εφόσον λέγονται στο αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο.
Έως 3 ετών	Η εκφορά των αρχικών συμπλεγμάτων γίνεται ολοένα και καλύτερα, δύσκολη είναι ωστόσο όταν το αρχικό σύμπλεγμα αποτελείται από τρία σύμφωνα: π.χ. τη λέξη "στρώμα" δε μπορεί το παιδί να την προφέρει ακόμα. Το παιδί χρησιμοποιεί με περισσότερη σιγουριά τις προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός, κτλ.), εμφανίζονται οι πρώτες	Υπάρχουν ακόμα δυσκολίες στην κατανόηση αντικειμένων και λεπτών διαβαθμίσεων, π.χ. μεγάλος-μικρός, μεγάλος-μεγαλύτερος.

	<p>προθέσεις (πάνω στο δέντρο) κι ακόμα τα βοηθητικά ρήματα στο σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων (έχω φάει). Οι καταλήξεις των ρημάτων συμφωνούν όλο και συχνότερα με το υποκείμενο της πρότασης: "εγώ κοιμήθηκα". Το ρήμα εξάλλου μπαίνει όλο και συχνότερα στη σωστή θέση στην πρόταση. Το παιδί μπορεί να κατονομάζει τα χρώματα.</p>	
<p>Έως 3 ½ ετών</p>	<p>Το παιδί μπορεί να προφέρει σωστά τους φθόγγους της μητρικής του γλώσσας -ακόμα και ορισμένους δύσκολους (π.χ. "δ")-και συμπλέγματα συμφώνων (π.χ. "στρ"). Το λεξιλόγιο εξακολουθεί να αυξάνεται σημαντικά. Το παιδί σχηματίζει σωστά απλές προτάσεις, εμφανίζονται οι πρώτες συμπλεκτικές και παρατακτικές προτάσεις: "Η μαμά ήταν στο γιατρό και έπαιξα με τη Τζένη". "Η ένεση που μου έκανε δε με πόνεσε". Η ηλικία των ερωτήσεων συνεχίζεται κι εκφράζεται κυρίως σε πολλές ερωτήσεις με το "γιατί". Μπορεί να εμφανιστεί "αναπτυξιακός τραυλισμός" (αντίστοιχος προς την ηλικία δυσχέρειες λόγου).</p>	<p>Το παιδί μπορεί, ανάλογα με τις εμπειρίες του, να καταλαβαίνει (αντιλαμβάνεται) τα πάντα.</p>
<p>4-6 ετών</p>	<p>Το παιδί μιλά με ευχέρεια. Οι προτάσεις είναι πιο σύνθετες. Το παιδί μπορεί να εκφράσει ποικιλοτρόπως μια σειρά</p>	<p>Η κατανόηση του λόγου εξελίσσεται ανάλογα με τη</p>

σκέψεων, μπορεί να επαναλάβει γενική ανάπτυξη.
με δικά του λόγια ιστορίες. Συναισθηματικοί
Μπορεί να μετρήσει ως το 10 και παράγοντες
να χρησιμοποιήσει αφηρημένες επηρεάζουν
έννοιες. Μιλά στο τηλέφωνο και σημαντικά και
λέει το μικρό του όνομα και το τη γλώσσα.
επώνυμο του.

3.2.2. Η πυραμίδα του λόγου

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζεται με τη βοήθεια του σχεδιαγράμματος "Η πυραμίδα του λόγου" (σχήμα ΙΧ). Απεικονίζονται η χρονική πορεία και οι αναπτυσσόμενες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Η πυραμίδα εικονίζεται ανάποδη: Γίνεται σταδιακά ευρύτερη προς τα επάνω, ανάλογα με την αύξηση των γλωσσικών ικανοτήτων στους τομείς "λεξιλόγιο", "άρθρωση", και "γραμματική". Αυτοί οι τρεις τομείς αναπτύσσονται όλο και περισσότερο, καθώς αυξάνεται η ηλικία του παιδιού. Στην αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης είναι αδύνατο να διαχωριστούν, γιατί τα βρέφη και τα μικρά παιδιά εκφράζονται μόνο με ήχους, συλλαβές ή μεμονωμένες λέξεις.

Η πυραμίδα περικλείεται από ένα χωνί, τη "γλωσσική κατανόηση", η οποία στο παιδί είναι πολύ περισσότερο αναπτυγμένη από την ικανότητά του να κάνει το ίδιο χρήση της γλώσσας. Το παιδί καταλαβαίνει περισσότερα απ' όσα μπορεί να εκφράσει.

Σχήμα ΙΧ. Πηγή: Wendlandt W. (1992)

Στο χωνί, που ολοένα ανοίγει, αναλογούν ολοένα και περισσότερες επιδράσεις από το γλωσσικό περιβάλλον. Το παιδί τις προσλαμβάνει με τα αυτιά του, πρέπει να τις επεξεργαστεί στον εγκέφαλο και στη συνέχεια να προσπαθήσει να τις μετατρέψει σε γλωσσικές εκφράσεις. Αυτό είναι ένα αρκετά πολύπλοκο έργο, κατά το οποίο πρέπει πρώτα να αναπτυχθεί μια ολόκληρη σειρά από διαφορετικές ικανότητες μέσω πολλαπλής άσκησης και εμπειρίας. Έτσι, ακολουθεί κατ' ανάγκη την ικανότητα γλωσσικής κατανόησης η ενεργή γλωσσική επιτέλεση. Η ακολουθία αυτή παραμένει έτσι ως την ενηλικίωση.

Ακόμα και εμείς ως ενήλικες κατανοούμε περισσότερες έννοιες (π.χ. περίπλοκες λέξεις), απ' όσες χρησιμοποιούμε στο ενεργητικό μας λεξιλόγιο. Στην πυραμίδα λοιπόν της ενεργητικής γλώσσας, που οικοδομείται σιγά - σιγά, η περιοχή της γλωσσικής κατανόησης είναι η μεγαλύτερη και περιεκτικότερη.

Η γλωσσική εξέλιξη

Θα περιγράψουμε αμέσως παρακάτω τη γλωσσική εξέλιξη με βάση τα επίπεδα της πυραμίδας. Η πυραμίδα φτάνει ως την ηλικία των 6 ετών: μέχρι τη χρονική αυτή στιγμή πρέπει το παιδί να κατέχει σε μεγάλο βαθμό τη μητρική του γλώσσα. Φυσικά η χρονική πορεία της γλωσσικής εξέλιξης μπορεί εδώ να παρουσιαστεί μόνο απλοποιημένα. Παρεκκλίσεις μέχρι μισό έτος κάθε άλλο παρά αδύνατες είναι, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να μιλήσουμε συνάμα για αναπτυξιακή καθυστέρηση. Κι αυτό γιατί τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό, τα ταλέντα τους είναι πολύ εξατομικευμένα και μπορούν να αφορούν τομείς που συνδέονται έμμεσα με τη γλώσσα (π.χ. κινητικότητα). Στο σημείο αυτό **δεν** πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους παράγοντες εκείνους που προωθούν ή αναστέλλουν τη γλωσσική εξέλιξη (π.χ. γενική αναπτυξιακή κατάσταση ή περιβαλλοντικές επιδράσεις).

Το νεογέννητο κλαίει. Εκτός από τους γονείς, που συχνά αναγνωρίζουν την αιτία του κλάματος από τον τόνο του, δεν μπορεί κανείς απ' όσους δεν ανήκουν στο οικείο περιβάλλον να βγάλει κάποιο "νόημα". Η γλωσσική κατανόηση του νεογέννητου είναι μη ελέγξιμη, παρ' ότι μπορεί ήδη να ακούει.

Στους επόμενους έξι μήνες το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τον εξοπλισμό παραγωγής και εκφοράς του λόγου, που διαθέτει, που σημαίνει ότι δοκιμάζει τη γλώσσα, τον ουρανίσκο και τα χείλη μαζί με τη φωνή και έτσι παράγει μια σειρά από μουρμουρητά, αλαλαγμούς και τιτιβίσματα, που του προκαλούν πολλή χαρά. Αυτή η πρώτη φάση του ψελλίσματος είναι "διεθνής", δηλαδή βρίσκουμε σε παιδιά όλων των εθνοτήτων παρόμοιους ήχους. Ξεκινώντας από λαρυγγικούς ήχους σχηματίζονται φθόγγοι και συμπλέγματα συμφώνων που δεν χρησιμοποιούνται όλα στη μητρική γλώσσα. Κάποιος που δεν ανήκει στο περιβάλλον του παιδιού, μπορεί τώρα να αναγνωρίσει αν το παιδί αισθάνεται καλά, αν είναι θυμωμένο ή αν

φοβάται. Η ποικιλία των ήχων εξαφανίζεται πάλι σιγά-σιγά και παραμένουν (βάσει της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τα γλωσσικά του ερεθίσματα) μόνο οι φθόγγοι που είναι απαραίτητοι για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η γλωσσική κατανόηση του παιδιού εξακολουθεί να είναι μη ελέγξιμη. Μπορούμε όμως να ελέγξουμε αν το παιδί μπορεί να ακούσει.

Μέχρι το 10ο μήνα το παιδί ψελλίζει συλλαβές, που μπορεί να καταλήξουν σε συλλαβικούς αναδιπλασιασμούς ("μπαμπα - μπαμπα - μπαμπ"). Το παιδί κατανοεί τα ονόματα οικείων προσώπων και αναζητά γνωστά αντικείμενα όταν κατονομάζονται, στρέφοντας το κεφάλι του.

Στους επόμενους δυο μήνες αυξάνεται η ανάγκη του παιδιού για ανακοινώσεις και φτάνει σε κανονικούς μονολόγους ψελλίσματος, όπου φλυαρεί ακόμα και όταν είναι μόνο του (π.χ. "μπα-μα-γκαγκα-μπα-μα"). Εδώ εμφανίζεται επίσης, προς μεγάλη χαρά των γονιών, το πρώτο "μαμά" ή "μπαμπά", το οποίο αναπαράγεται από απλό συλλαβικό αναδιπλασιασμό. Το παιδί ενισχύεται από τις χαρούμενες αντιδράσεις του περιβάλλοντος, ώστε το επαναλαμβάνει πολλές φορές και τελικά αντιλαμβάνεται τη σχέση που υπάρχει με το αναφερόμενο πρόσωπο. Μπορεί επίσης να κατανοεί ήδη απλές εντολές και να αντιδρά όταν ακούει το όνομά του. Μαθαίνει, κατά τον ίδιο τρόπο όπως το "μαμά" και "μπαμπά", να προφέρει και άλλες λέξεις, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό του. Καθώς τα οικεία του πρόσωπα επαναλαμβάνουν συνεχώς απλές λέξεις μαθαίνοντάς του να τις προφέρει και καθώς ενισχύουν τις πρώτες εκφράσεις του που έχουν νόημα, επαινώντας το και παροτρύνοντάς το, μαθαίνει το παιδί να διακρίνει ότι απ' τη μια υπάρχουν λέξεις που έχουν νόημα κι απ' την άλλη πως υπάρχουν σχηματισμοί που μιμούνται τους φυσικούς ήχους, που είναι πιθανώς αστείοι, αλλά στερούνται νοήματος.

Ενός έτους το παιδί πρέπει να λέει από δύο ως δέκα λέξεις, στις οποίες συγκαταλέγονται και μωρουδιακές λέξεις (π.χ. "βαουβάου" για το σκύλο).

Στον επόμενο μισό χρόνο το παιδί μαθαίνει κι άλλες λέξεις, τις οποίες επίσης χρησιμοποιεί ως μονολεκτικές προτάσεις. Με μια λέξη μπορεί το παιδί, χρησιμοποιώντας διαφορετικό κάθε φορά τόνο, να ζητήσει να του δώσουν κάτι, να ρωτήσει κάτι ή να απαντήσει σε κάτι. Ξεκινά μ' έναν κατευθυνόμενο σχηματισμό φθόγγων. Έτσι μπορούν

π.χ. οι φθόγγοι μ,κ,ρ,ν, να σχηματιστούν και συνδυαζόμενοι με φωνήεντα να ενωθούν σε λέξεις.

Μέχρι το 2ο έτος της ηλικίας το λεξιλόγιο ενός παιδιού περιλαμβάνει είκοσι έως πενήντα λέξεις. Αποκτά όλο και περισσότερο συνείδηση του σώματός του και μπορεί να κατονομάζει ορισμένα μέρη του. Κοντά στα ουσιαστικά χρησιμοποιεί ρήματα και επίθετα. Ακόμα συνδέει δυο ή περισσότερες λέξεις σε προτάσεις, που είναι όμως ακόμα ασημάτιστες (π.χ. "ανεβώ κούνια"). Στους φθόγγους που έχει ήδη κατακτήσει προστίθενται κι άλλοι, π.χ. β,φ,τ,λ. Αρχίζει η πρώτη ηλικία των ερωτήσεων. Το παθητικό λεξιλόγιο προηγείται κατά πολύ του ενεργητικού.

Στα 2 ½ έτη το λεξιλόγιό του έχει αυξηθεί ραγδαία. Είναι η φάση δημιουργικών νεωτερισμών και αδιαμόρφωτων προτάσεων που αποτελούνται από περισσότερες λέξεις. Από φωνητική άποψη το παιδί κατέχει τώρα τους περισσότερους φθόγγους, όχι όμως ακόμη όλα τα συμπλέγματα συμφώνων. Κάνει ακόμη μικρά λάθη στην προφορά. Μια τυπική πρόταση π.χ. αυτής της ηλικίας θα ήταν: "εγώ μπολώ κάνω μόνο μου!".

Μέχρι το 3ο έτος το λεξιλόγιο αυξάνεται ακόμη περισσότερο (έκρηξη λεξιλογίου). Το παιδί αρχίζει να μαθαίνει δύσκολα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. κν, μπλ, γκρ. Η προφορά δεν έχει κατακτηθεί ακόμα τέλεια, έτσι ώστε μικρά λάθη σε δύσκολα συμπλέγματα συμφώνων να βρίσκονται στα πλαίσια της φυσιολογικής γλωσσικής εξέλιξης. Τα συριστικά [σ, ζ] δεν έχουν ακόμα κατακτηθεί. Το παιδί σχηματίζει απλές προτάσεις, κάποτε μάλιστα και δευτερεύουσες. Αυτή είναι η δεύτερη ηλικία των ερωτήσεων, όπου τώρα το παιδί διατυπώνει ερωτήσεις μερικής άγνοιας, χρησιμοποιώντας λέξεις όπως: γιατί, πότε, πώς, πού, ποιος. Υπάρχουν ακόμα δυσκολίες στην κατανόηση μερικών αντικειμένων και στις λεπτές διαφορές λέξεων (π.χ. μεγάλος - μικρός, μεγάλος - μεγαλύτερος). Πολύπλοκες προτάσεις είναι ακόμα δύσκολο να κατανοηθούν από το παιδί

Στο 4ο έτος της ηλικίας, το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται ακόμα περισσότερο. Χρησιμοποιεί τώρα λέξεις που δηλώνουν θέση ως προς πρόσωπο ή πράγμα (πάνω, κάτω, πίσω, πριν), μπορεί να ξεχωρίζει και να κατονομάζει μερικά χρώματα και να εκφράζεται διαφοροποιημένα σε διαφορετικές καταστάσεις. Αναφορικά με τη γραμματική δομή του

λόγου του, έχει παραστάσεις για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, αν και αυτό δεν εκφράζεται ακόμη εντελώς σωστά. Αυξάνεται η σιγουριά του κατά το σχηματισμό υποτακτικών προτάσεων.

Δεν πρέπει να υπάρχουν πια δυσκολίες κατά την προφορά των φθόγγων. Παρ' όλα αυτά, μια διαταραχή των συριστικών (ψεύδισμα) ή η έλλειψη μερικών συμφωνικών συμπλεγμάτων (κρ, τρ) δεν πρέπει ακόμη να αντιμετωπιστούν θεραπευτικά. Γενικά μπορεί να πει κανείς, ότι το παιδί τώρα κατέχει τη μητρική του γλώσσα σε μεγάλο βαθμό.

Αυτήν την εποχή παρουσιάζεται σ' ένα μεγάλο αριθμό παιδιών ένα είδος "τραυλισμού". Μπερδεύονται, δεν μπορούν να μεταφέρουν τις σκέψεις που ήδη έχουν κάνει τόσο γρήγορα, σε σωστά δομημένες προτάσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαλαρή επανάληψη φράσεων και λέξεων, μερικές φορές και συλλαβών. Μιλάμε δηλαδή για "ηλικιακά εξαρτημένη δυσχέρεια λόγου" που παλαιότερα ονομαζόταν "φυσιολογικός ή αναπτυξιακός -εξελικτικός τραυλισμός", τυπικές γι' αυτήν την ηλικία δυσχέρειες του λόγου, οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται με ένα σταθερό τραυλισμό.

Μέχρι το 6ο έτος, το παιδί αποκτά ένα ευρύ φάσμα γνώσεων. Συλλέγει εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια είναι σε θέση να εκθέτει προσφεύγοντας σ' ένα αρκετά ευρύ λεξιλόγιο. Μπορεί πια να αποστασιοποιηθεί από ένα "παιδαριώδες" επίπεδο, να σχηματίσει έννοιες ανώτερης τάξης, να μιλήσει για το παρελθόν και να χειριστεί με σιγουριά το λόγο του. Όλοι οι φθόγγοι τώρα πρέπει να αρθρώνονται σωστά. Οι γραμματικές ικανότητες επιτρέπουν στο παιδί να εκφράζει τις σκέψεις του με παραλλαγές. Το παιδί διηγείται, με ευχαρίστηση, μικρές ιστορίες ή τις επαναλαμβάνει με δικά του λόγια. Μαθαίνει γρήγορα τραγούδια και στίχους και η ροή του λόγου του είναι συνεχής.

3.2.3. Κριτήρια φυσιολογικής γλωσσικής εξέλιξης

Συχνά καλούμαστε να απαντήσουμε σε ερωτήματα: "Μιλά το παιδί φυσιολογικά"; ή "η ομιλία του είναι αντίστοιχη με την ηλικία του"; Πρέπει να γνωρίζουμε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών. Δηλαδή, ενώ ένα παιδί έχει ήδη κατακτήσει ικανοποιητικά μian ορισμένη ικανότητα, άλλα παιδιά

"ταλαιπωρούνται" ακόμη με την εκμάθησή της. Τα περιθώρια ατομικής εξέλιξης είναι μεγάλα. Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει καμιά κανονικότητα στην ανάπτυξη. Υπάρχουν άλματα ανάπτυξης αλλά και περιόδοι στασιμότητας

Τα παρακάτω στοιχεία πρέπει να θεωρηθούν μόνο ως γενικά συγκριτικά κριτήρια, για την ισχύ των οποίων σε ένα συγκεκριμένο παιδί -σε περίπτωση αμφιβολίας- πρέπει να αποφανθεί ειδικός.

3.2.4. Γενικά συγκριτικά κριτήρια γλωσσικής εξέλιξης

Το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει τις παρακάτω ικανότητες:

Στο τέλος του πρώτου έτους

- να κρατά το στόμα του την περισσότερη ώρα κλειστό
- να καταπίνει το σάλιο του
- να γλείφει το κουτάλι με τη γλώσσα και τα χείλια
- να βήχει, να "τιτιβίζει", να μουρμουρίζει και να μιμείται
- να φλύαρεί συλλαβές (π.χ. νανα, νταντα, μπαμπα) και
- να παραλλάζει έτσι τη φωνή του, ώστε να μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για την ψυχική του διάθεση.

Στο τέλος του δεύτερου έτους

- να μασάει στερεά τροφή
- να μιμείται φωνές ζώων
- να λέει «λέξεις» με σύμφωνα, όπως μ,π,φ,λ,ν,τ,β, και με μπ, ντ
- να απευθύνεται στα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του χρησιμοποιώντας τα ονόματά τους
- να χρησιμοποιεί προτάσεις με δύο λέξεις
- να χρησιμοποιεί μερικά επίθετα, όπως π.χ. ωραίος, καλός, ζεστός, μαλακός
- να εκφράζει γλωσσικά τις επιθυμίες του

Στο τέλος του τρίτου έτους

- να χρησιμοποιεί ρήματα, όπως κοιμάμαι, τρώω, πίνω, παίζω, τρέχω
- να χρησιμοποιεί αντωνυμίες, όπως δικό μου, δικό σου, εγώ,

εσύ, αυτός

- να μιλά για τον εαυτό του λέγοντας το μικρό του όνομα
- να χρησιμοποιεί άρθρα
- να κάνει τις πρώτες ερωτήσεις, όπως "πώς σε λένε;", "τι είναι;"
- να μονολογεί και να μιλά σε κούκλες και ζώα
- να χρησιμοποιεί προτάσεις με περισσότερες από δύο λέξεις, που μπορεί ωστόσο να μην είναι σωστά δομημένες.
- να διηγείται την ιστορία που περιγράφουν οι εικόνες ενός βιβλίου

Στο τέλος του τέταρτου έτους.

- να προφέρει σωστά τα δύσκολα, ως προς την προφορά, σύμφωνα, όπως το [ρ]
- να διηγείται ένα περιστατικό, έτσι που να μπορεί κανείς να το κατανοήσει
- να σχηματίζει σωστά τον πληθυντικό
- να σχηματίζει σωστά απλές προτάσεις
- να συνδέει μερικές φορές κύριες με δευτερεύουσες προτάσεις
- να κάνει κάπου-κάπου σωστή χρήση παρελθοντικών χρόνων
- να αναγνωρίζει σχέσεις αλληλουχίας βλέποντας ένα βιβλίο με εικόνες και να τις περιγράφει

Στο τέλος του πέμπτου έτους

- να προφέρει σωστά όλους τους φθόγγους (και το [σ]) και τα συμπλέγματα συμφώνων
- να μιλά σωστά από άποψη γραμματικής, να χρησιμοποιεί δηλαδή κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις
- να αναγνωρίζει και να κατονομάζει τα χρώματα
- να σχηματίζει σωστά προτάσεις, με εξαίρεση λίγες παραβάσεις κανόνων.

3.2.5. Ακοή και ομιλία

3.2.5.1. Η εξέλιξη της ακοής: χρονική πορεία

Η ακουστική ικανότητα του παιδιού εξελίσσεται (ήδη από τη μήτρα) από μήνα σε μήνα. Παρακάτω περιγράφεται συνοπτικά τι συγκεκριμένα μπορεί να ακούσει το παιδί σε ορισμένες φάσεις της ανάπτυξης. Η συνοπτική αυτή περιγραφή επιτρέπει ένα γρήγορο προσανατολισμό στην ακουστική εξέλιξη του παιδιού.

Πριν από τη γέννηση.

- Η ανάπτυξη του οργάνου της ακοής ξεκινά την τρίτη εβδομάδα και ολοκληρώνεται στο πρώτο μισό της κύησης.
- Στο τέλος της κύησης το έμβρυο αντιδρά σε δυνατούς ήχους του εξωμήτριου περιβάλλοντος και αντιλαμβάνεται ήχους της μητέρας, όπως π.χ. τους χτύπους της καρδιάς της.

Μετά τη γέννηση.

- Τους δύο πρώτους μήνες η ακοή του βρέφους είναι μειωμένη, κάτι που είναι φυσιολογικό γι' αυτήν την ηλικία. Σε δυνατούς ήχους το βρέφος εμφανίζει αντιδράσεις τρόμου.
- Στον τρίτο μήνα ένα μωρό που ακούει κανονικά αναζητά με τα μάτια μια πηγή ήχου, π.χ. τη φωνή της μητέρας του.
- Στο τέλος του τρίτου μήνα στρέφει το κεφάλι του προς την πηγή του ήχου. Μια μελωδία μπορεί να είναι τόσο ενδιαφέρουσα για ένα μωρό, που να το κάνει να σταματήσει το κλάμα.
- Από τον τέταρτο μήνα το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τις φωνές των γονιών του.
- Στον έκτο μήνα το παιδί προσπαθεί να μιμηθεί ήχους τόσο δικούς του, όσο και ξένους. Επίσης τώρα αρχίζει να φλυαρεί, όταν του μιλούν οι γονείς.

Στην περίπτωση που κάποια παιδιά, ενώ ως αυτό το χρονικό σημείο είχαν αρχίσει να φλυαρούν μόνα τους, τώρα συνεχίζουν όλο και λιγότερο ή παύουν εντελώς. Αυτό αποτελεί ένδειξη μιας υπάρχουσας διαταραχής της ακοής. Το παιδί για την ανάπτυξη της γλωσσικής του εξέλιξης μετά τον έκτο μήνα χρειάζεται οπωσδήποτε να έχει αντίληψη της δικής του ηχητικής παραγωγής.

- Στον έβδομο, όγδοο και ένατο μήνα η ακουστική ικανότητα διαφοροποιείται ολοένα: Το παιδί αντιδρά φανερά όταν το καλούν, μπορεί να αναγνωρίσει ήχους που προέρχονται από

πλάγια, από πίσω ή από πάνω, αντιλαμβάνεται ακόμα και χαμηλούς τόνους (π.χ. χτύπους ρολογιού), προσέχει γνωστές λέξεις και αρχίζει να κατανοεί το νόημά τους.

- Ενός έτους το παιδί, αντιδρά όταν του μιλήσουμε σιγανά από απόσταση ενός μέτρου, αφουγκράζεται την ομιλία των ενηλίκων, προσπαθεί να τραγουδήσει μελωδίες που ακούει και μπορεί να επαναλάβει απλές συλλαβές και λέξεις. Αυτή τη χρονική στιγμή η ωρίμανση των κεντρικών ακουστικών διόδων έχει κατά κανόνα συντελεστεί. Το παιδί μπορεί να προσλαμβάνει στοιχειωδώς από το "γλωσσικό περιβάλλον", να αποθηκεύει και να αναπαράγει θορύβους, ήχους και λέξεις. Σ' αυτήν την περίοδο εμφανίζεται και η "λέξη - πρόταση", π.χ. άτα (Kainz).

Σημείωση! Εμφανείς παρεκκλίσεις απ' αυτήν την αναπτυξιακή πορεία πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ως σήματα κινδύνου για αναζήτηση ειδικού παιδαγωγού. Ακόμα, σε μεγαλύτερα παιδιά, παρουσιάζονται συχνότερα αλλαγές στην ακουστική τους συμπεριφορά, π.χ. μετά από βαριές μολυσματικές ασθένειες ή ύστερα από επαναλαμβανόμενες υποτροπές κρυολογημάτων. Μπορεί δηλαδή να παρατηρηθεί ελάττωση της ακουστικής ικανότητας του παιδιού, που εκδηλώνεται στη συνέχεια ως ελλειμματική προσοχή ή ως ανεξήγητη πτώση της σχολικής επίδοσης, με λανθασμένη ερμηνεία από τους δασκάλους ως διαταραχή της συγκέντρωσης της προσοχής. Γενικά, συχνά, το παιδί δείχνει αφηρημένο.

3.2.5.2. Η σημασία της ακοής στη γλωσσική εξέλιξη

Η γλώσσα είναι μεν ένα ενυπάρχον γεγονός (γλωσσικό κέντρο) αλλά πρέπει να αποκτηθεί, να εξελιχθεί και τέλος να κατακτηθεί. Για την απόκτησή της η σωστή λειτουργία όλων των αισθήσεων παίζει ουσιαστικό ρόλο. Ένα παιδί π.χ. μπορεί να ξέρει τη σημασία της λέξης "μπανάνα" μόνο όταν διαθέτει τις παρακάτω αισθητηριακές ικανότητες:

Ακοή:	Αντιλαμβάνεται το χαρακτηριστικό ήχο και το ρυθμό της λέξης αυτής.
Όραση:	Αναγνωρίζει τη μορφή και το χρώμα του φρούτου.
Αφή:	Αντιλαμβάνεται και αισθάνεται με τα δάχτυλα, τα

χείλη και τη γλώσσα τη μορφή και το υλικό της μπανάνας.

Όσφρηση: Μυρίζει το χαρακτηριστικό άρωμα της μπανάνας.

Γεύση: Γεύεται τη γλυκιά γεύση του φρούτου.

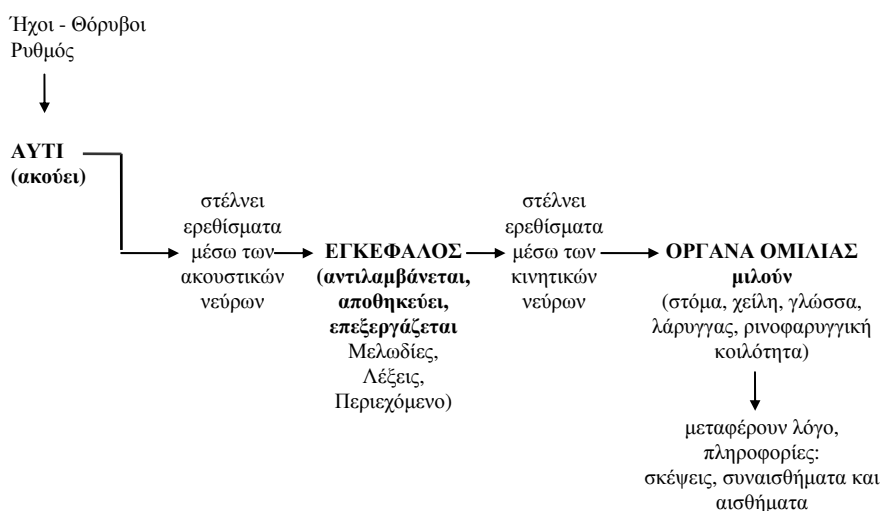
Όλες αυτές οι εντυπώσεις είναι συνδεδεμένες με τη λέξη "μπανάνα". Το παιδί είναι σε θέση να αποθηκεύσει στη μνήμη του αυτή τη λέξη και να τη χρησιμοποιήσει σε ανάλογες καταστάσεις.

Μια καλή ακουστική ικανότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου. Ακόμα και το έμβρυο ακούει: Στους τελευταίους μήνες της κύησης αντιλαμβάνεται το στιγμιαίο σταμάτημα της καρδιάς της μητέρας ή δυνατούς ήχους που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Τρεις μήνες μετά τη γέννηση στρέφει το κεφάλι του προς τους ήχους του περιβάλλοντός του και μπορούν να το ηρεμίσουν η καθησυχαστική ομιλία και η μουσική. Όταν γίνει έξι μηνών, αρχίζει να μιμείται πρώτα ήχους (δικούς του και ξένους) και αργότερα, ακόμα φθόγγους και λέξεις, όπως αναφέραμε παραπάνω. Η ακοή διεγείρει και δίνει ώθηση στην ανάπτυξη της ομιλίας.

Είναι λοιπόν η ακοή έμφυτη και η ανάπτυξή της ολοκληρώνεται ως επί το πλείστον ύστερα από ένα χρόνο περίπου -αναφερόμαστε σε μια μεταγεννητική ωρίμανση των ακουστικών νευροδιαβιβαστών.

Θα αναφερθούμε με συντομία στη λειτουργία της ακοής. Τα ηχητικά κύματα συγκεντρώνονται από το πτερύγιο του αυτιού, περνούν μέσα από τον ακουστικό πόρο και προσκρούουν στο τύμπανο, το οποίο αρχίζει να πάλλεται. Οι παλμικές κινήσεις μεταδίδονται στο μέσο αυτί από τα οστάρια του αυτιού στον κοχλία. Εκεί οι παλμικές κινήσεις καταλήγουν σε μικροσκοπικά τριχίδια. Αυτά, ανάλογα με το ύψος και την ένταση του ήχου, παράγουν διαφορετικά ερεθίσματα για το ακουστικό νεύρο που τα διοχετεύει στο ακουστικό κέντρο του εγκεφάλου. Εκεί τα εγκεφαλικά κύτταρα επεξεργάζονται τα ερεθίσματα. Ορισμένα τμήματα στον εγκέφαλο είναι αρμόδια για την αποθήκευση και την αναγνώριση του λόγου και τη διάκριση των ήχων ή θορύβων. Ωστόσο τα ηχητικά μηνύματα δε γίνονται μόνο αντιληπτά, αλλά εντοπίζονται κιόλας. Η πηγή του ήχου μπορεί να "προσδιοριστεί τοπικά". Η ακοή παίζει καθοδηγητικό ρόλο στην τάση του παιδιού να ανακαλύψει το περιβάλλον, υποστηρίζει την ικανότητα του να προσανατολίζεται στο χώρο.

Όταν το παιδί θέλει να μιλήσει, διαβιβάζονται από τον εγκέφαλο στα όργανα της ομιλίας τα αντίστοιχα ερεθίσματα και ενεργοποιούνται το στόμα και τα χείλια, η γλώσσα και ο λάρυγγας, συμπεριλαμβανομένης και της ρινοφαρυγγικής κοιλότητας (βλέπε σχήμα X).



Σχήμα X. Ακοή και ομιλία. Πηγή: Wendlandt (1992)

Στην περίπτωση μιας υπάρχουσας διαταραχής της ακοής, οι επιπτώσεις δεν αφορούν μόνο τη συνολική αισθητηριακή ανάπτυξη, αλλά μπορεί να προκύψει και γενική αναπτυξιακή καθυστέρηση. Επηρεάζεται επίσης η γλωσσική εξέλιξη, καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ένα παιδί με διαταραχές της ακοής, που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από το περιβάλλον του, γίνεται συχνά θύμα παρεξηγήσεων, άδικης αντιμετώπισης και αισθάνεται απόρριψη μιας και δεν μπορεί να αντιληφθεί σωστά λόγια παρηγοριάς και στοργής. Παρεξηγεί εντολές και δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές. Ίσως φαίνεται γι' αυτό πεισματάρικο και απειθαρχο. Στο υποτιθέμενο πείσμα του οι γονείς αντιδρούν με ανυπομονησία και αυστηρότητα, το παιδί ενδεχομένως κραυγάζει και γι' αυτό τιμωρείται. Στη συνέχεια, εκφράζει με τη σειρά του όλο και πιο συχνά το αίσθημα του αβοήθητου με εκρήξεις οργής και με πιθανό αποτέλεσμα να απομονώνεται από το περιβάλλον του. Ο

φαύλος κύκλος των πολλαπλών μαθησιακών διαταραχών, των διαταραχών της συμπεριφοράς αλλά και της σχέσης γονιών - παιδιού ξεκινά.

3.2.5.3. Η έγκαιρη διάγνωση και η πρόωπη παρέμβαση διαταραχής της ακοής, ως παράγοντες αποφυγής δυσάρεστων συνεπειών

Συχνά χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι να επισκεφθεί ένα παιδί με διαταραχές της ακοής, τον ειδικό. Τις περισσότερες φορές έχουν εκδηλωθεί καθυστερήσεις στη γλωσσική εξέλιξη. Πολλές διαταραχές μπορεί να αντιμετωπιστούν με επιτυχία ύστερα από εξειδικευμένη βοήθεια, π.χ. με έγκαιρη θεραπεία από ειδικό γιατρό, μπορεί να αποθεραπευτεί πλήρως η βαρηκοΐα αγωγιμότητας (η συχνότερη μορφή διαταραχών της ακοής) ή μπορεί να προσφερθεί τεράστια ανακούφιση από τον έγκαιρο εφοδιασμό του παιδιού με τα απαραίτητα ακουστικά. Σημαντικό είναι να μπορέσει το παιδί να επωφεληθεί -από ακουστική άποψη- για τη γλωσσική του εξέλιξη από τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Σ' αυτήν την πρόωπη χρονική στιγμή πραγματοποιείται η προγλωσσική ανάπτυξη με το ψέλλισμα και το βάβισμα. Αλλά και στο δεύτερο και στο τρίτο έτος προετοιμάζονται τόσο ο οργανισμός όσο και ο εγκέφαλος και ο ψυχισμός του για μάθηση. Ποτέ πια στη μετέπειτα ζωή του δε δείχνει ο άνθρωπος μια τέτοια αντιληπτική ετοιμότητα. Αν π.χ. μια διαταραχή της ακοής γίνει αντιληπτή μέχρι το τέλος του πρώτου έτους και ληφθούν αμέσως τα κατάλληλα μέτρα, τότε δε θα προκύψει καμιά διαταραχή της γλωσσικής εξέλιξης (ή της γενικής ανάπτυξης). Αν όμως η βοήθεια δοθεί μετά το δεύτερο έτος, τότε θα είναι λιγότερο αποτελεσματική, οι βελτιώσεις απαιτούν περισσότερο χρόνο και είναι πολύ πιθανό να έχει ήδη σταθεροποιηθεί η διαταραχή, που σημαίνει ότι δύσκολα πλέον μπορεί να αποκατασταθεί.

Οι ειδικοί, στους οποίους πρέπει να παραπεμφθεί το παιδί, έχουν πάντα ανάγκη από τις αναφορές και τις παρατηρήσεις των γονιών λόγω της διαρκέστερης και εντονότερης επαφής τους με το παιδί και επομένως η συνεργασία τους στη θεραπευτική αντιμετώπιση έχει ιδιαίτερη σημασία.

4. Η κατάκτηση ορισμένου γλωσσικού επιπέδου μέσα από την αντίληψη και την κίνηση (προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία).

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα αποτελεί την πιο σύνθετη ανθρώπινη επίδοση. Ο Lenneberg θεωρεί τη γλώσσα ως το μοναδικό προνόμιο που αντιδιαστέλλει τον άνθρωπο από τα άλλα έμβια όντα.

Κατά τον Piaget ένα φυσιολογικό παιδί χρειάζεται περίπου 18 μήνες να "ανακαλύψει" τη γλώσσα. Η φάση που ακολουθεί, δηλαδή η φάση της κατάκτησης και ολοκλήρωσης της γλώσσας, χρειάζεται το λιγότερο 14 χρόνια ακόμα κατά τον Palermo - Molfese (1978) και τους Karmilof - Smith A. (1979). Ο χρόνος της "ανακάλυψης" της γλώσσας και η φάση που αρχίζει αποκαλείται από τον Piaget "αισθητηριοκινητική περίοδος" και "στάδιο της αισθητηριοκινητικής ευφυίας" (βλέπε σχετικό κεφ.: Οι απόψεις Piaget για τη γλώσσα).

Οι γλωσσικές επιδόσεις του πρώτου αυτού σταδίου αναφέρονται στη σχέση του ατόμου με τα πράγματα και τις παρουσιαζόμενες καταστάσεις, ενώ σε μεταγενέστερα στάδια θα ολοκληρωθούν οι έννοιες και η γλωσσική εξέλιξη -περίοδοι: προεννοιολογική, προσυλλογιστική, συγκεκριμένης και αφαιρετικής σκέψης- (Παρασκευόπουλος - Δανασσής - Παπάς - Κολιάδης).

Στο "αισθησιοκινητικό στάδιο" ενυπάρχει νωρίτερα "εν εξελίξει" η δυνατότητα της αντίληψης δρώντας επικουρικά στη γλωσσική εξέλιξη. Είναι γνωστό πως η λύση καθημερινών προβλημάτων προϋποθέτει μια "διάδραση", δηλαδή μια διαδικασία επαφής με τα πράγματα με εμφανή τελολογικό χαρακτήρα. Η επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από το πώς βιώνει και αντιμετωπίζει τα πράγματα και τον κόσμο το κάθε άτομο.

Η αντίληψη δεν είναι μόνο η ανταπόκριση στα προκαλούμενα από τα αισθητήρια όργανα ερεθίσματα αλλά μια αλυσίδα ενεργειών μέσα από τις οπτικές, ακουστικές, απτικές κτλ. δυνατότητες. Οι "ενέργειες" αυτές οργανώνουν τις πληροφορίες, ενώ η γνωστική δυνατότητα με την κριτική σκέψη προσδίδουν στα ερεθίσματα το νόημά τους. Έτσι η

αντίληψη είναι **βασική λειτουργία** που συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Η ξεχωριστή ποιότητα της αντιληπτικής δυνατότητας σημαίνει "εξατομικευμένη ικανότητα" που διαφέρει από άτομο σε άτομο και κινεί τη μνήμη και την κρίση, αντλώντας ενέργεια από την "αποθήκη" των παρελθουσών εμπειριών και δρα ανάλογα προσδίδοντας στο άτομο τη μοναδική ανθρώπινη ιδιότητα να δίνει λύσεις σε κάθε παρουσιαζόμενο πρόβλημα.

Η σύνθετη αυτή λειτουργία της αντίληψης έχει ανάγκη ευρύτερης μελέτης και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποσπασματικά. Θα προσπαθήσουμε όμως να καταγράψουμε κάποιες ιδιότητές της:

- Ποτέ δυο άνθρωποι δε βλέπουν με τον ίδιο τρόπο.
 - Η αυτογνωσία επηρεάζει το οπτικό μας πεδίο σε σχέση με τα πράγματα.
 - Η διαμόρφωση του Εγώ μας με τους άλλους επηρεάζει τις σχέσεις μας μαζί τους.
 - Σε κάθε άνθρωπο οι εμπειρίες του αποτελούν κλειδί για τις σχέσεις του με τους ανθρώπους και τα πράγματα.
 - Βλέπουμε τον κόσμο μας ανάλογα με την ψυχοσωματική μας διάθεση και διαφορετικά κάθε φορά -διάσταση χρονική και χώρου.
 - Η αντίληψη για τους ανθρώπους και τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα προβλήματα δεν προϋπάρχει, αλλά αποκτάται.
 - Οι προσωπικές αξίες οριοθετούν το οπτικό πεδίο μας για τον κόσμο.
 - Βλέπουμε ό,τι θέλουμε να δούμε.
 - Κάθε άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη της συμπλήρωσης των πληροφοριακών του ελλείψεων.
 - Η απλούστευση, η απλοποίηση, η περιπλοκή ή η διαπλοκή των γεγονότων αποτελεί τάση του ανθρώπου, ιδιαίτερα όταν αδυνατεί να βρει λύσεις. Σ' αυτήν την τάση συμβάλλει αρνητικά το ανταγωνιστικό παιδαγωγικό σύστημα και η έντονη ανταγωνιστική κοινωνία.
- Καθίσταται σαφές και από τα παραπάνω, πως η αντίληψη είναι εξίσου σύνθετη λειτουργία, όπως και η γλώσσα. Η στενή σχέση της αντίληψης και της γλώσσας έχει αποδειχθεί με πλήθος ερευνών. Οι Affolter - Strickert (1989) διαπίστωσαν, ερευνώντας με αξονικό τομογράφο, σε παιδιά με γλωσσικά προβλήματα πως, όταν υπάρχουν

εμφανείς βλάβες του αριστερού ή δεξιού ημισφαιρίου, η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών υπολείπεται εμφανώς των αντίστοιχων φυσιολογικών. Εξάλλου οι Bichofberger - Brubaker (1991) διαπίστωσαν πως, όταν υπάρχουν γλωσσικά προβλήματα, συνυπάρχουν και διαταραχές που αφορούν την αντιληπτική ικανότητα. Έχει επίσης παρατηρηθεί πως στα παιδιά με εμφανή γλωσσικά προβλήματα ή σε ενήλικους με εγκεφαλικές βλάβες, η γλωσσική απόδοση και αντίληψη βρίσκονται σε στενή σχέση. Όταν η αντιληπτική ικανότητα είναι ελλειμματική, τότε το προϊόν της γλωσσικής ικανότητας παρουσιάζεται προβληματικό.

Οι αισθητηριακές βλάβες όταν υπάρχουν (όραση και ακοή) επηρεάζουν τόσο την αντιληπτική ικανότητα όσο και τη γλωσσική. Βεβαίως μιλάμε για επιβράδυνση των δυνατοτήτων αυτών.

Η εξέλιξη τόσο της αντιληπτικής όσο και της γλωσσικής ικανότητας έχει αποδειχθεί ότι εξαρτάται από βιογενετικές και περιβαλλοντικές αιτίες. Η δε σχέση της αντίληψης και της γλώσσας είναι στενότατη.

Είναι επίσης γνωστό και εύκολα αποδεικνύεται με μια απλή ματιά γύρω μας, ότι η κίνηση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Κάθε ανθρώπινη πράξη - ενέργεια "παράγεται" μέσα από την κίνηση: η αναπνοή, η εκφώνηση ενός φθόγγου ή μιας λέξης ("πάντα ρει" - Ηράκλειτος).

Η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικο-διδασκτικής προσέγγισης είναι σήμερα κοινά αποδεκτή, έτσι ώστε να οδηγούμαστε σε μια ανάλυση του "φαινομένου" δίνοντας έμφαση στην απλούστευση των παραγόντων που συντελούν για την πραγμάτωσή της.

Η συμβολή της κίνησης και ο ρόλος που μπορεί να παίζει σε κάθε "θεραπευτική" προσπάθεια ψυχολογικο-παιδαγωγικο-γλωσσική έχει ερευνηθεί και έχει γίνει αποδεκτή στο χρονικό διάστημα των δέκα προηγούμενων ετών (Eckert 1989, Klanert - Molitor: In Luchsinger 1970).

Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε απαραίτητο να τονιστεί η παρατήρηση και καταγραφή της εξέλιξης, των διάφορων συστημάτων του σώματος, εφόσον το καθένα απ' αυτά μπορεί να ακολουθεί ένα διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης, κάτι που φάνηκε σε πλήθος εργασιών συναφών επιστημών (Ayres 1979, Luria 1961, Graichen 1973, Affolter 1989).

Σε μια προσπάθεια απλοποίησης της απτικής, αισθητηριοκινητικής, λεκτικής και ψυχοσωματικής αντίληψης, ώστε να οδηγούμαστε στη χρήση της κίνησης ως μέσου αγωγής, μπορούμε να προχωρήσουμε στην εξατομίκευση αυτής της αγωγής, της διδασκαλίας και της άσκησης:

→ με το σαφή σχεδιασμό της κίνησης η οποία θα στοχεύει σε συγκεκριμένη δράση και στην πραγμάτωση μιας ολοκληρωμένης συμπεριφοράς μέσα απ' την αρχή των "μικρών βημάτων"

→ με την ένταξη και "εκμετάλλευση" των αντανακλαστικών κινήσεων και αντιδράσεων που θα οδηγήσει σε δραστηριοποίηση του ατόμου

→ με την πολύπλευρη "ενσωμάτωση" και συντονισμό του σώματος καθώς και

→ με τη χρήση σωστής και σαφούς ομιλίας, προσέχοντας και εντοπίζοντας πιθανές δυσλειτουργίες της επικράτησης (Delagato 1973, 1975) και της οπτικής αντίληψης διάφορων μορφών του χώρου, καθώς και το συντονισμό ματιού - χεριού και κατά την περίοδο της σχολικής μάθησης τη λογική και αφαιρετική σκέψη.

Ακολουθώντας όλα αυτά τα στάδια και προσαρμόζοντάς τα στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, προχωρούμε στην αποδοχή του χαρακτήρα του παιχνιδιού, αλλά και στο δικαίωμα του παιδιού να μαθαίνει ευχάριστα μέσα από παιγνιώδη μορφή ασκήσεων, των οποίων η εκτέλεση κινεί το ενδιαφέρον ενασχόλησης και προσφέρει ευχαρίστηση.

Όταν αναφερόμαστε στη φυσιολογική ανάπτυξη - εξέλιξη της γλώσσας, έχουμε ως σημείο αναφοράς το "κανονικό" ή "μέσο" επίπεδο μιας σωστά δομημένης γλώσσας.

Το παιδί στο αισθητηριακό στάδιο της ανάπτυξης και εξέλιξής του με τις αισθήσεις του και την αντίληψη γενικότερα, όχι μόνο αντιλαμβάνεται τον κόσμο αλλά προχωρεί και σε μια μορφή οργάνωσης (τάξη στη σκέψη - Montessori). Σ' αυτό ακριβώς το στάδιο είναι που δημιουργεί τις βασικές δομές του, οι οποίες θα εξελιχθούν στην πορεία και σε γλωσσικές. Χαρακτηριστική είναι η θέση του H^olmann (1967) ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιδί έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει κάθε τι που του προξενεί το ενδιαφέρον. Είναι η "δημιουργική ενασχόληση" η έννοια της οποίας προτάσσεται από την απλή έννοια της ασχολίας -ασχολείται, απασχολείται- επειδή

εμπεριέχει την παράμετρο της δημιουργίας με ευχαρίστηση. Συχνά φτάνει να μπερδεύει το αντικείμενο με τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται αυτό το αντικείμενο. Μέσα λοιπόν απ' αυτό το παιχνίδι δράσης και αντίληψης οδηγείται στη γλωσσική δυνατότητα η οποία συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη - εξέλιξη.

Απ' τις διαπιστώσεις του H^ormann επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά ότι το παιδί, πριν να φτάσει στη χρήση της γλώσσας, έχει "περάσει" από διάφορα στάδια προσωπικής, θα μπορούσαμε να πούμε, στρατηγικής διάφορων γνωστικών λειτουργιών και δραστηριοτήτων και οδηγείται σε μια οργάνωση των πληροφοριών που "δέχεται" από τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Είναι γνωστό ότι το παιδί πρώτα κατανοεί τη γλώσσα, η οποία ομιλείται στο περιβάλλον του, και στη συνέχεια μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ακολουθώντας τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης και προσωπικής του εξέλιξης. Αλλά και όταν το παιδί έχει κατακτήσει τη γλώσσα σ' ένα επίπεδο που μπορεί να του προσφέρει επικοινωνία, ακόμη και τότε είναι δυνατό πολλές φορές να κατανοήσει τι του λέει ένας ενήλικας από τη στάση και τη δράση του, αρχικά δηλαδή χωρίς το λόγο και στη συνέχεια μ' αυτόν. Η έκφραση του παιδιού δεν μπορεί παρά, με την πάροδο του χρόνου, να ανταποκριθεί στις γλωσσικές δομές και δραστηριότητες των ενηλίκων που θα το βοηθήσουν στο σαφή διαχωρισμό σκέψης και λόγου. Για το διαχωρισμό αυτό απαραίτητα μπορούμε να θεωρήσουμε τη σύμπραξη αντίληψης, κίνησης και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα διαφορετικών γλωσσικών δυνατοτήτων. Η διάσπαση αυτής της σύμπραξης μπορεί και να οδηγήσει σε διαταραχές στο επίπεδο ανάπτυξης και εξέλιξης της γλώσσας. Ασκήσεις που αναφέρονται σε έναν κάθε φορά απ' τους εμπλεκόμενους παράγοντες αυτής της σύμπραξης δεν έχουν να προσφέρουν τίποτα ουσιαστικό, ενώ αντίθετα ασκήσεις που πηγάζουν από τον πλούτο της υπάρχουσας γνώσης, σύνθετες, με περιεκτικότητα και ευλυγισία, μπορεί να συμβάλλουν στη σπειροειδή χωρο-χρονική διάταξη της πορείας που ακολουθεί η ανάπτυξη - εξέλιξη της γλώσσας.

5. Το παιδί κέντρο κάθε παιδαγωγικής ενασχόλησης -Η έννοια της αλληλεπίδρασης στην πορεία της αγωγής, διδασκαλίας και άσκησης.

Το γλωσσικό επίπεδο επικοινωνίας του παιδιού, ως γνωστόν, είναι στενά συνδεδεμένο με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, εξαρτάται δηλαδή από το βαθμό επικοινωνίας με τα άτομα του περιβάλλοντός του. Η κατάκτηση του γλωσσικού επιπέδου δεν είναι βεβαίως απομονωμένη από την όλη ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά αντίθετα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της.

Η ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι διαφοροποιημένη από την παραδοσιακή μορφή της αγωγής του λόγου, αποτελεί θα λέγαμε την παιδαγωγική διάσταση της προσέγγισης του παιδιού και όχι απλά τη βάση μιας σειράς ασκήσεων. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό καθώς και τον ειδικό επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγό (λογοπαιδαγωγό-λογοθεραπευτή) απαιτεί την ύπαρξη ατμόσφαιρας κατανόησης, εκτίμησης, ειλικρίνειας, αυτό που ονομάζουμε στη διδασκαλία "κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα". Πρόκειται για μια σχέση που διαπνέεται από μια ιδιορρυθμία, η οποία δεν περιορίζεται απλά στην αλληλεπίδραση των δυο συμβαλλόμενων αλλά επικεντρώνεται στο παιδί, πρόκειται για μια σχέση στην οποία μπορούμε να φτάσουμε μέσα από τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα, την ενεργητική αντίληψη, τις δραματοποιήσεις (τα μαστορέματα), "ενέργειες" ιδιαίτερα αρεστές στα παιδιά, στις οποίες οδηγούνται με σχετική ευκολία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω είναι η αλληλοκατανόηση, η αποδοχή και η ειλικρίνεια που πρέπει να διέπει τη σχέση παιδιού, παιδαγωγού και ειδικού επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός και ο ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγός δεν είναι βέβαια ψυχοθεραπευτές, μπορούν όμως να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την αγωγή, διδασκαλία και άσκηση μέσα από τα σύγχρονα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης, διαφοροποιώντας ίσως κάποια στοιχεία της δουλειάς τους. Εννοείται ότι η προσέγγιση των σύνθετων προβλημάτων καθίσταται δυνατή όταν υπάρχει προς

τούτο η κατάλληλη εκπαίδευση. Γι' αυτό και προτάσσουμε τις παραγωγικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές σχολές.

Στα παραπάνω πλαίσια ο ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγός:

→ Αξιοποιεί κατά το μεγαλύτερο δυνατό τις ιδέες, τις ανάγκες του παιδιού και πρώτη απ' όλες βέβαια την ανάγκη του για παιχνίδι, μέσα από τη διαδικασία του οποίου οδηγείται σε δραστηριοποίηση.

→ Αποδέχεται την προσωπικότητα και τις ενέργειες του παιδιού, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και φόρμες συμπεριφοράς.

→ Εστιάζει το ενδιαφέρον και την προσοχή του στο "τι λέει" το παιδί. Κύριο μέλημά του άλλωστε είναι η κατανόηση του λόγου και όχι το "πώς το λέει" και "σε ποιον".

→ Δέχεται να κοινοποιήσει, όταν το θεωρήσει σκόπιμο, τα προσωπικά του συναισθήματα που "δημιουργούνται" κατά τη διάρκεια της άσκησης ή της λογοθεραπείας.

Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της παιδαγωγικής μας ενασχόλησης. Αυτήν την κατάσταση τη βιώνει καθημερινά και ενισχύεται. Η ενίσχυση σαν παιδαγωγική αρχή (Τριλιανός 1993) συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο το παιδί με προβλήματα λόγου και ομιλίας κατανοεί καλύτερα την έννοια των λέξεων και δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις βελτίωσης των προβλημάτων. Οι δάσκαλοι, μέσα στην τάξη, ζώντας τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, όσο περισσότερο αποδέχονται την επικοινωνία μαζί τους, μ' όλες τις δυσκολίες, τόσο λιγότερο "στέκονται" στα πιθανά συχνά λάθη τους στη σύνταξη της γλώσσας. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι η ενεργοποίηση του παιδιού για να εκφράσει αυτό που θέλει με περισσότερο θάρρος και χωρίς να σταματήσει μπροστά στο φόβο του τι λάθος θα κάνει όταν χρησιμοποιήσει τον προφορικό λόγο.

Ο παιδαγωγός και ο ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγός είναι εκείνοι που βρίσκονται στη θέση του "εσύ", μπορούν να αξιολογούν την πρώτη αντίδραση του παιδιού, να προσφέρουν σ' αυτό το "πώς" και το "τι" στα λεγόμενά του, είναι δηλαδή εκείνοι ακριβώς από τους οποίους το παιδί θα δεχτεί τις επεμβάσεις στο λόγο του και θα προσπαθήσει να τον βελτιώσει. Όσο το παιδί βελτιώνει το λόγο του, τόσο εντείνεται η αντίδρασή του ειδικού, μια αντίδραση - κίνηση με υψηλό επίπεδο δυναμικής. Να

δώσουμε ένα παράδειγμα σ' αυτό το σημείο για να γίνουμε πιο κατανοητοί: Τα παιδιά ασχολούνται μ' ένα δημιουργικό παιχνίδι π.χ. κατασκευές. Αυτό σημαίνει ότι έρχονται σε επικοινωνία μεταξύ τους, συγκεντρώνουν την προσοχή τους, ενισχύουν τη δραστηριοποίησή τους και διατηρούν τη δράση τους μέσα από το λόγο και την ομιλία. Το παιδί δοκιμάζει το λόγο του ατομικά ώστε να γίνει κατά τον καλύτερο τρόπο κατανοητό στους άλλους και να έχει μια ουσιαστική επικοινωνία, προκειμένου να ολοκληρωθεί το παιχνίδι του κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μ' αυτόν τον φυσικό τρόπο το παιδί λοιπόν αποκτά σταδιακά τη δομή του λόγου. Αρκετές άλλωστε είναι και οι περιπτώσεις, στις οποίες οι ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας παιδαγωγοί οδηγούν τη δραστηριοποίηση του παιδιού και αναλαμβάνουν τη γλωσσική του έκφραση ακολουθώντας κάποια πρότυπα.

Ο Galperin (1969) με την "Interiorisations Theorie" -Θεωρία εσωτερίκευσης-, που βασίστηκε στην επαφή του ανθρώπου με τα πράγματα, περιέγραψε τα πέντε μαθησιακά βήματα ως εξής:

- Παρατήρηση - επαφή με τα πράγματα.
- Χρήση και χειρισμός των πραγμάτων.
- Εσωτερίκευση.
- Μεταφορά της πράξης στο λόγο και την ομιλία (γλώσσα).
- Προφορική απόδοση με ταυτόχρονη μεταφορά της συγκεκριμένης πράξης στον εσωτερικό (ένθετο) λόγο - γλώσσα.

Αντιλαμβάνομαι σημαίνει και τροποποιώ τη συμπεριφορά μου ανάλογα με τις συνθήκες. Για να συντελεστεί σωστά η γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, μεταξύ δασκάλου και μαθητή, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις γενικές αρχές μιας αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (η έννοια αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται στη "νόρμα", "κανονικότητα", και είναι στατικό μέγεθος. Θέμα μεγάλων διαστάσεων και φιλοσοφικής ενασχόλησης.). Με τα δεδομένα της ψυχολογίας και των κλάδων της μπορούμε συνοπτικά να παραθέσουμε τα παρακάτω:

1. Ο τόπος και χρόνος προσδιορίζει πολλές φορές προϋποθέσεις που κάθε άτομο καλείται να λάβει υπόψη του και να ενεργήσει ανάλογα. Η προσαρμογή σε ανάλογες απαιτήσεις είναι απαραίτητες. Άλλη π.χ. η συμπεριφορά μας σε μια δεξίωση, σε μια

ταβέρνα, άλλη στον προθάλαμο ενός υπουργείου, άλλη στην αίθουσα διδασκαλίας κ.ο.κ.

2. Η δόμηση μιας συμπεριφοράς αποτελεί προϊόν των γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων. Πρότυπα και μοντέλα υιοθετούνται ή απορρίπτονται αναλόγως. Βεβαίως, υπάρχει και η άποψη της Ατομικής Ψυχολογίας (Adler 1922) που μιλάει για "ευαίσθητη περίοδο" (sensitive periode) όπως είχε ήδη στις αρχές του αιώνα και η Μ. Μοντεσσόρι έγκαιρα επισημάνει για την χρησιμότητα αυτής της ηλικίας, δηλαδή από τη γέννηση μέχρι τα 3½ χρόνια.

Οι "Lebensleitlinie" (κατευθύνσεις ζωής) συντελούνται κατά τον Adler και το μαθητή του Dreikurs (Psychologie im Klassenzimmer - 1957⁴) σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία. Η συμπεριφορά όμως δεν είναι στατικό μέγεθος. Αλλάζει καθώς αλλάζει ο άνθρωπος (παιδί - έφηβος - ενήλικας) και καθώς μεταβάλλεται το περιβάλλον του. Το σχολείο, ο περίγυρος -οικογενειακός και κοινωνικός-, η εργασία και οι κοινωνικές συναναστροφές αποτελούν τους παράγοντες όπου καλείται το άτομο να προσαρμόσει τις συμπεριφορές του.

3. Το φύλο και η ηλικία, η οικονομική και κοινωνική τάξη, επιβάλλουν συμπεριφορές, π.χ. αλλιώς συμπεριφέρεται γλωσσικά ένα κορίτσι στο φίλο του και αλλιώς στον πατέρα του ή στον παπά της ενορίας. Ανάλογα συμβαίνει και με τη συμπεριφορά του αγοριού.

4. Ο εργασιακός χώρος προσδιορίζει ανάλογες συμπεριφορές. Διαφορετική η συμπεριφορά του δασκάλου στην αίθουσα διδασκαλίας, π.χ. απ' ό,τι στον ελεύθερο χρόνο του.

5. Εξάλλου η επιλογή μιας συγκεκριμένης εργασίας, η χαρά ή όχι, η εκούσια επιλογή ή "έπρεπε κάπου να εργαστώ για να ζήσω" σηματοδοτούν και απελευθερώνουν συμπεριφορές που χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης από άλλες επιστήμες (Ψυχολογία της εργασίας).

6. Κάθε άνθρωπος διέπεται από μια βάση "συμπεριφορών" που έχουν δομηθεί σύμφωνα με το σύστημα των προσωπικών του αξιών. Σπάνια είναι ουδέτερος. Κρίνει, επικρίνει, απορρίπτει κατά βάση σύμφωνα με το ήδη διαμορφωμένο προσωπικό σύστημα αξιών του. Αυτό δεν έρχεται σ' αντίθεση με τη δυνατότητα τροποποίησης άλλων συμπεριφορών του σε δεδομένες χωρο-

χρονικές καταστάσεις. Επομένως η "ταύτισή" του σε καινούργιες συμπεριφορές γίνεται με δυσκολία και όταν έχει πειστεί. Το πεδίο αυτό είναι εξίσου σημαντικό για την εκπαίδευση.

Πρέπει να δουλέψουμε, να πείσουμε, να λειτουργήσουμε ως "παιδαγωγικό παράδειγμα" για να αναμένουμε αντίστοιχες ανταποκρίσεις και ανάλογες συμπεριφορές. Γιατί όπως είναι γνωστό, κάθε πράξη που κάνει ένα άτομο με στιγμιαία απόφαση, θα πρέπει να έχει τη "ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ" των άλλων, ενώ θα κινείται μέσα στα κοινωνικά πλαίσια της "ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ".

Η αναγνώριση (Anerkennung) αποτελεί έκδηλη τάση του κάθε ανθρώπου με τελολογικό χαρακτήρα, όπως θα προσδιορίσουμε παρακάτω. Ο Adler αλλά και ο μαθητής του ο Dreikurs προσδιορίζουν αυτή την τάση ως στοιχείο αναπόσπαστο της "δυνάμει εξέλιξης του ανθρώπου" - "Streben nach Annerkeunung" (Psychologie in de Klasse, Dreikurs 1957⁴).

Η εικόνα του κάθε ανθρώπου για τον εαυτό του και το πώς την περνάει αυτή την εικόνα στους άλλους, η τάση για αναγνώριση, διάκριση μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Οι ΑΞΙΕΣ και οι ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ καθώς το άτομο αναμένει να ενισχυθεί από το περιβάλλον κοινωνικό σύστημα με θετικές αντιδράσεις. Σε αντίθετη περίπτωση έρχονται οι "διαψεύσεις" οι "αμφιβολίες", οι παρενέργειες.

Τέλος οι ΘΕΣΜΟΙ τα ΗΘΗ και ΕΘΙΜΑ που απαιτούν αντίστοιχες συμπεριφορές και ρόλους που καλείται το κάθε άτομο να παίζει μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Στους ψυχοκοινωνιολογικούς παράγοντες εντάσσονται επίσης και μερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που βοηθούν την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων και επικοινωνίας. Αυτά είναι:

Η αυτοπεποίθηση, η ευγένεια και η θετική θέαση για τα πράγματα.

Η αυτοπεποίθηση βοηθάει να κατανοούμε τους ανθρώπους, να τους δεχόμαστε, όπως αυτοί με το σύστημα αξιών τους προσδιόρισαν την συμπεριφορά τους, να αναγόμεσθε στην ανεκτικότητα του διαφορετικού, μειώνοντας έτσι το άγχος και την κοινωνική απομόνωση.

Η ευγένεια, θετικό στοιχείο ανθρώπινης αρετής, διευκολύνει την επικοινωνία, αμβλύνει επιθετικές συμπεριφορές, καθώς αναζητεί την ύπαρξη του καλού σε κάθε άνθρωπο στο αέναο αυτό κινήγι της

πάλης του καλού και του κακού. Παράλληλα, ενεργοποιεί τις αδρανείς δυνατότητες και την ετοιμότητα για μάθηση, επίδοση και συνεισφορά προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Η εμπιστοσύνη, που είναι αλληλένδετη με την ειλικρίνεια, είναι αξία, τρόπος ζωής που βοηθάει τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία. Με την ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη αναδεικνύεται η λύση των προβλημάτων, η σύνθεση των απόψεων και ενισχύεται η υπευθυνότητα. Τέλος η διαφωνία, ο συναγωνισμός, η συνεργασία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ανθρώπινης συμβίωσης και ως τέτοια θα πρέπει να εξετάζονται. "Ποτέ δυο άνθρωποι δεν βλέπουν τα πράγματα με το ίδιο μάτι". Επομένως, η διαφωνία είναι συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης και η αμφιβολία πηγή αναζήτησης. Στο παιδαγωγικό παράδειγμα και στο πολιτικό-κοινωνικό σύστημα επαφίεται να προσδώσει το περιεχόμενο εκείνο που θα ανεβάζει τον άνθρωπο προς το ωραίο και υψηλό και δεν θα τον εξωθεί προς τη βαρβαρότητα.

Ο Corell (1973) θεωρεί τη μάθηση σαν μια διαρκή αλλαγή συμπεριφοράς, αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκτά το άτομο. Η ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, συντελείται με το **λόγο** (**γλώσσα**), **εξωτερικό** και **ένθετο**, το **συνειρμό**, την **παρώθηση** και την **ενίσχυση**. Τα τρία παραπάνω στοιχεία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους.

Συνειρμός (Association):

Μιλάμε για συνειρμό και συνειρμική δυνατότητα, όταν αποκτημένες εμπειρίες που συνδέονται (Kontiquitat) μεταξύ τους και που έχουν αφομοιωθεί με τη στενή τους σχέση, μπορούν μετά από συγκεκριμένο ερέθισμα - πρόκληση να ανακαλούνται.

Παρώθηση (Motivation):

Ο Corell ορίζει την παρώθηση ως την ψυχική εκείνη κατάσταση, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η έκδηλη επιθυμία για ικανοποίηση βασικών κατ' αρχάς αναγκών, που η αιτιολογία βρίσκεται σε βασικές βιολογικές ανάγκες όπως δίψα, πείνα κτλ. Παράλληλα, διαχωρίζει την παρώθηση σε πρωτογενούς και δευτερογενούς αιτιολογίας κατάσταση. Στη δεύτερη περίπτωση, οι ανάγκες προέρχονται από το περιβάλλον, π.χ. τάση για κοινωνική αναγνώριση, για κοινωνική

καταξίωση, για μάθηση κτλ. Το κύριο χαρακτηριστικό της παρώθησης είναι ο τελολογικός χαρακτήρας, δηλαδή ο προσανατολισμός σε κάποιο σκοπό, η επίτευξη του οποίου αμβλύνει την ένταση της επιθυμίας. Ο Α. Τριλιανός (1993) ορίζει την παρώθηση ως "την υποθετική διαδικασία, ή μια σειρά υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό. Η παρώθηση ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά μέχρι να επιτευχθεί ο σκοπός". Η παρώθηση, επομένως, αξιοποιείται ως ενυπάρχον γεγονός και θεωρείται επίσης θεμελιώδης παράγοντας, που συντελεί στη βελτίωση των προβλημάτων λόγου και ομιλίας.

Ενίσχυση (reinforcement):

Με την ενίσχυση - την ενδυνάμωση, οφείλει να μεγιστοποιείται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Βασικό είναι να ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά και να αποθαρρύνεται η αρνητική. Έτσι μιλάμε για **θετική** και **αρνητική** ενίσχυση. Π.χ. μια επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύεται θετικά με την αμοιβή, την αποδοχή, το συγκατανευτικό χαμόγελο, το χάδι κτλ. ή ενισχύεται αρνητικά. Π.χ. στην πρόταση: "εφόσον έχεις ολοκληρώσει τις εργασίες σου στα μαθηματικά, μπορείς να αφήσεις τα ελληνικά για αύριο" έχουμε αρνητική ενίσχυση, γιατί παρακάμπτουμε -ίσως- το πρόβλημα "ελληνικά". Παράλληλα αποθαρρύνεται η επιθυμητή συμπεριφορά, δηλαδή η ολοκλήρωση των εργασιών και στα δυο μαθήματα.

Η σημασία των παραπάνω βασικών παραγόντων του συνειρμού, της παρώθησης και της ενίσχυσης έχει τεράστια χρηστική παιδαγωγική σημασία για την πρακτική εφαρμογή της Παιδαγωγικής (Αγωγής) του λόγου και της ομιλίας και ιδιαίτερα των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας.

Είναι γεγονός πως μέχρι σήμερα δεν έχει κατορθώσει η επιστήμη να προσδιορίσει επακριβώς το πώς "συντελείται η μάθηση". Το πλήθος των θεωριών το επιβεβαιώνει.

6. Πώς συντελείται η μάθηση

6.1. Θεωρίες μάθησης

Θα παραθέσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κυριότερων θεωριών, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της μάθησης απ' τη δική της σκοπιά η κάθε μια, ανάλογα με το ιστορικοφιλοσοφικό του υπόβαθρο και τη μεθοδολογία του.

6.1.1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η γνώση πηγάζει από τις αισθήσεις και την εμπειρική αντίληψη. Οι ρίζες αυτής της θεώρησης βρίσκονται στην αριστοτελική άποψη σχετικά με τους συνειρμικούς νόμους της ομοιότητας, αντίθεσης, χωροχρονικής συνάφειας, που διέπουν τη διατήρηση και ανάκληση στη μνήμη μιας αισθητηριακής παράστασης. Ως συνέχεια - εξέλιξη της φιλοσοφικής αυτής άποψης μπορούν να θεωρηθούν οι θέσεις των Άγγλων εμπειριοκρατών (Hobbes, Lock, κ.ά) οι οποίοι θεωρούν την ανθρώπινη ψυχή ως άγραφο χάρτη ("tabula rasa") έτοιμο για "εγγραφή" γνώσης μέσω των αισθήσεων και της εμπειρικής αντίληψης. Οι απόψεις αυτές επηρεάζουν τις θέσεις των Wundt και Pawlow, ιδρυτών της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στην απλή καταγραφή παρατηρήσιμων δεδομένων και στη διαπίστωση σχέσεων που επαναλαμβάνονται χωρίς να ενδιαφέρεται για ερμηνείες και αιτιατές εξηγήσεις. Ενδιαφέρεται για τις εισροές - ερεθίσματα (stimulus - input - S) και τις εκροές - αντιδράσεις (response - output - R) χωρίς βοήθεια ή αναφορά σε εσωτερικά γεγονότα (π.χ. νοητικές διαδικασίες).

Ο Watson (1924), οπαδός της θεωρίας αυτής, θεμελίωσε αυτό που σήμερα καταγράφουμε ως "συμπεριφορισμό - μιχεβιορισμό". Επικεντρώνει την προσοχή του στην παρατηρούμενη συμπεριφορά και συγκεκριμένα στην εξωτερική σύνδεση (S → R) ερεθίσματος (S) και αντίδρασης (R). Η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι

αποτέλεσμα του συνειρμικού δεσμού μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Προς αυτή την κατεύθυνση αναπτύχθηκαν δυο συμπεριφοριστικές τάσεις που εκπροσωπούνται από τους Pawlow, Watson, Thordike, Gauthrie (κλασική εξαρτημένη μάθηση) και τον Skinner (συντελεστική μάθηση). Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μια αναθεώρηση του άκρατου συμπεριφορισμού από τους Hull, Spencer, Hebb, Tolman κ.ά. οι οποίοι προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να συνεξετάσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, περιβαλλοντικούς και γνωστικούς παράγοντες της ανθρώπινης μάθησης και συμπεριφοράς.

Στην περίπτωση της γλωσσικής μάθησης η συμπεριφοριστική θεωρία, που εκπροσωπείται κυρίως από τον Skinner (1957) και τον Mower (1954), ερμηνεύει τη μάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα τόσο των συνεξαρτήσεων ανάμεσα στα ερεθίσματα (Stimuli) που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του (Responses) στα ερεθίσματα αυτά, όσο και της σχηματοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου. Δηλαδή ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει -και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει- και ειδικότερα των συνεξαρτήσεων γλωσσικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων.

6.1.2. Γνωστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, στη γνώση - μάθηση εμπλέκεται και ο οργανισμός. Οι εκφραστές αυτών των θεωριών φαίνεται να έχουν επηρεαστεί και από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις του Kant, τουλάχιστον στο σημείο ότι δεν αποκτώνται τα πάντα από την εμπειρία των αισθήσεων, αλλά υπάρχουν και άλλοι μηχανισμοί. Ως γνωστό, οι απόψεις του Kant οι οποίες περιλαμβάνονται στο έργο του "Κριτική του καθαρού λόγου" έρχονται σε αντίθεση με τη θεωρία του Αριστοτέλη σχετικά με το συνειρμό των παραστάσεων. Ο νους κατέχει, *a priori*, κατηγορίες νόησης βάσει των οποίων προσαρμόζει τις νέες πληροφορίες. Η γνώση που θα ανακαλυφτεί, η "καθαρή γνώση", συσχετίζεται με τις προϋπάρχουσες υπερβατικές αρχές της ανθρώπινης νόησης και δεν αποκτιέται μόνο με την εμπειρία των αισθήσεων.

Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες των Piaget, Bruner, Ausubel, Gagne και άλλων γνωστικών ψυχολόγων, οι γνωστικές

λειτουργίες, π.χ. νόηση, αντίληψη, γλώσσα, μνήμη, κριτική ικανότητα αλλά και οι ευρύτερες αντιδράσεις βιολογικού χαρακτήρα του οργανισμού, συντελούν στη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με τον τύπο: $S \rightarrow O \rightarrow R$ (S: stimulus = ερέθισμα, O: οργανισμός, R: response = αντίδραση). Δόθηκε έτσι ώθηση για την έρευνα των γνωστικών δομών και διαδικασιών με τις οποίες το άτομο κατανοεί τον κόσμο που το περιβάλλει. Κύριος άξονας είναι η εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου και η μαθησιακή διαδικασία ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα "δόμησης των πληροφοριών σε ήδη προϋπάρχουσες γνωστικές δομές". Η θεωρία αυτή εκφράζεται με το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών (πρόσκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση και επεξεργασία) και χαρακτηρίζεται από την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου και τη δημιουργία γνωστικών δομών.

Ως αποτέλεσμα των γνωστικών αυτών δομών βλέπουν οι γνωστικοί ψυχολόγοι και την απόκτηση της γλώσσας. Γι' αυτούς η γλώσσα δεν είναι μια ξεχωριστή γνωστική ικανότητα -που ακολουθεί παράλληλη πορεία με τη βιολογική ανάπτυξη του ατόμου (Lenneberg - Chomsky) αλλά έχει σχέση με τις άλλες γνωστικές ικανότητες που αφορούν την επεξεργασία των πληροφοριών. Δηλαδή το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι γιατί ενισχύεται θετικά ή αρνητικά (συμπεριφοριστές), ούτε γιατί έχει μόνο έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας που μαθαίνει (γενετικοί), αλλά γιατί γενικότερες εσωτερικοποιημένες αναπαραστάσεις - γνωστικές ικανότητες μη γλωσσικές, οι οποίες προηγούνται της γλωσσικής ανάπτυξης (π.χ. η απόκτηση της έννοιας της μονιμότητας των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους), αποτελούν τη βάση για την εσωτερικοποίηση της γλώσσας και τη μάθησή της. Έτσι η γνωστική θεωρία δέχεται την ύπαρξη "μηχανισμών γνωστικής απόκτησης" κατά το προγλωσσικό στάδιο, οι οποίοι συμβάλλουν στη λειτουργία γενικών στρατηγικών μάθησης, μια εκ των οποίων είναι και η γλωσσική απόκτηση.

6.1.3. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η γνώση, η συγκρότηση της γνώσης, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αισθήσεων (αισθητηριακής εμπειρίας) και λογικής. Είναι το προϊόν της σύνθεσης εμπειρικών και ορθολογικών στοιχείων. Η νέα αυτή κατεύθυνση προήλθε από την "επιστημονική προσέγγιση", την "επιστημονική ανταλλαγή" μεταξύ συμπεριφορισμού και γνωστικής ψυχολογίας και είναι γνωστή με τον όρο "Γνωστικός ή Κοινωνικός Συμπεριφορισμός".

Ο συνδυασμός των δύο κατευθύνσεων γίνεται με βάση τις αρχές και τις θέσεις του συμπεριφορισμού, βασικό όμως μέλημα της νέας κατεύθυνσης είναι η γνωστική αναδόμηση και η αλλαγή στις σκέψεις των ατόμων (μιας και ο άνθρωπος δεν είναι "άγραφος χάρτης", ούτε τα όρια της γνώσης του είναι προκαθορισμένα). Πρωτεύοντα ρόλο δεν παίζουν μόνο τα ερεθίσματα, οι αντιδράσεις, και οι μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και η διαδικασία πρόσληψης και ερμηνείας από το σκεπτόμενο άτομο των διάφορων συνθηκών μάθησης. Δηλαδή οι αντιδράσεις καθοδηγούνται από τις σκέψεις, τις προσδοκίες, τις αξίες για το περιβάλλον του ίδιου του ατόμου αλλά και από το πλαίσιο των κοινωνικών συνθηκών μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Επομένως η θεώρηση αυτή, που επικεντρώνεται τόσο στα κοινωνικά δεδομένα όσο και στις γνωστικές ικανότητες του ανθρώπου, καταγράφεται με τον όρο -που καθιέρωσε ο Αμερικανός ψυχολόγος Bandura- "Κοινωνικογνωστική μάθηση".

Εκτός από τον Bandura, εκπρόσωποι της Κοινωνικογνωστικής μάθησης είναι και οι ψυχολόγοι Mahoney (1979), Meichenbaum (1979), Ellis (1985) κ.ά., οι οποίοι με τις νέες θεραπευτικές - μαθησιακές προσεγγίσεις τους εισάγουν νέα θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης και συμπεριφοράς.

Η βασικότερη έννοια της θεώρησης αυτής πάνω στην οποία οικοδομείται η κοινωνικογνωστική μάθηση, είναι η **μίμηση**. Δηλαδή ο άνθρωπος αποκτά νέα συμπεριφορά ή τροποποιεί υπάρχουσα, παρατηρώντας τις πράξεις και τις συνέπειές τους, άλλων ανθρώπων. Πρόκειται επομένως για "διαδικασία μίμησης προτύπου" (modeling, Bandura 1977, σ. 29). Ο Αριστοτέλης θεωρεί τον άνθρωπο "το μιμητικώτατον των ζώων" (Ποιητική 1448 b, 2, Μερακλής Μ. 1993).

Βασικοί άξονες λειτουργίας της διαδικασίας του modeling είναι:

α. Πρόσκτηση νέας συμπεριφοράς, από τον παρατηρητή με βάση τη μίμηση (Transmission of novel responses).

Ο άνθρωπος δηλαδή μιμείται τη συμπεριφορά των προτύπων και την αναπαράγει είτε ως αυτούσια είτε ως δημιουργική. Μιμούμενος, αποκτά όλες τις ικανότητες - νέοι τρόποι συμπεριφοράς- όπως είναι η ομιλία και η γλωσσική μορφή οι οποίες τον βοηθούν στην επαφή και επικοινωνία με τους ανθρώπους.

β. Αναστολή ή μη αναστολή (ενεργοποίηση) συμπεριφοράς του παρατηρητή (Inhibitory or Desinhibitory Effects).

Πρόκειται για εδραίωση ή εξάλειψη συμπεριφοράς του παρατηρητή με βάση την παρακολούθηση του προτύπου. Η αμοιβή ή η τιμωρία συμπεριφοράς του προτύπου, λειτουργεί ως θετική ή ως αρνητική ενίσχυση και καθορίζει την τελική συμπεριφορά του παρατηρητή. Επομένως η γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από την επιβραβευόμενη ή αποδοκιμαζόμενη συμπεριφορά του προτύπου.

γ. Εγρήγορση της "εν υπνώσει" συμπεριφοράς του παρατηρητή (Eliciting Effects). Υπάρχουσα συμπεριφορά, που διάφορες περιστάσεις δεν επιτρέπουν να εκδηλωθεί, εκδηλώνεται αν βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον. Για τον Bandura η χρήση των τοπικών διαλέκτων είναι αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτού του άξονα. Οι γνώστες τους δηλαδή δεν τις χρησιμοποιούν μακριά απ' τον τόπο τους, όταν όμως επιστρέφουν σ' αυτόν επηρεασμένοι από τη χρήση τους (από το περιβάλλον τους) τις ανακαλούν. Ο "Κρητικός Αθηναίος" π.χ. χρησιμοποιεί την κρητική διάλεκτο όταν βρεθεί στο χωριό του.

Συνοψίζοντας παρατηρούμε, ότι η μάθηση της γλώσσας για τους κοινωνικογνωστικούς επηρεάζεται και από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες συντελείται, καθώς και από τους προσωπικούς - γνωστικούς παράγοντες του ανθρώπου.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε ενδεικτικά τις απόψεις των Piaget, Vygotsky και Chomsky γύρω από το θέμα "γλώσσα".

6.1.4. Η θεωρία του Piaget

Βασικό στοιχείο της γλωσσικής ανάπτυξης είναι - κατά τον Piaget - η σκέψη. Η ανάπτυξη της σκέψης, όχι μόνο προηγείται της αντίστοιχης γλωσσικής αλλά και την επηρεάζει καθοριστικά (Πόρποδας Κ., 1985). Η γλώσσα δηλαδή εξαρτάται και αντανακλά το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Είναι δευτερεύουσα στην ανάπτυξη καθώς ακολουθεί την αυτιστική σκέψη. Την περίοδο δηλαδή που οι πρώτες "ευφυείς" σκέψεις ενός παιδιού δεν εκφράζονται γλωσσικά αφού μόνο ως εικόνες και σωματικές ενέργειες υπάρχουν.

Ο Piaget υποστήριξε ακόμη ότι η πρώιμη ομιλία του παιδιού είναι κατεξοχήν εγωκεντρική αφού "κάνει" αυθόρμητες συνομιλίες με εγωκεντρικούς διάλογους. Χρησιμοποιείται περισσότερο ως μέσο έκφρασης των σκέψεών του παρά ως μέσο επικοινωνίας με τους γύρω του. "Το παιδί δεν ενδιαφέρεται να μάθει σε ποιον μιλά, ούτε εάν το ακούν. Μιλά είτε για τον εαυτό του είτε για την ευχαρίστηση να συνδέει οποιονδήποτε βρίσκεται κοντά του με τη δραστηριότητα της στιγμής. Δεν προσπαθεί να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση του ακροατή" (Παπάς Α. 1985, σελ. 50). Χαρακτηριστικά της πρώιμης ομιλίας είναι η επανάληψη, ο μονόλογος και ο συλλαβικός μονόλογος.

Σταδιακά ο εγωκεντρικός λόγος αρχίζει να εξαφανίζεται - όταν το παιδί λαμβάνει υπόψη του την παρουσία, τις αντιδράσεις και τις απαντήσεις των άλλων- καθώς αντικαθίσταται από τον κοινωνικοποιημένο λόγο.

6.1.5. Η θεωρία το Vygotsky

Σύμφωνα με τον Vygotsky η γλώσσα επιτελεί δυο ρόλους, εξυπηρετεί δυο σκοπούς: α) Δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του (εξωτερική επικοινωνία), β) το βοηθάει να βάλει σε τάξη τις σκέψεις του (εσωτερική επικοινωνία). Για τον Vygotsky η γλώσσα και η σκέψη είναι δυο γνωστικές λειτουργίες οι οποίες αναπτύσσονται α ρ χ ι κ ά στο παιδί χωριστά και ανεξάρτητα. Τα νήπια δηλαδή σκέφτονται χωρίς να μπορούν να μεταφράσουν γλωσσικά τις σκέψεις τους (προ-γλωσσική σκέψη). Την ίδια περίοδο χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους (βάβισμα -

ιδιόμορφα φωνολογικά σύνολα) για να εκφράσουν βασικές τους ανάγκες. Αυτή η μορφή της γλώσσας δεν βοηθάει στην τακτοποίηση των σκέψεων και στη λύση προβλημάτων γι' αυτό την ονομάζει προνοητική (προ-λογική) γλώσσα. Οι ρίζες αυτής της γλωσσικής μορφής βρίσκονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο εγωκεντρικός λόγος, υποστήριξε ο Vygotsky, δεν εξαφανίζεται δίνοντας τη θέση του στον επικοινωνιακό λόγο αλλά συνεχίζει να υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου ως φάση ανάμεσα στο φωνούμενο και τον εσωτερικό λόγο.

Γι' αυτόν, ο σχηματισμός των εννοιών διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση το παιδί, ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, δρα συγκριτικά και αδυνατεί να σχηματίσει έννοιες μέσα από τις λέξεις. Δεν μπορεί να οργανώσει το συσσωρευμένο, μέσα του, πλήθος των αντικειμένων χωρίς συνεκτικούς δεσμούς και συνειρμούς. Στη δεύτερη φάση το παιδί συνδέει τα αντικείμενα με τρόπο που δε βασίζεται στην υποκειμενική εντύπωση αλλά στους μεταξύ των δεσμούς. Στην τρίτη και σημαντικότερη φάση το παιδί σχηματίζει την ορθή έννοια αφού πρώτα κατορθώσει να αναλύσει και να συνθέσει τα χαρακτηριστικά του λόγου με αφαιρετικό τρόπο.

Σημαντική σημασία για το παιδί έχει ο εσωτερικός λόγος. Λόγος ο οποίος ενώ απευθύνεται στο εξωτερικό περιβάλλον είναι καθαρά **εσωτερικός και προσωπικός** (Παπάς Α.,1995).

6.1.6. Η θεωρία του Chomsky

Κατά τον Chomsky, δεν μπορούμε να εξηγήσουμε την απόκτηση της ανθρώπινης γλώσσας, από το παιδί, παίρνοντας υπόψη μας μόνο τη γλωσσική επίδραση (περιορισμένη - μερική), του περιβάλλοντός του χωρίς να υποθέσουμε ότι υπάρχει έμφυτος προγραμματισμός για την επιλογή των βασικών στοιχείων της γλώσσας. Η διαφορά των ανθρώπινων γλωσσών επομένως είναι επιφανειακή και όλες είναι οι διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής την οποία πρέπει το παιδί να ανακαλύψει και να μάθει. Αυτό γίνεται εφικτό χάρη σ' έναν έμφυτο μηχανισμό - εγγενούς χαρακτήρα - που ο Chomsky ονομάζει "μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης" (**Language Acquisition Device: LAD**), από τον οποίο εξαρτάται η ικανότητα του

παιδιού να κατακτήσει τη γλώσσα που μιλάει το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί δεν πρέπει να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την απόκτηση της γλώσσας αφού διαθέτει το "μηχανισμό γλωσσικής απόκτησης".

"Οι κυριότεροι λόγοι που συνηγορούν υπέρ του εγγενούς χαρακτήρα της ανθρώπινης γλώσσας είναι οι εξής: α) Η πορεία εκμάθησης είναι ενιαία για όλες τις γλώσσες. Τα στάδια που διέρχεται η ανάπτυξη της γλώσσας, σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής της - φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό - είναι ίδια σε όλους τους λαούς. β) Η εκπληκτική ταχύτητα και η τελειότητα που παρουσιάζει η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να ερμηνευθεί μόνο αν δεχτούμε ότι ο ανθρώπινος οργανισμός είναι εμφύτως "προγραμματισμένος" να αποκτήσει γλώσσα. γ) Το παιδί χρησιμοποιεί συστηματικά εσφαλμένους γραμματικούς τύπους που προέρχονται από γενικευμένες γλωσσικές δομές. Ας σημειωθεί ότι τους τύπους αυτούς ουδέποτε άκουσε το παιδί στη γλωσσική κοινότητα" (Παρασκευόπουλος Ι., τόμ. 1, 1985, σελ. 144).

6.1.7. Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση

Κατά τον Αθανάσιο Παπά (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΩΝ τόμ. Α), ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι η γλώσσα. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να ερευνάται το πρώιμο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού με στόχο να προσδιοριστεί ο ρυθμός και το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι θεωρίες και οι έρευνες που αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, της προσχολικής κατά κύριο λόγο ηλικίας επικεντρώνονται στη μελέτη των τριών κοινωνικών τάξεων και στις διαφορές τους που οφείλονται στην υπάρχουσα κοινωνικό - οικονομικό - πολιτισμική δομή. Σχεδόν ομόφωνα καταλήγουν στο ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης μειονεκτούν γλωσσικά έναντι των παιδιών της άρχουσας τάξης (μεσαία και ανώτερη). Ο Bernstein (1974) παρατηρεί χαρακτηριστικά ότι στην κατώτερη κοινωνική τάξη χρησιμοποιείται ένας περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, σε αντίθεση με τον πλούσιο και επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα της μεσαίας τάξης.

Τα χαρακτηριστικά της γλώσσας της κατώτερης κοινωνικής τάξης είναι:

- α. Σύντομες προτάσεις απλού γραμματικού και συντακτικού περιεχομένου
- β. Το παιδί δεν δέχεται πίεση ώστε να εκφράσει τα βιώματά του λεκτικά
- γ. Κατά κανόνα η γλώσσα δρα "απαγορευτικά" στη λειτουργία του λόγου
- δ. Έλλειμμα στο επίπεδο αντιληπτικότητας και διαφοροποίησης
- ε. Επικέντρωση του λόγου στο συγκεκριμένο και το περιγραφικό
- στ. Έλλειψη της εξωτερίκευσης του στοιχείου του συλλογισμού
- ζ. Γλώσσα με δομή αυταρχική, αποτελούμενη από εντολές και συνθήματα

Αντίθετα ο λόγος της μεσαίας κοινωνικής τάξης:

- α. Είναι κατά κανόνα επεξεργασμένος
- β. Είναι εξατομικευμένος
- γ. Είναι ακριβής και διαφοροποιημένος
- δ. Είναι συναισθηματικός και εκφραστικός
- ε. Μεταφέρει πολύπλοκες έννοιες και ιδέες

Τελικά οι ερευνητές οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι "η σχολική επιτυχία είναι συνδεδεμένη με την πολιτιστική στέρηση, την έλλειψη της πολιτισμικής όσμωσης" (Παπάς Α. 1995, σελ 61). Γι' αυτό καλείται η εκπαίδευση να βρει όλους εκείνους τους τρόπους που θα επιτρέψουν να απαλειφθεί η όποια επίκτητη περιβαλλοντική αδυναμία ενός μαθητή.

6.2. Χαρακτηριστικά της μάθησης

Είναι σαφές πως δεν γνωρίζουμε ακόμα πώς συντελείται η μάθηση. Έχουμε όμως τη δυνατότητα να περιγράψουμε μερικά χαρακτηριστικά της.

1. Προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η εμπειρία που οδηγεί στην τροποποίηση της συμπεριφοράς

Η αξιοποίηση των προϋπαρχουσών εμπειριών σε συνδυασμό με τη χρησιμοποίηση γνωστών τεχνικών, οδηγούν σε δυο αποτελέσματα: α)

Στην επιτυχή επίλυση προβλήματος και στην υπέρβαση των δυσκολιών, οπότε έχουμε μαθησιακή επιτυχία, άρα ενίσχυση αυτοπεποίθησης και β) στην αποτυχία επίλυσης, άρα στην αναζήτηση νέων, προσφορότερων τρόπων λύσης του προβλήματος.

2. Η μάθηση έχει τελολογικό χαρακτήρα και είναι δυνατό να κατευθύνεται

Ως τέτοια (κατευθυνόμενη συμπεριφορά) προϋποθέτει: μαθησιακούς στόχους, περιεχόμενα, αντικείμενα, προβληματικές καταστάσεις και ενέργεια (συμπεριφορά) και περιλαμβάνει: γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, απόψεις, ιδέες, στοιχεία, έννοιες και συσχετισμούς. Επακόλουθο αυτών είναι η ύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών συμπεριφορών και μορφών.

3. Η μάθηση προϋποθέτει προσπάθεια και χαρακτηρίζεται από ενέργεια και αλληλεπιδράσεις

Η μάθηση είναι:

- * Ενεργητική αντιπαράθεση διδασκόμενου - μαθησιακού αντικειμένου.
- * Προσοχή - στάση - ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο.
- * Εσωτερική αντιπαράθεση και ξεπέρασμα μαθησιακών εμποδίων.
- * Αυτόματη (ανεξάρτητη) και ενεργητική ενασχόληση με μαθησιακό αντικείμενο.

4. Η μάθηση είναι μια συνεχής και όχι αυτόματη διαδικασία (αλυσίδα)

Η μάθηση είναι αλυσίδα μαθησιακών βημάτων, διαφορετικής ενέργειας και συμπεριφοράς, που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια για να στεφθεί από επιτυχία.

5. Το μαθησιακό περιεχόμενο προσδιορίζει την ενεργητική μαθησιακή διαδικασία

Η μάθηση συντελείται με το συσχετισμό "νέου" και "παλιού". Η νέα γνώση, η νέα εμπειρία συνδέεται με την προϋπάρχουσα και εντάσσεται - ενσωματώνεται στην υπάρχουσα μαθησιακή δομή. Βρίσκεται στα όρια "γνωστού" - "αγνώστου", "μπορώ" - "δεν μπορώ". Σημαίνει επεξεργασία υποκειμενικών ή /και αντικειμενικών μαθησιακών περιεχομένων, ταξινόμηση - σύνδεση του "νέου" με τα ήδη υπάρχοντα ώστε αυτό να συγκρατηθεί στη μνήμη.

6. Κάθε αντικείμενο διέπεται από μια λογική. Η μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται από αυτή τη λογική

Άλλη συμπεριφορά, άλλες δεξιότητες και άλλες ικανότητες προϋποθέτει η εξάσκηση του σώματος απ' ό,τι η ερμηνεία κειμένου, η λύση προβληματικών καταστάσεων ή η εκμάθηση ξένης γλώσσας. Το περιεχόμενο καθορίζει τη διαδικασία.

7. Η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες

Κοινωνικές αξίες, κοινωνικοί κανόνες, δεδομένα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά, τεχνολογικά κ.ά.), δηλαδή το περιβάλλον, βρίσκονται σε στενή σχέση, επηρεάζουν τη μάθηση.

8. Υπάρχουν διαφορετικές μορφές μάθησης

α. "Συντελεστική" (τυποποιημένη) μάθηση, (rezeptives Lernen). Π.χ. Η παρατήρηση ενός αντικειμένου ή η παρακολούθηση μιας ομιλίας.

β. Αναπαραγωγική μάθηση (reproduktives Lernen), όπως π.χ. η επανάληψη κειμένου που διάβασε κάποιος.

γ. Παραγωγική μάθηση (produktives Lernen). Π.χ. η εξαγωγή συμπερασμάτων μετά από αυτόνομη μελέτη.

δ. Δημιουργική μάθηση (schoepferisches Lernen), όπως π.χ. η ανακάλυψη ενός προβλήματος ή μιας νέας πραγματικότητας.

9. Η μάθηση πραγματοποιείται τόσο προγραμματισμένα όσο και απρογραμματίστα (ευκαιριακά)

Η μάθηση ως διαδικασία αν συντελεστεί χωρίς εκ των προτέρων σχεδιασμό, κατά τη διάρκεια της εργασίας, του παιχνιδιού, μιας συζήτησης κτλ. δεν αποτελεί πρωταρχικό στόχο αλλά προϊόν άλλων διαδικασιών. Αν όμως είναι σχεδιασμένη, όπως σε ώρα μαθήματος, σε σεμινάρια κτλ. η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από: ένταση, από μεθοδολογική προετοιμασία, από διδακτική δομή και προγραμματισμό.

10. Υπάρχει η ατομική μάθηση και η μάθηση μέσα από την οργανωμένη ομάδα και το κοινωνικό σύνολο

Η μάθηση συντελείται τόσο ατομικά (αντιπαράθεση ενός εκάστου με το μαθησιακό αντικείμενο) όσο και ομαδικά (συνεργασία πολλών ατόμων σε πειράματα, ομαδική εργασία κ.ά). Παραμένει όμως ατομική υπόθεση με την έννοια ότι καθένας μαθαίνει για τον εαυτό του και δεν μπορεί να μάθει άλλος γι' αυτόν.

11. Οι πληροφορίες - γνώσεις προσφέρονται σε / και πραγματοποιούνται με πολλές μορφές οργάνωσης

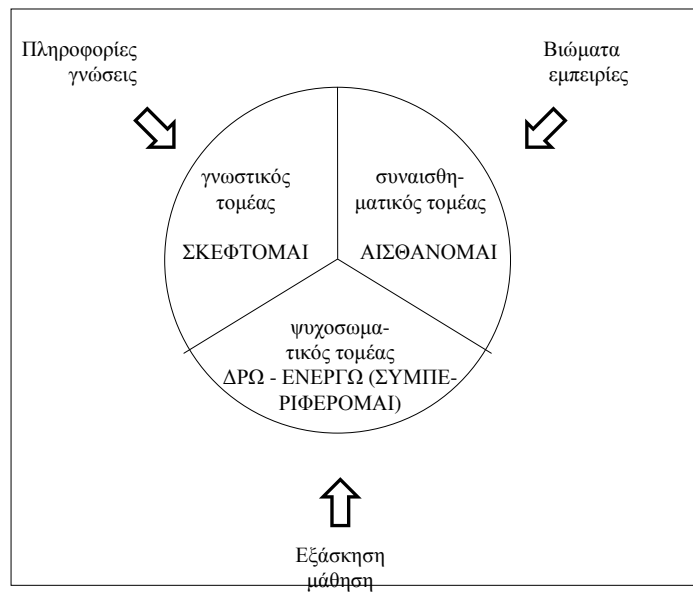
Τέτοιες μορφές οργάνωσης είναι π.χ. οι ώρες μαθήματος, τα σεμινάρια, η πρακτική άσκηση, τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας, τα εκπαιδευτικά ταξίδια, τα συνέδρια, οι ημερίδες, οι διάφορες καλλιτεχνικές δημιουργίες, εκθέσεις κ.ά..

12. Η επεξεργασία των πληροφοριών (μάθηση) γίνεται με διαφορετικούς τρόπους (δρόμους)

Οι τρόποι (δρόμοι) αυτοί είναι:

- * Γνωστικός (γνώσεις, αρχές, πληροφορίες)
- * Συναισθηματικός (κίνητρα, στάσεις, ενδιαφέροντα, αντιλήψεις, διαθέσεις, συναισθήματα κ.ά.)
- * Ψυχοσωματικός (σωματικές κινήσεις, ικανότητες, δεξιότητες).

Το παρακάτω σχήμα δείχνει αυτούς τους τρεις τρόπους (δρόμους) με τους οποίους εμπλουτίζεται η μάθηση:



Σχήμα XI. Οι τρεις "δρόμοι" της μαθησιακής διαδικασίας
 Πηγή: COMELLI G. (1985)

7. Βασικές παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογικά και διδακτικά μέτρα και μέσα για την παιδαγωγική διαδικασία (Αγωγή - Διδασκαλία - Άσκηση).

Προσδιορίσαμε τις επιστήμες Παιδαγωγική και Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας (ως επιστήμες της θεωρίας και της πράξης) "με συγκεκριμένους στόχους". Ορίσαμε τη γλώσσα ως ένα φωνητικό-ακουστικό σύστημα σημείων, με μη στατιστική αλλά δυναμική πορεία, ένα ενυπάρχον και εξελισσόμενο γεγονός, που προσδιορίζεται από τη σχέση των γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων, με καρπό αυτής της σχέσης το διαφαινόμενο αποτέλεσμα, που εξυπηρετεί και προάγει τη συνεννόηση, την αντίληψη του κόσμου, τη διατύπωση και ανταλλαγή σκέψεων και πληροφοριών, την πνευματική καλλιέργεια και τη μετάδοση του πολιτισμού μέσα από διαρκώς μεταβαλλόμενες διαδικασίες που υπόκεινται σε ψυχοφυσικές νομοτέλειες.

Η όλη επιστημονική ενασχόληση με τα ζητήματα και ζητούμενα της γλώσσας έχει, όπως τονίσαμε, ως στόχο την παιδαγωγική διαδικασία και δράση στο άμεσο, εγγύς και ευρύτερο περιβάλλον, στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας. Σχηματικά, ο δρόμος που ακολουθήσαμε έχει ως εξής:

ΠΡΟ - ΛΟΓΟΣ

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ - ΠΕΔΙΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ - ΙΑΤΡΙΚΗ -
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

ήν λόγος;

(Θεωρητικά ζητούμενα - ζητήματα)
...γλώσσα ποιεί σαφηνίζει

ΕΞΕΛΙΞΗ

(Επιλεκτικές απόψεις σημαντικών επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τη γλώσσα)

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

ΜΑΘΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΣ:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΗ

(Αγωγή - Διδασκαλία - Άσκηση)

ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΡΟΣΚΟΠΤΟ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

"Σύμφωνα με τις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε παιδιού"

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ:

ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

(Στην υπηρεσία του παιδιού)

Η εργασία του παιδαγωγού και ειδικού παιδαγωγού του λόγου και της ομιλίας συνίσταται εκτός των άλλων και στο να δημιουργεί την κατάλληλη ψυχογλωσσική και ψυχογλωσσοδιδασκτική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία κινείται το παιδί.

Η φάση της επόμενης εξέλιξης κατά τον Vygotsky σημαίνει για το δάσκαλο επιστημονική εγρήγορση και παροχή και δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την κατά το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή του παιδιού και την ετοιμότητά του για μάθηση.

Η επιτυχία της μάθησης και η μετεξέλιξή της από κατώτερες μορφές σε ανώτερες (λογισμός) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου. Η γνώση των βασικών παιδαγωγικών αρχών της οποίες συνοπτικά θα παραθέσουμε αποτελούν για τη Παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας προϋπόθεση. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές που κατά τη γνώμη μας είναι το καταστάλαγμα της θεωρίας και της πράξης των επιστημών της Αγωγής οδηγούν σε σωστή Αγωγή, Διδασκαλία και Άσκηση. Δε

θα αναλύσουμε την κάθε μια χωριστά. Μέσα στα επιστημονικά μας ενδιαφέροντα είναι να παρουσιάσουμε στο μέλλον με το αντίστοιχο εποπτικό υλικό την κάθε παιδαγωγική αρχή με το χρηστικό της υλικό και την παιδαγωγική της αξία. Παραθέτουμε επομένως μερικές βασικές παιδαγωγικές αρχές. Αυτές είναι:

1. Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.
2. Η αρχή των μικρών βημάτων και των επιμέρους μικρών στόχων.
3. Η αρχή της επανάληψης και της άσκησης.
4. Η αρχή της εποπτείας και της δραστηριοποίησης μέσα από το εποπτικό υλικό.
5. Η αρχή της επικαιρότητας σε κάθε μαθησιακή προσφορά.
6. Η αρχή της διεύρυνσης του λεξιλογικού πλούτου μέσα από τη γενίκευση.
7. Η αρχή της οργάνωσης και της τάξης στη σκέψη.
8. Η αρχή της αισθητικής.
9. Η αρχή της ψυχοκινητικής αγωγής.
10. Η αρχή της συστηματοποίησης και της απλοποίησης της εργασίας.
11. Η αρχή της εμπέδωσης.
12. Η αρχή της αναπλήρωσης.
13. Η αρχή της συναισθηματικής αξιοποίησης.
14. Η αρχή της κοινωνικοποίησης.
15. Η αρχή της εργατικότητας.
16. Η αρχή της μάθησης μέσα από το παιχνίδι.
17. Η αρχή της δραματοποίησης.
18. Η αρχή: "βιώνω την επιτυχία και ενισχύω το αυτοσυναίσθημα"

Οι παραπάνω αρχές εάν συνδυαστούν με τα βασικά παιδαγωγικά αξιώματα -προσαρμογή στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού, το παιδί είναι ικανό να μαθαίνει οτιδήποτε, φτάνει να του προσφέρεται με "έντιμο τρόπο" κ.ά.- καθίστανται το ουσιαστικό εργαλείο παρέμβασης του δασκάλου στην παιδαγωγική διαδικασία.

7.1. Κέντρο της παιδαγωγικής μας ενασχόλησης είναι το παιδί

Η προσφορά της M. Montessori στην παιδαγωγική και η αξιοποίηση των παιδαγωγικών της αρχών από την Παιδαγωγική και Ειδική Παιδαγωγική (Αγωγή) του λόγου και της ομιλίας.

Για την προσφορά της παιδαγωγικής της M. Montessori στα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα στα παιδιά με προβλήματα στο λόγο έχουμε αναφερθεί στο βιβλίο μας "Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας". Θεωρούμε απαραίτητη την αναφορά στις βασικές παιδαγωγικές της αρχές, επειδή πιστεύουμε ότι η χρηστική της αξία στην παιδαγωγική διαδικασία, αγωγή, διδασκαλία και άσκηση είναι μεγάλη.

Στόχος όλου του μοντεσσοριανού υλικού είναι να εξασφαλίσει μια αισθητηριο-κινητική εκπαίδευση στο παιδί και να συμβάλει στην ψυχοδιανοητική εξέλιξή του, έτσι ώστε να αποκτήσει η ζωή του νόημα.

Τόσο οι παιδαγωγικές αρχές, όσο και το υλικό της υπηρετούν την ατομική και την κοινωνική αγωγή. Επτά είναι οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της μοντεσσοριανής αγωγής που και σήμερα αποτελούν βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης:

1. Η αρχή της κλιμάκωσης και απομόνωσης των δυσκολιών π.χ. στους κυλίνδρους πρώτα διακρίνουμε το ύψος και επαγωγικά προχωρούμε στις υπόλοιπες διαστάσεις.

2. Η αρχή της αξιολόγησης
Η αξιολόγηση (kontrolle) γίνεται από το ίδιο το παιδί (αυτοαξιολόγηση). Έτσι, βρίσκοντας το παιδί το λάθος του και διορθώνοντάς το μόνο του, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του.

3. Η αρχή της δραστηριοποίησης
Το μοντεσσοριανό υλικό είναι φτιαγμένο για το παιδί και έχει από τη φύση του "δύναμη έλξης".

4. Η αρχή της συγκεκριμενοποίησης και της εποπτείας.
Η δουλειά δηλαδή να γίνεται με περιορισμένο υλικό και συγκεκριμένο στόχο έτσι που να μπορεί κάθε παιδί να διαλέγει το συγκεκριμένο υλικό που θα το οδηγεί σε μια "διανοητική τάξη" και σε μια "συγκροτημένη σκέψη".

5. Η αρχή της αισθητικής

Το μοντεσσοριανό υλικό προέρχεται από το περιβάλλον του παιδιού, έχει μια "ελκυστική δύναμη", όπως στη φύση τα λουλούδια έλκουν τα έντομα.

6. Η αρχή της αυτενέργειας

Ως πρώτη παιδαγωγός του αιώνα μας, η M. Montessori (1968) επεδίωκε την εξατομικευμένη διδασκαλία έτσι που να μπορεί το παιδί, ανάλογα με το ρυθμό εξέλιξής του, να αναπτύσσει τις ατομικο-ψυχοφυσικές του δυνατότητες και δεξιότητες. Αυτό όμως καθίσταται εφικτό με την "αυτενέργεια εν ελευθερία".

7. Η αρχή της παιδαγωγικής προετοιμασίας

Μια ακόμα βασική αρχή της μοντεσσοριανής αγωγής είναι ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσοχής κάθε παιδιού (φαινόμενο του πόλου έλξης της προσοχής). Αυτό γίνεται έμμεσα με την παιδαγωγική προετοιμασία.

Η M. Montessori είναι επίσης από τις πρώτες παιδαγωγούς που εντόπισε το στάδιο της παιδικής εξέλιξης και προσάρμοσε το διδακτικό της υλικό στις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών. Η παιδαγωγική της είναι "help to life" (βοήθεια στη ζωή).

Οι παιδαγωγικές αρχές της M. Montessori (1969) θα μπορούσαν να συνοψιστούν περιληπτικά σε δυο αρχές:

- Η σημασία της αυτενέργειας και της αισθητηριακής αγωγής.
- Το κατάλληλα προετοιμασμένο παιδαγωγικό περιβάλλον.

7.1.1. Η αξία του μοντεσσοριανού εποπτικού υλικού στην Αγωγή του Λόγου

1. Ο στόχος για την ανάπτυξη της αυτόνομης προσωπικότητας, ο στόχος δηλ. της αγωγής της μοντεσσοριανής μεθόδου, επιτυγχάνεται με την αυτενέργεια και την έλξη που ασκεί το υλικό της, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στις δυνατότητες του παιδιού, χωρίς βερμπαλισμούς, αλλά μέσα από τις επιλεγμένες από το ίδιο το παιδί δραστηριότητες.
2. Οι πολυποίκιλες και πολύμορφες ασκήσεις που προσφέρει το μοντεσσοριανό υλικό συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξέλιξη της παιδικής προσωπικότητας. Οι ασκήσεις για την πρακτική (καθημερινή) ζωή έχουν μέσα τους τόσο τα στοιχεία των βιολογικών όσο και των κοινωνικοπνευματικών αναγκών του

παιδιού, ιδιαίτερα δε εκείνες οι ασκήσεις, που διεγείρουν το κινητικό-αισθητηριακό σύστημα, προϋπόθεση, ως γνωστόν, της ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας. Επίσης, οι ασκήσεις που συμβάλλουν στην πειθαρχία και οργάνωση της σκέψης δεν μπορούν παρά να χαρακτηρισθούν ως οι βασικές προϋποθέσεις αγωγής του λόγου, όταν μετά τη διάγνωση μιας συγκεκριμένης διαταραχής μπαίνουμε στη διαδικασία της αγωγής και της θεραπείας.

3. Το μοντεσσοριανό υλικό βοηθά στην εξέλιξη του παιδιού. Η βασική παιδαγωγική αρχή της "επαγωγής, της απομόνωσης των δυσκολιών", (δηλ. από το συγκεκριμένο και το απλό στο σύνθετο), η "ελκτική δύναμη" του υλικού, η αναφορά σε ένα στόχο συγκεκριμένο και η δυνατότητα επιλογής από το ίδιο το παιδί της συγκεκριμένης δραστηριότητας, έτσι που να μπορεί να προβαίνει σε αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (να βρίσκει δηλ. τα λάθη του και να τα διορθώνει), όλα αυτά αποτελούν, ακόμα και σήμερα, βασικές αρχές των θεραπευτικών ασκήσεων στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας. Παράλληλα το υλικό συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων αυτών των προϋποθέσεων που η σύγχρονη παιδαγωγική αποκαλεί με ένα όνομα "ψυχοφυσικές προϋποθέσεις". Αυτές είναι: οι κινητικές, αισθητηριακές, αισθητικές, γνωστικές, επικοινωνιακές, συναισθηματικές και γλωσσικές. Επιπλέον συμβάλλει στη δραστηριοποίηση της αλληλεπίδρασης των προϋποθέσεων αυτών μεταξύ τους, και είναι, όπως η M. Montessori λέει, "το κλειδί για τη ζωή". Το παιδί μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που προσφέρει το μοντεσσοριανό υλικό "εντυπώνει και αφομοιώνει", έτσι που να μπορεί να σταθεί αυτοδύναμα και να μπορεί να δράσει μέσα στο κοινωνικό σύνολο.
4. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι η αρχή της "ανάλυσης και σύνθεσης" της "εποπτείας" και των "μικρών βημάτων" προς μάθηση. Οι αρχές αυτές, αν συνδυαστούν με τον προγραμματισμό (προετοιμασία και ετοιμότητα για μάθηση), αποτελούν σήμερα σημαντικά εργαλεία για την αγωγή του λόγου και της ομιλίας. Για να γίνει πιο κατανοητό, ας πάρουμε ένα παιδί με πρόβλημα "δυσλεξίας". (Με τον όρο "δυσλεξία", εννοούμε την ειδική εκείνη αδυναμία - δυσλειτουργία, ποικίλης αιτιολογίας και φαινομενολογίας- στην ανάγνωση και την ορθή

γραφή, αν και έχουμε σχετικά κανονική ή κανονική ευφυΐα). Ας θεωρήσουμε ότι ένα δυσλεξικό παιδί αποδίδει γραπτά τη λέξη "βιβλίο" ως "θιβλίο". Βάσει της αρχής της εποπτείας, επιδεικνύουμε το βιβλίο. Βάσει της ανάλυσης, αρχίζουμε την αγωγή ως εξής: "βι-βλί-ο" και προχωρούμε απαιτώντας από το παιδί να βρει τα γράμματα - φθόγγους από το μοντεσσοριανό υλικό: "β-ι-β-λ-ί-ο". Παρακαλούμε το παιδί να δει τη σωστή γραφή (προγραμματίζω) και στη συνέχεια το καλούμε να συνθέσει τη λέξη σωστά, επιλέγοντας την "αρχή των μικρών βημάτων" και της χαράς που δίνει η επιτυχία. Στην αναζήτηση, το παιδί πιθανόν να βρει το "θ". Έχοντας όμως μπροστά του τη σωστή γραφή, μιας και έχουμε φροντίσει, ως δάσκαλοι, για την ανάλογη προετοιμασία, το παιδί αναθεωρεί και ψάχνει για το "β". Παράλληλα, μέσα από αυτή τη δραστηριότητά του, οδηγείται και στη σύνθεση, στην οποία τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερη αδυναμία, σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες.

5. Μια άλλη σημαντική αρχή της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής είναι η "εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας" με ελεύθερη επιλογή και με παιχνίδι. Η αρχή αυτή, ιδιαίτερα για τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, αποτελεί σήμερα το κλειδί της αγωγής τους. Ως γνωστόν, η πολυμορφία των γλωσσικών διαταραχών τόσο ως προς την αιτιολογία όσο και ως προς την φαινομενολογία τους (εκδήλωσή τους), απαιτεί "εξατομικευμένη αγωγή", εκτός ελάχιστων γλωσσικών διαταραχών που είναι δυνατό η αγωγή τους και η θεραπεία τους να γίνεται και ομαδικά. Παράλληλα, το παιδί με πρόβλημα λόγου έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ελεύθερα το υλικό εκείνο αλλά και τη στιγμή εκείνη που θα αρχίσει να μιλά και να δρα. Η δυνατότητα αυτή αποτελεί για τον ειδικό ή θεραπευτή του λόγου άριστη προϋπόθεση καταγραφής των αντιδράσεων και επιδόσεων του παιδιού. Ο ειδικός λογοπαιδαγωγός, ο θεραπευτής του λόγου, μπορεί στη συνέχεια να προγραμματίσει τα βήματα της αγωγής και της θεραπείας του λόγου. Βεβαίως ο ειδικός δε θα περιοριστεί στην άριστη αυτή ευκαιρία ελεύθερης παρατήρησης των γλωσσικών διαταραχών. Η επιστήμη της Αγωγής - Παιδαγωγικής του Λόγου έχει προχωρήσει. Χρειάζονται στη συνέχεια εξειδικευμένες και κατάλληλες

εξετάσεις (tests) που θα βοηθήσουν τη διάγνωση, για να μπορεί στη συνέχεια να προγραμματιστεί η θεραπευτική αγωγή.

6. Η ελεύθερη επιλογή από το παιδί, μέσα από ένα "ελκυστικό" εποπτικό υλικό, προκαλεί, ως γνωστό, δίψα για μάθηση. Αυτά τα κίνητρα αποτελούν σήμερα, σύμφωνα με τις θέσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας, την άλλη βασική παιδαγωγική αρχή των "ιδανικών συνθηκών", αρχή που δραστηριοποιεί τη μάθηση και βοηθά στην επεξεργασία και κατανόηση του εκάστοτε περιεχομένου διδασκαλίας. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας τα "κίνητρα" αποτελούν το καλό ξεκίνημα της βελτίωσης ή εξάλειψης των προβλημάτων τους, ανάλογα βέβαια με τη μορφή και το είδος της γλωσσικής διαταραχής.
7. Τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, συχνά κάτω από το συνεχές στρες να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επικοινωνίας, μιας και το όργανο "γλώσσα" είναι προβληματικό, απομονώνονται ή αποθαρρύνονται, αποκτούν φοβίες και γενικά παρουσιάζουν αυτό που στην Ειδική Παιδαγωγική αποκαλούμε "γενικευμένη διαταραχή". Για να κατανοήσουμε τις συνέπειες μιας γενικευμένης διαταραχής στην εξέλιξη του κάθε ατόμου, χρειάζεται να γνωρίζουμε τι εννοούμε με τον όρο απλή διαταραχή και πώς μια άλλη διαταραχή είναι δυνατό να μετεξελιχθεί σε γενικευμένη διαταραχή. Ένα παράδειγμα: Ένας μαθητής διαβάζει και αφομοιώνει σε συνθήκες απόλυτης ησυχίας. Ξαφνικά κάποιος ανοίγει το ραδιόφωνο. Οι συνθήκες μεταβάλλονται. Για να συνεχίσει δημιουργικά τη μελέτη του, πρέπει να κλείσουμε το ραδιόφωνο. Το ραδιόφωνο είναι μια εξωτερική "επέμβαση - διαταραχή", που αν λάβουμε έγκαιρα τα κατάλληλα μέτρα, δηλαδή φροντίσουμε να μην "παίξει" όταν ο μαθητής μελετά, τότε αποκλείουμε μια διαταραχή που προκλήθηκε από εξωτερικούς παράγοντες. (Θα μπορούσαν οι παράγοντες να είναι εσωτερικοί, π.χ. μια ανάμνηση γεγονότος κ.τ.λ.). Φανταστείτε τώρα το ραδιόφωνο να "παίξει" κάθε φορά που ο μαθητής μελετά. Ας δούμε τα αποτελέσματα: Στην αρχή, εκνευρισμός, έλλειψη συγκέντρωσης, έλλειψη αφομοίωσης, κινητικότητα, επιθετικότητα. Αν αυτό συνεχιστεί, είναι δυνατόν οι παροδικές αυτές αντιδράσεις να γίνουν μόνιμες. Τότε μιλάμε για μια γενικευμένη μορφή διαταραχής που οι συνέπειές της μπορεί να είναι ποικίλες. Ας

δούμε το παραπάνω παράδειγμα σε ένα παιδί με ένα απλό πρόβλημα λόγου, π.χ. σιγματισμό. Η απλή αυτή διαταραχή αν δεν αντιμετωπιστεί και εξαλειφθεί έγκαιρα, μπορεί να οδηγήσει σε μια γενικευμένη διαταραχή. Αν δηλαδή δεν πετύχουμε αντί της λέξης "Θύροθ" τη σωστή άρθρωση "Σπύρος", το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε μια γενικευμένη διαταραχή, όπου όλες οι ψυχοφυσικές προϋποθέσεις, δηλαδή γνωστικές, αισθητικές αισθητηριακές, επικοινωνιακές, κοινωνικές, γλωσσικές που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης - αλληλεπίδρασης, θα εμπλακούν στο "παιχνίδι", με αποτέλεσμα το απλό πρόβλημα του σιγματισμού να μετεξελιχθεί σε γενικευμένο πρόβλημα. Έτσι, αντί της δυσκολίας στο συγκεκριμένο φθόγγο "σ", θα έχουμε μια γενικευμένη διαταραχή, που μπορεί να οδηγήσει και σε μαθησιακή διαταραχή, είτε σε άλλες μορφές διαταραχών που η αντιμετώπισή τους είναι πολύ δυσκολότερη. Αναφέροντας το παραπάνω παράδειγμα, θελήσαμε να τονίσουμε τη μεγάλη παιδαγωγική αξία του μοντεσσοριανού υλικού και ιδιαίτερα εκείνου που επιλέγει το παιδί μόνο του και που αφορά την περίπτωση του. Το παιδί, αφού κάνει τους υπολογισμούς (αυτοαξιολόγηση) των δυνατοτήτων του, γεύεται τη χαρά της επιτυχίας ή διαπιστώνει την αποτυχία, αλλά μόνο του, έτσι που να μπορεί να ξαναδοκιμάσει. Το υλικό της Μ. Montessori διευκολύνει την άλλη βασική αρχή "της απρόσκοπτης ενθάρρυνσης", της ενθάρρυνσης δηλαδή που συντελείται μέσα από την αυτενέργεια, την προσπάθεια, την επιτυχία ή την αποτυχία αλλά πάντα με τη δυνατότητα της επανάληψης. Παράλληλα, το μοντεσσοριανό υλικό απευθύνεται σε κάθε ένα παιδί ξεχωριστά, έτσι που να μπορεί να προσαρμόζει την προσπάθειά του σύμφωνα με τις ατομικές του δυνατότητες. Είναι αυτό που σήμερα αποκαλούμε "αρχή της ατομικής μαθησιακής εξέλιξης". Πάνω σ' αυτήν την αρχή στηρίζεται και η εξατομικευμένη διδασκαλία, ο διαχωρισμός (εσωτερικός και εξωτερικός), όπως αποκαλείται στην Παιδαγωγική επιστήμη.

8. Βασικοί στόχοι της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και του υλικού της είναι η κοινωνική αγωγή και η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η κοινωνικότητα και η κοινωνικοποίηση, εκτός των άλλων, συντελούνται κυρίως με τον έναρθρο λόγο. Είναι λοιπόν φανερό πόσο μεγάλη σημασία έχουν οι παραπάνω στόχοι, ιδιαίτερα για τα

παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Η ελκτική δύναμη του μοντεσσοριανού υλικού δρα θετικά στη διαμόρφωση της όλης προσωπικότητας του παιδιού και ιδιαίτερα στους τομείς των ηθικοκοινωνικών και συναισθηματικών - ψυχοφυσικών προϋποθέσεων.

9. Η αξία της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και του υλικού της γίνεται πιο έντονη στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας με τις εξειδικευμένες ασκήσεις ομιλίας που περιλαμβάνονται στο υλικό αυτό. Περιλαμβάνει δε τρεις φάσεις, που η μια συμπληρώνει την άλλη:

1^η φάση: Σχέση πράγματος και λέξης - αντίληψη. "Αυτό είναι ... "

2^η φάση: Άσκηση του παθητικού λεξιλογίου. "Δώσ' μου το ... "

3^η φάση: Άσκηση του ενεργητικού λεξιλογίου. "Τι είναι αυτό;"

Η σημασία των παραπάνω φάσεων δε θα επιχειρηθεί εδώ. Είναι γνωστή η διαδικασία εξέλιξης της γλώσσας (Ψυχολογία γλώσσας - Εξελικτική Ψυχολογία) από τα πολλά συγγράμματα που έχουν δημοσιευτεί. Η σημασία των λεκτικών ασκήσεων της μοντεσσοριανής αγωγής τόσο για το νηπιαγωγείο όσο και για το δημοτικό σχολείο είναι μεγάλη. Έννοιες - άρθρωση - χώρος - αριθμοί κτλ. αλλά κυρίως η μέθοδος ανάγνωσης και γραφής της μοντεσσοριανής αγωγής, θα μπορούσαν με μικρές εξαιρέσεις ή και με μικρές τροποποιήσεις, να χρησιμοποιηθούν ιδιαίτερα σε παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι:

1. Η παιδαγωγική της M. Montessori και το υλικό της είναι και θα είναι πάντα επίκαιρα και αξιοποιήσιμα για κάθε μαθησιακή διαδικασία.
2. Το μοντεσσοριανό υλικό, δημιούργημα της Montessori και της προσπάθειάς της να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες (νοητικά καθυστερημένα κτλ.) δημιούργησε τέτοιες δυνατότητες ώστε να μπορεί να αξιοποιείται και από φυσιολογικά παιδιά με ιδιαίτερη χαρά.
3. Η αξία της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής και ιδιαίτερα η προσφορά του υλικού της στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας, όπως παρουσιάστηκε, είναι σημαντική. Απομένει στο δάσκαλο, αλλά κυρίως στις παραγωγικές σχολές

προσχολικής και σχολικής αγωγής να περιλάβουν στο πρόγραμμα ή στα προγράμματα σπουδών τους:

- α) τη σε βάθος γνώση της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής
- β) τη γνώση του μοντεσσοριανού υλικού και την πρακτική εφαρμογή του, και
- γ) την παραγωγική αξιοποίηση και επέκταση τόσο της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής όσο και του υλικού της.

8. Η γλωσσική εξέλιξη ως παιδαγωγικό πρόβλημα

"Στο κέντρο μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να τοποθετηθεί το δικαίωμα κάθε παιδιού για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες."

Θέσεις της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου της Κολωνίας κ. G. KNURA, από ομιλία που δόθηκε στις 14-4-1992 στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Την ευθύνη της απόδοσης στα ελληνικά την έχει ο συγγραφέας, που υπήρξε και μαθητής της παραπάνω διακεκριμένης επιστήμονος.

Αξιότιμε κ. Πρόεδρε, αξιότιμοι κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, αγαπητέ κύριε Δράκο, αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες.

Αισθάνομαι την ανάγκη να σας ευχαριστήσω για την πρόσκληση και τη δυνατότητα που μου δίνετε να επικοινωνήσω μαζί σας. Αποτελεί για μένα ιδιαίτερη τιμή. Οφείλω να εκφράσω τη βαθιά μου λύπη γιατί είμαι αναγκασμένη να μιλήσω στη γερμανική γλώσσα μιας και δε μου δόθηκε η ευκαιρία να μάθω τη γλώσσα σας.

Στην εισήγησή μου θα προσπαθήσω να τονίσω την ιδιαίτερη παιδαγωγική βοήθεια και την ανάγκη για αγωγή και παιδαγωγική προσέγγιση που έχουν τα παιδιά εκείνα, που παρουσιάζουν διαταραχές στη γλωσσική τους εξέλιξη, μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία με τις αντίξοες και αντιφατικές πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, μια κοινωνία που ζητάει από τους πολίτες της όλο και περισσότερες επιδόσεις, μια κοινωνία που σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, η γλωσσική επικοινωνία τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την κοινωνική, την επαγγελματική και την επιστημονική καταξίωση.

Εδώ στην Ελλάδα γίνονται, πιστεύω, περισσότερο κατανοητές αυτές οι αντίξοες συνθήκες. Χιλιάδες οικογένειες Ελλήνων μπορούν από τις πικρές τους εμπειρίες να διαβεβαιώσουν πόσες προσωπικές, οικογενειακές επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές δυσκολίες, απογοητεύσεις και πίκρες δοκίμασαν όταν απροετοίμαστοι αναγκάστηκαν να αναζητήσουν το άγνωστο, αφήνοντας το χωριό

τους, για να βρεθούν στην πόλη προσδοκώντας μια καλύτερη ζωή. Ή όταν πάλι, εγκαταλείποντας τη χώρα τους αναζητούσαν στην ξενιτιά καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, μακριά από τη ζεστασιά της οικογένειας και τον οικείο κοινωνικό περίγυρο, απομονωμένοι μέσα σε κοινωνίες διαφορετικές από τις δικές τους. Και όταν αποφασίζουν να επιστρέψουν ξανά στη χώρα τους νιώθουν εξίσου ξένοι, γιατί πολλά είχαν αλλάξει από αυτά που άφησαν φεύγοντας.

Τα super markets της Αθήνας, της Κολωνίας ή του Τόκιο έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Οι εμπορικοί οίκοι προσφέρουν προϊόντα από όλο τον κόσμο. Η τηλεόραση δεν ενώνει μόνο τις ηπείρους. Μας δίνει και τη δυνατότητα να γνωρίσουμε τι συμβαίνει στο φεγγάρι ή στο βυθό της θάλασσας, καθώς επίσης και πώς κινούνται οι άνθρωποι πάνω στη γη και στη χώρα τους και πώς επικοινωνούν με τη γλώσσα τους. Με τις αεροπορικές συγκοινωνίες οι αποστάσεις έχουν εκμηδενιστεί. Τα εθνικά σύνορα έχουν ανοίξει και κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των διάφορων λαών αποτελούν προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξέλιξή τους σε πολλούς τομείς. Παρόλο που αυτόν τον καιρό, δυστυχώς, σε μερικές περιοχές της Ευρώπης έχουμε εθνικιστικές εξάρσεις με αιματηρές συνέπειες, εντούτοις δεν υπάρχει αμφιβολία πως πάρα πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν προ πολλού εξασφαλίσει τη δημοκρατική κοινωνία και σταθερότητα ή βρίσκονται στο δρόμο προς την κατεύθυνση αυτή. Είναι όμως απαραίτητο να τονιστεί ότι οι πολίτες πρέπει να βρίσκονται σε κατάσταση εγρήγορσης απέναντι στις εξελίξεις και να προετοιμάζονται επαρκώς.

Επιπλέον προβάλλει η αναγκαιότητα, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για κοινή οργάνωση στην εκπαιδευτική πολιτική, στους στόχους αγωγής, στα προγράμματα, έτσι που τα παιδιά να προετοιμαστούν για το μελλοντικό τους ρόλο ως δημοκρατικοί πολίτες μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινότητας. Οφείλουν επίσης να εκπαιδευτούν με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι οι παππούδες τους και οι γονείς τους, για να μπορούν στο μέλλον να αντιμετωπίσουν ανάλογα τα διάφορα προβλήματα που θα τους παρουσιάζονται, όπως η αλλαγή στην κατοικία, η αλλαγή στο επάγγελμα, η συνεργασία με ανθρώπους άλλων εθνοτήτων σε μια Ευρώπη που συνεχώς προκαλεί και μεταβάλλεται.

Θέση 1^η : Στο κέντρο μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να τοποθετηθεί το δικαίωμα κάθε παιδιού για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Κάθε παιδί, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να καταστεί ικανό, έτσι ώστε, όταν ενηλικιωθεί, να ενεργεί δραστήρια και δημιουργικά στην κοινωνία, με αίσθημα ευθύνης και να διαμορφώνει τις πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις σε μια ειρηνική ευρωπαϊκή κοινότητα.

Ο όρος "ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες" παρεξηγείται πολλές φορές, σα να επρόκειτο δηλαδή να εξασφαλίσουμε στο κάθε παιδί το απολυτήριο του Λυκείου ή τις σπουδές του σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Δεν εννοούμε αυτό. Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σημαίνει, ότι εξασφαλίζουμε ως οργανωμένη κοινωνία, στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει όλες τις ατομικές του ικανότητες μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι που να μπορεί να καταξιωθεί σε όλους τους τομείς που τα ενδιαφέροντά του, οι ανάγκες του και η κοινωνία του προσφέρουν.

Είναι λοιπόν απαραίτητο ο παιδαγωγός - δάσκαλος να έχει την ικανότητα υλοποίησης αυτού του στόχου, έχοντας πλήρη γνώση της εξελικτικής πορείας του κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει, πως πρέπει να κατέχει το όργανο - κλειδί της παιδαγωγικής - διαγνωστικής, να μπορεί να αξιολογεί μέσα από την παρατήρηση, τη μαθησιακή συμπεριφορά του κάθε παιδιού και να μπορεί να αξιολογεί κατάλληλα τα αποτελέσματα των ερευνών του, έτσι που να τον βοηθούν να καταστρώνει τα επόμενα μαθησιακά βήματα και να εφαρμόζει τα αντίστοιχα προγράμματα.

Ως επακόλουθο των παραπάνω παραμέτρων έρχεται η **2^η θέση** μου που είναι η εξής:

Για να εξασφαλίσουμε "ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση", πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να διέπεται από οργάνωση τέτοια που να προσφέρει τη δυνατότητα για εξέλιξη κάθε ατομικής "εν δυνάμει" μαθησιακής ικανότητας του παιδιού, μέσα από προγραμματισμένη μαθησιακή βοήθεια και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Αλλά γνωρίζουμε, και αυτό είναι το περιεχόμενο της **3^{ης} θέσης** μου, πως η γλώσσα και οι λειτουργίες της, παίζουν ένα βασικό ρόλο στην εξέλιξη τόσο της μάθησης όσο και της σκέψης. Και ότι η γλώσσα με την προφορική και τη γραπτή της μορφή εξυπηρετεί την

ανθρώπινη επικοινωνία. Στη δημοκρατική μας κοινωνία, αποτελεί για όλες τις κοινωνικές ομάδες, το όργανο - κλειδί για τη διεκδίκηση ατομικών δικαιωμάτων, για την κατανοήση, για την κατάκτηση και διαίωνιση της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού, καθώς επίσης και για την αναγνώριση των κατακτήσεων και επιδόσεων άλλων λαών.

Έτσι ο ρόλος της γλώσσας για την αγωγή και την εκπαίδευση είναι θεμελιώδης. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση και η επίδοση στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τη γλωσσική εξέλιξη κάθε παιδιού.

Κάτω απ' αυτό το πρίσμα έρχεται η **4^η θέση** επιτακτικά να προειδοποιήσει ότι 10-15% των παιδιών του νηπιαγωγείου ή του δημοτικού σχολείου παρουσιάζουν διαταραχές στη γλωσσική τους εξέλιξη. Μιλούν, χωρίς να κατανοούνται πλήρως, έχουν ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, ή δεν μπορούν σύμφωνα με την ηλικία τους να επικοινωνούν γλωσσικά σωστά.

Σ' αυτό το σημείο θα μου επιτραπεί μια παρένθεση που θα είναι σχετική με την εξελικτική πορεία της γλώσσας. Βεβαίως, υπάρχουν θεωρίες έρευνες και συζητήσεις ως προς το πώς αποκτά ένα παιδί τη γλώσσα, που πολλές φορές δίστανται. Όμως δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία για τα πιο κάτω επιστημονικά δεδομένα:

- I. Η ικανότητα ανάπτυξης λόγου και ομιλίας, όπως και η δυνατότητα χρήσης της είναι αποκλειστικά ανθρώπινο προνόμιο. Η απόκτηση και η εξέλιξη της γλώσσας είναι συνδεδεμένη με οργανικές προϋποθέσεις, τις "εν δυνάμει" όπως τις αποκαλούμε γενετικές προϋποθέσεις και ακολουθεί μια πορεία που βρίσκεται σε συνάρτηση με την ανάπτυξη και την ωρίμανση. Παράλληλα, αυτή η εξελικτική της πορεία επηρεάζεται από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες του περιβάλλοντος.
- II. Η γλωσσική εξέλιξη είναι μια πορεία με κανόνες που συντελείται και ολοκληρώνεται σε περιόδους, όπου βέβαια κάθε περίοδος ποικίλλει από άτομο σε άτομο, τόσο ως προς τη χρονική της διάρκεια όσο και ως προς την ποιότητα της εξέλιξής της. Οι διαφορές ωστόσο, δεν είναι τόσο μεγάλες, έτσι που να μπορούμε να συμφωνούμε στις περιόδους.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την αποκαλούμενη "κριτική" ή όπως αλλιώς αποκαλείται "ευαίσθητη" φάση - περίοδος της γλωσσικής

εξέλιξης. Αρχίζει περίπου στους 18 μήνες, διαρκεί περίπου μέχρι τα 5 ή 6 έτη και εντατικοποιείται κυρίως στην ηλικία των 2 - 3 ετών. Η γλώσσα των παιδιών έχει τους δικούς της κανόνες και δεν επιτρέπεται να συγκρίνεται με τη γλώσσα των ενηλίκων. Στο φωνητικό - φωνολογικό επίπεδο η εξέλιξη ακολουθεί τον επαγωγικό κανόνα: από τα απλά στα σύνθετα. Η ακουστική κατανόηση προηγείται της φωνητικής απόδοσης.

Στο μορφολογικό - συντακτικό επίπεδο, η εξέλιξη ακολουθεί την εξέχως περίπου πορεία: Από τη λέξη - πρόταση χωρίς συντακτική δομή, με κατανοητή όμως τη σημασία της, στην πρόταση των δύο λέξεων και στη συνέχεια στην ολοκληρωμένη πρόταση. Το νόημα των λέξεων κατανοείται και βιώνεται σε συγκεκριμένες πραγματικές καταστάσεις, ενισχύεται δε από τον τονισμό, το ρυθμό, τη μιμητική, το μορφασμό συνοδευόμενες με τη συναισθηματική ζεστασιά της επικοινωνίας.

Το σημασιολογικό επίπεδο της γλωσσικής εξέλιξης αφορά τη γλωσσική επικοινωνία. Η επικοινωνία ενός παιδιού συντελείται με την ήδη κατακτημένη δεξιότητά του να αρθρώνει προτάσεις κατανοητές για τον ακροατή του και να εξωτερικεύει τις σκέψεις του γλωσσικά, ανάλογα με τη δεδομένη πραγματικότητα.

Την ικανότητα για διάλογο την αποκτά το παιδί αρχικά μέσα από την επικοινωνία που έχει με τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του και αργότερα με την επαφή του με φίλους και ενήλικες μετά δε στο σχολείο κ.κ..

5^η θέση: Με το ξεκίνημα της σχολικής του ζωής το παιδί κατέχει, κατά κανόνα, 2.500 περίπου λέξεις, έχει κατακτήσει τους κανόνες του συντακτικού και της γραμματικής και είναι σε θέση να κατανοεί τη γλώσσα των άλλων, να εκφράζεται έτσι που να γίνεται κατανοητό και γενικά να επικοινωνεί γλωσσικά. Όμως 10-15% των παιδιών δεν κατακτούν αυτό το επίπεδο της γλωσσικής εξέλιξης. Η γλωσσική τους εξέλιξη αποκλίνει, πολλές φορές σημαντικά, απ' αυτή των συνομηλίκων τους. Οι περισσότερες γλωσσικές διαταραχές είναι ή χαρακτηρίζονται γενικά ως "επιβραδύνσεις στη γλωσσική εξέλιξη" που σημαίνει ότι η γλωσσική εξέλιξη σ' αυτά τα παιδιά ακολουθεί αργούς ρυθμούς, συχνά συμπαρασύροντας και την όλη εξέλιξή τους ή είναι διαταραχές τέτοιες που η αιτιολογία τους, η έντασή τους και η συμπτωματολογία - φαινομενολογία τους επηρεάζουν την όλη εξέλιξη

της προσωπικότητας του παιδιού, διαφορετικά βεβαίως από παιδί σε παιδί.

Οι διαταραχές στη γλωσσική εξέλιξη προσβάλλουν, ανάλογα με το είδος και την έκτασή τους, την ικανότητα για κατανόηση, την ικανότητα για κεντρική γλωσσική επεξεργασία των πληροφοριών ή την άρθρωση.

Συχνά, αυτές οι διαταραχές επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος θα πρέπει να αναμένουμε και πτώση των μαθησιακών ικανοτήτων από τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές στην εξέλιξη της γλώσσας, ένα περιορισμένο και πολλές φορές αβέβαιο γλωσσικό λεξιλόγιο, αδυναμία της δυνατότητας εύρεσης των λέξεων, δυσκολίες στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο της γλώσσας, προβλήματα στην κατανόηση, δυσκολία στην άρθρωση, διαταραχές στο ρυθμό και την εκφραστική ικανότητα και αργότερα δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση, με αποτέλεσμα να έχουμε προβλήματα στην ορθογραφία.

Συχνά στην καθημερινή σχολική ζωή παραβλέπονται κάποιες γλωσσικές διαταραχές, είτε γιατί ο εκπαιδευτικός δεν έχει τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις για γλωσσική διάγνωση του προβλήματος είτε γιατί μένει μόνο στο εμφανές σύμπτωμα της γλωσσικής διαταραχής, όπως π.χ. μια δυσκολία στην άρθρωση, και προσπαθεί απομονώνοντας το γλωσσικό σύμπτωμα να το προσεγγίσει παραβλέποντας την ολότητα. Ή ακόμα, μπορούν οι γλωσσικές διαταραχές να διαγνωστούν, επειδή όμως απαιτείται πολύς χρόνος και σύνθετη θεραπευτική προσέγγιση, αλλά λείπουν οι εξειδικευμένοι επιστήμονες και τα κατάλληλα λογοθεραπευτικά κέντρα, γι' αυτό τα παιδιά αυτά βιώνουν την σχολική αποτυχία, με αποτέλεσμα η απλή γλωσσική διαταραχή να μετεξελίσσεται σε γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή.

Συχνά, τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας εμφανίζουν στον κινητικό τομέα επιβραδύνσεις στην εξέλιξή τους ως αποτέλεσμα πρώιμης εγκεφαλικής βλάβης ή ως εκδήλωση ψυχικών αναστολών. Τα προβλήματα αυτά επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση και ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο.

Στον αισθητηριακό τομέα αδυναμίες ή βλάβες τόσο ακουστικές όσο και οπτικές είναι αυτές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Στον οπτικό τομέα τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση χρωμάτων, στη διατήρηση στη μνήμη τους και στη δυνατότητα ανάκλησης, όταν τους ζητηθεί. Επίσης έχουν δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο. Ακόμα το παιδί δυσκολεύεται κατά τη διάκριση των φθόγγων σε μια λέξη, όταν την προφέρει το ίδιο αλλά και όταν την ακούει. Οι αδυναμίες αυτές ευνοούν την εμφάνιση δυσλεξίας σε παιδιά με διαταραχή στη γλωσσική τους εξέλιξη. Η δυσλεξία σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι συχνότερη απ' ό,τι στα παιδιά με το ίδιο νοητικό επίπεδο χωρίς όμως γλωσσικά προβλήματα.

6^η θέση: Οι διαταραχές στον ψυχοκοινωνικό τομέα οι οποίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση του παιδιού με προβλήματα λόγου και ομιλίας, έχουν σχέση με τη διαταραγμένη γλωσσική επικοινωνία του παιδιού και με τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος σ' αυτό του το πρόβλημα. Οι επιπτώσεις αυτές συνοψίζονται ως εξής:

1. Επιθετικότητα του παιδιού προς το περιβάλλον.
2. Αβεβαιότητα προς τον εαυτό του - συναίσθημα ανασφάλειας.
3. Αβεβαιότητα για το ρόλο του στο κοινωνικό περιβάλλον.
4. Υπερβολική αναφορά στο Εγώ του.
5. Υπερσυναισθηματικότητα.
6. Αδυναμία προσαρμογής και απομόνωση απ' το περιβάλλον του.

Από τις πιο πάνω διαπιστώσεις προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα που αφορούν την αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Τα συμπεράσματα αυτά είναι:

- Οι γλωσσικές διαταραχές των παιδιών δεν πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα γιατί συχνά συνοδεύονται και από άλλες διαταραχές που αφορούν όχι μόνο το γλωσσικό τομέα, αλλά έχουν σχέση και με τον ψυχοκοινωνικό τομέα και επηρεάζουν τη διανοητική εξέλιξη του ατόμου.

- Παιδιά με προβλήματα στη γλωσσική τους εξέλιξη ακόμα και όταν έχουν καλό ή σχετικά καλό νοητικό επίπεδο, παραμένουν παιδιά υψηλού κινδύνου σε ό,τι αφορά την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητάς τους και τη σχολική τους επίδοση. Στα παιδιά αυτά παρουσιάζεται ο κίνδυνος να μην έχουν την ανάλογη με τις δυνατότητές τους γλωσσική επίδοση με αποτέλεσμα να αποστρέφονται κάθε παρεχόμενη μάθηση. Έρευνες δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών που έχουν κακή επίδοση στο σχολείο ή που

επαναλαμβάνουν την ίδια τάξη έχουν πολλές φορές προβλήματα λόγου και ομιλίας.

- Τις διαταραχές στη γλωσσική εξέλιξη και τις αναφερόμενες δυσκολίες πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε με παιδαγωγικά μέτρα και μέσα. Αυτό καθίσταται δυνατό, όταν από νωρίς εφαρμοστεί μια σωστή παιδαγωγική βοήθεια σε όλους τους τομείς που έχει εντοπιστεί η δυσλειτουργία. Η πράξη δείχνει ότι τόσο οι γονείς όσο οι παιδαγωγοί και ολόκληρη η κοινή γνώμη δεν έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα μιας πρώιμης και ολοκληρωμένης λογοπαιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Η σπουδαιότητα των παιδικών γλωσσικών διαταραχών δεν εντοπίζεται και δεν εκτιμάται επαρκώς. Ο έγκαιρος εντοπισμός - η έγκαιρη διάγνωση και η παρέμβαση είναι η εξαίρεση, όχι ο κανόνας. Τα υπάρχοντα ιδρύματα και οι συμβουλευτικοί σταθμοί δεν επαρκούν ούτε αριθμητικά ούτε ποιοτικά, ώστε να προσφέρουν τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς και στους παιδαγωγούς έγκαιρα την απαραίτητη βοήθεια.

Η 7^η και τελευταία **θέση** μου είναι η εξής: Ένα από τα σημαντικά σημεία για έρευνα της Παιδαγωγικής είναι:

- Να εξετάσει και να περιγράψει παιδαγωγικά τις διαταραχές στη γλωσσική εξέλιξη καθώς και τη σημασία τους για τα βιώματα, τη συμπεριφορά και τη συνολική εξέλιξη του παιδιού με τέτοια προβλήματα.

- Να βγουν συμπεράσματα για τις απαραίτητες παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους.

- Να γίνει προσπάθεια ώστε να πειστούν και η κοινή γνώμη και η Πολιτεία, για την αναγκαιότητα της εφαρμογής των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων και μέσων. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μια παιδαγωγική πρόκληση.

Η διαταραχή στη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού επιδρά αρνητικά στις διαπροσωπικές του σχέσεις και σε όλη τη ψυχοδιανοητική του εξέλιξη. Η πολυαξονικότητα, η πολυπλοκότητα και η δυναμική αυτού του φαινομένου πρέπει να προσεγγιστεί παιδαγωγικά για να επιτύχουμε μια θετική εξέλιξη στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Στο κέντρο όλων των εργασιών, των ερευνών και των μέτρων δε βρίσκεται μόνο το γλωσσικό πρόβλημα ή η ατελής γλωσσική παραγωγή, αλλά βρίσκεται το παιδί που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση

και βοήθεια. Το παιδί εξαιτίας της γλωσσικής διαταραχής του έχει προβλήματα σ' όλους τους τομείς της ζωής του.

Μ' αυτό το πνεύμα τα παιδαγωγικά μέτρα και μέσα που εφαρμόζονται είναι σωστά όχι μόνο όταν είναι εντατικά, αλλά και όταν διαφοροποιούνται - εξειδικεύονται από τα άλλα παιδαγωγικά μέτρα και μέσα που εφαρμόζονται στις περιπτώσεις άλλων κατηγοριών διαταραχών, δυσλειτουργιών ή βλαβών, όπως π.χ. στα παιδιά με προβλήματα όρασης κτλ..

Στις λογοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που γίνονται με σκοπό να βελτιωθεί η συμπεριφορά παιδιών με προβλήματα στη γλωσσική εξέλιξη, πρέπει πάντοτε να λαμβάνεται υπόψη η φυσιολογική γλωσσική εξέλιξη, γιατί στόχος είναι η ομαλή εξέλιξη του παιδιού γενικά.

Για τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική διαταραχή, ο δε ειδικός για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας παιδαγωγός πρέπει να εφαρμόσει διαφορετικές - εξατομικευμένες στο περιεχόμενο και στο σκοπό μεθόδους. Και αυτό γιατί τα γλωσσικά προβλήματα έχουν τις αιτίες τους ανάλογα με την περίπτωση, σε οργανικές, ψυχικές ή κοινωνικές δυσλειτουργίες ή βλάβες.

Η βελτίωση της γλωσσικής απόκλισης, ώστε να επιτευχθεί μια κανονική και σύμφωνη με τη ηλικία γλωσσική απόδοση, επιτυγχάνεται από τον ειδικό για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας, που εφαρμόζει διάφορες μεθόδους τις οποίες εξετάζει πάντα για την ορθότητά τους. Ο λογοπαιδαγωγός χρειάζεται γνώσεις παθολογολογίας, γνώσεις για τη διάγνωση και για τις μεθόδους θεραπείας. Κυρίως όμως πρέπει να έχει την ικανότητα να εφαρμόζει τις γνώσεις του σε παιδιά.

Για να καταστεί δυνατό αυτό και για να γίνουν γόνιμοι οι διάφοροι προβληματισμοί πρέπει η Παιδαγωγική ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας να επεξεργάζεται και τα δεδομένα συγγενών επιστημών, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο έρευνας τη γλώσσα, τη διαταραγμένη γλώσσα, ή τον άνθρωπο με γλωσσικό πρόβλημα. Αυτές οι επιστήμες είναι η Γλωσσολογία, η Ιατρική, η Ψυχολογία και η Κοινωνιολογία.

Το αντικείμενο της Γλωσσολογίας και των κλάδων της είναι γενικά η περιγραφή και η εξήγηση της γλώσσας ως συστήματος συμβόλων. Η προβληματική της εξετάζει τη δομή, το σύστημα κανόνων και το

χαρακτήρα των φθόγγων. Εξετάζει επίσης τις προϋποθέσεις για την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Η Παιδαγωγική ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας αξιοποιεί τα αποτελέσματα των ερευνών της Γλωσσολογίας, για να διαπιστώσει αν η ατομική γλώσσα του κάθε παιδιού και η εξέλιξή της είναι σύμφωνη με την ηλικία του και πληροί τις προϋποθέσεις της ίδια γλωσσικής κοινότητας. Απ' αυτή τη βάση ξεκινά η Θεραπευτική Παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας και σχεδιάζει μια συγκεκριμένη θεραπεία για τη γλώσσα.

Από την Ιατρική επιστήμη και τους κλάδους της λαμβάνει η Παιδαγωγική λόγου και ομιλίας τις απαραίτητες πληροφορίες για τις φυσικές διαταραχές που περιορίζουν ή εμποδίζουν τη γλωσσική εξέλιξη. Επειδή η γλωσσική δραστηριότητα είναι μια ψυχοοργανική ικανότητα, ο ειδικός για τις διαταραχές λόγου και ομιλίας πρέπει να γνωρίζει λεπτομερώς τις οργανικές βλάβες σε κάθε περίπτωση. Επιδράσεις της Λογοπαιδαγωγικής καθίστανται δυνατές, όταν προηγηθούν χειρουργικές επεμβάσεις π.χ. στα χείλη, στον ουρανίσκο κτλ.. Συχνά οι ιατρικές και παιδαγωγικές θεραπείες εφαρμόζονται παράλληλα και αλληλοσυμπληρώνονται, π.χ. στις περιπτώσεις δυσαρθριών. Αυτό έχει σαν συνέπεια η Λογοπαιδαγωγική και η Ιατρική να έχουν από παλιά στενούς δεσμούς.

Η Θεραπευτική Παιδαγωγική λόγου και ομιλίας επεξεργάζεται τα ψυχολογικά δεδομένα και από τη συνεργασία της με την Ψυχολογία και τους ψυχολόγους παίρνει τις γνώσεις για τη δυναμική μιας συγκεκριμένης κατάστασης και συμπεριφοράς των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Επίσης παίρνει στοιχεία για τη συναισθηματικότητά τους, για τη σταθερότητα, για την αυτοεκτίμησή τους, για την αυτοαποδοχή τους καθώς και για άλλα στοιχεία του χαρακτήρα των ατόμων αυτών. Μια στενή συνεργασία με την Ψυχολογία είναι απαραίτητη και για τη διάγνωση και για τη θεραπεία, γιατί οι γλωσσικές διαταραχές μπορεί να έχουν προκληθεί από αιτίες τέτοιες που για την αποθεραπεία τους ή τη βελτίωσή τους να χρειάζονται μια ψυχοθεραπεία, συνοδευτικά ή κατ' αποκλειστικότητα, όπως π.χ. στην περίπτωση της ψυχογενούς αλαλίας. Τελικά η Ψυχολογία της μάθησης θέτει τις βάσεις για την Παιδαγωγική και την Λογοπαιδαγωγική με τα αποτελέσματα των ερευνών της.

Από την Κοινωνιολογία λαμβάνει η Παιδαγωγική ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας σημαντική βοήθεια για την απάντηση

ερωτήσεων που αφορούν στην επανοικοδόμηση της επικοινωνίας στα άτομα με τέτοια προβλήματα. Από την Κοινωνιολογία παίρνει περισσότερες πληροφορίες για κανόνες και προϋποθέσεις που καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της γλωσσικής παραγωγής, καθώς και για τον τρόπο και την επίδραση κοινωνικής αντίληψης κατά τη γλωσσική κατανόηση και παραγωγή.

Συνοπτικά διαπιστώνω ότι η Παιδαγωγική ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας έχει ως σκοπό να εξετάζει όλες τις πληροφορίες, τις γλωσσολογικές, τις ιατρικές, τις ψυχολογικές και τις κοινωνιολογικές. Δηλαδή όλες εκείνες τις πληροφορίες που συμβάλλουν στην κατανόηση των γλωσσικών διαταραχών και στη σημασία τους για τον άνθρωπο. Πρέπει να τις εξετάζει, ώστε το αποτέλεσμα αυτής της εξέτασης να έχει επίδραση στα απαραίτητα λογοπαιδαγωγικά θεραπευτικά μέτρα.

Αξιότιμοι κυρίες και κύριοι,

Τις τελευταίες δεκαετίες οι γνώσεις μας για τη σπουδαιότητα των γλωσσικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας έχουν διερευνηθεί. Ξέρουμε ότι τόσο οι οργανικές βλάβες όσο και η ευφυία δεν είναι στατικά μεγέθη αλλά επηρεάζονται από τις πολύπλευρες παιδαγωγικές επιδράσεις. Μεγαλύτερες επιστημονικές κατακτήσεις και γνώσεις σημαίνει και μεγαλύτερη ευθύνη. Η ευθύνη αυτή για μας τους παιδαγωγούς ή τους ειδικούς για διαταραχές λόγου και ομιλίας είναι πρόσκληση - πρόκληση. Εμείς πρέπει να δώσουμε στο παιδί με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία την ανάλογη βοήθεια εξασφαλίζοντάς του έτσι τη δυνατότητα να ξεπεράσει την αδυναμία του στα πλαίσια μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Να το καταστήσουνε συνειδητοποιημένο πολίτη που να είναι σε θέση και να έχει την ικανότητα να εκφράζεται στην κοινωνία και να απαιτεί τα δημοκρατικά του δικαιώματα και να αντεπεξέρχεται με συνέπεια στις υποχρεώσεις του.

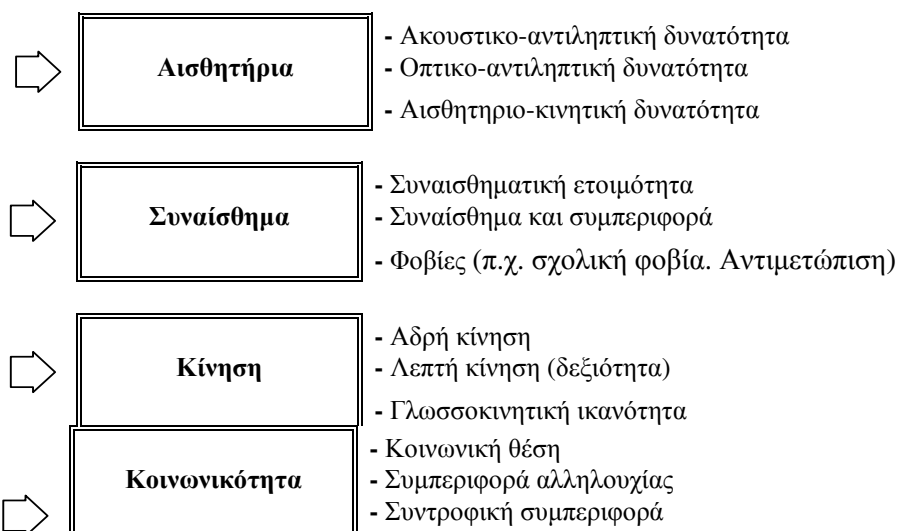
Εύχομαι σε όλους σας καλή επιτυχία!

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας!

8.1. "Τίποτα δεν εξετάζεται αποσπασματικά. Ο ανθρώπινος λόγος είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης των "δυνάμει" γενετικών και περιβαλλοντικών προϋποθέσεων. Στόχος της Αγωγής η αναγωγή του ανθρώπου σε προσωπικότητα."

Έχει επισημανθεί πως η γλώσσα αποτελεί προϊόν - αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Για την παιδαγωγική διαδικασία και δράση το γεγονός αυτό σηματοδοτεί επιστημονική εγρήγορση και γνώση για την Αγωγή, τη Διδασκαλία και τις Ασκήσεις. Η γνώση επομένως των επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα της Μεθοδολογίας και Διδακτικής είναι απαραίτητη. Σχηματικά θα μπορούσαμε να περιγράψουμε αυτήν την παιδαγωγική ενασχόληση του δασκάλου ως εξής:

Η Αγωγή, η Διδασκαλία και η Άσκηση με χαρακτήρα Αγωγής Λόγου, Διδασκαλίας και Άσκησης Λόγου σημαίνει:



	Επικοινωνία	- Παιγνιώδης συμπεριφορά - Γλωσσική αλληλεπίδραση
⇒	Γνωστική δυνατότητα	- Σχηματισμός των εννοιών - Γενίκευση - Μαθησιακή δυνατ.-Γνωστική επεξεργασία
⇒	Γλώσσα	- Φωνητικό - φωνολογικό επίπεδο - Γραμματικό - συντακτικό επίπεδο - Σημασιολογικό - πραγματολογικό επίπεδο

ΠΡΟΫΠΟΘΕΤΟΥΝ ΓΝΩΣΗ ΣΕ :

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ
ΔΕΛΟΜΕΝΑ**

**Απαραίτητα στοιχεία της εξελικτικής
πορείας του παιδιού**

Διεπιστημονική γνώση

**Προγραμματισμός και
λειτουργικότητα
της Αγωγής**

*και οδηγούν
σε παιδοψυχολογικές και διδακτικές
προσεγγίσεις
με*

- ⊗ Αγωγή της ακουστικής δυνατότητας.
- ⊗ Αγωγή της οπτικής ικανότητας.
- ⊗ Αγωγή της οπτικοκινητικής δυνατότητας.
- ⊗ Ασκήσεις αντιληπτικής δυνατότητας.
- ⊗ Ασκήσεις αισθητηριοκινητικής δυνατότητας.
- ⊗ Αγωγή της αντιληπτικής και της αφομοιωτικής δυνατότητας.
- ⊗ Αγωγή της κοινωνικής δυνατότητας και ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο.
- ⊗ Αγωγή για την ψυχική υγεία.
- ⊗ Αγωγή διδασκαλίας και ασκήσεις για τη συναισθηματική δυνατότητα.
- ⊗ Αγωγή διδασκαλίας και ασκήσεις του σώματος και της κινητικής δυνατότητας.
- ⊗ Μουσικο-ρυθμική αγωγή.
- ⊗ Αγωγή διδασκαλίας και ασκήσεις της ομιλίας.
- ⊗ Αγωγή διδασκαλίας και ασκήσεις στη δυνατότητα συντονισμού (αριστερό - δεξί)
- ⊗ Παιγνιοθεραπεία - παιγνίδι ρόλων.
- ⊗ Ασκήσεις λειτουργιών της γλώσσας (μονόλογος, διάλογος, αφήγηση κ.ά.)
- ⊗ Ασκήσεις για την επικοινωνιακή δυνατότητα.
- ⊗ Ασκήσεις και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

- ⊗ Ενίσχυση της ομιλητικής διάθεσης.
- ⊗ Αγωγή διδασκαλίας και ασκήσεις για τη σκέψη.
- ⊗ Ασκήσεις άρθρωσης και ορθοφωνίας.
- ⊗ Ασκήσεις στο φωνητικό, γραμματικό, συντακτικό, σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας.

Απ' τις παραπάνω κατευθυντήριες γραμμές Αγωγής - Διδασκαλίας και Άσκησης είναι αυτονόητο ότι κάθε μια θα μπορούσε να αποτελέσει ξεχωριστή ενότητα για περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία.

9. Ενδεικτικές παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης για την αγωγή του λόγου και της ομιλίας

Οι παρακάτω προτεινόμενες παιδαγωγικές στρατηγικές αποτελούν, για την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας, προϋπόθεση για καλύτερη θεραπευτική προσέγγιση.

- Προσπάθησε ώστε η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων να εξασφαλίζει ευχάριστη επικοινωνία.
- Δημιούργησε κατάλληλη ατμόσφαιρα (παιδαγωγικό κλίμα) για τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας.
- Δούλεψε τόσο στην κατανόηση όσο και στη χρήση της γλώσσας (ταυτόχρονα).
- Χρησιμοποίησε πολλά παραδείγματα δικά σου και βοήθησε το παιδί να ανταποκριθεί με δικά του.
- Δώσε ευκαιρίες και παρότρυνε κάθε μαθητή να μιλήσει σε περισσότερα και διαφορετικά άτομα μέσα στην τάξη.
- Βεβαιώσου, πριν αρχίσεις να μιλάς, ότι το παιδί στο οποίο απευθύνεσαι σε παρακολουθεί.
- Προσάρμοσε το γλωσσικό επίπεδο των προτάσεών σου στο αντίστοιχο των μαθητών. Αυτό γίνεται αν:
 - ✓ Χρησιμοποιείς μικρές προτάσεις.
 - ✓ Επαναλαμβάνεις -αργά και καθαρά- τις προτάσεις.
 - ✓ Κάνεις χειρονομίες, όπου χρειάζεται και μικρές.
 - ✓ Μιλάς πάντα σε παρόντα χρόνο.
 - ✓ Ο τόνος της φωνής σου διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση.
 - ✓ Αμείβεις όταν χρειάζεται.
- Προκάλεσε το παιδί να πει με δικά του λόγια κάτι που πριν λίγο είπες.
- Παράμεινε σε θέμα που άρχισε ένα παιδί.
- Το λεξιλόγιό σου να συμπεριλαμβάνει εύκολους φθόγγους, κατανοητούς και εύχρηστους από το παιδί

- Όταν υπάρχει πρόθεση επικοινωνίας από μέρος του παιδιού, ανταποκρίσου.
- Μη διορθώνεις, άμεσα, τα συντακτικά λάθη του παιδιού. Όταν σου δοθεί η ευκαιρία το κάνεις επαναλαμβάνοντας σωστά αυτό που το παιδί είπε λάθος.
- Άφησε αρκετό χρονικό περιθώριο στο παιδί για να σκεφθεί.
- Γίνε καλός ακροατής. Να ανταποκρίνεσαι αμέσως στο παιδί.
- Ενθάρρυνε και διευκόλυνε το παιδί παρέχοντάς του τα απαραίτητα βοηθητικά στοιχεία.
- Βοήθησε ουσιαστικά το παιδί ώστε να γίνει δραστήριος μαθητής και καλός χρήστης της γλώσσας.
- Χρησιμοποίησε ασκήσεις που απαιτούν αλληλεπίδραση.
Π.χ. παίρνω και δίνω
πιάνω και πετώ
σπρώχνω και τραβώ κ.ά.
- Χρησιμοποίησε αντικείμενα και εικόνες (άμεση και έμμεση εποπτεία).
- Λειτουργήσε ως πρότυπο χρησιμοποιώντας γραμματικές προτάσεις άρτιες συντακτικά και επεκτείνοντας ή συμπληρώνοντας γραμματικές ελλείψεις του παιδιού.

9.1. Στόχοι - Δραστηριότητες για την προσοχή

Ο σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών, που ενδεικτικά αναφέρουμε, είναι να εξασφαλιστεί η προσοχή και γενικότερα η συγκέντρωση του παιδιού. Οι δραστηριότητες προσοχής είναι πολύ σημαντικές γιατί το παιδί πρέπει να έχει την ικανότητα να δίνει προσοχή στον ομιλητή για να μπορέσει να μάθει, αλλά και γιατί η εξασφάλιση της συγκέντρωσης είναι προϋπόθεση για να οργανώσει το παιδί τη σκέψη και την έκφρασή του.

- Στόχος : Το παιδί να διατηρεί οπτική επαφή με κάποιο αντικείμενο.
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος, με τη βοήθεια ενός φακού, φωτίζει διάφορα σημεία της αίθουσας και ζητά από το παιδί να στρέψει τη ματιά του

στις φωτισμένες αυτές περιοχές. Κατόπιν διαγράφει με τη βοήθεια του φακού μια φωτεινή πορεία πάνω σ' ένα τοίχο βαμμένο με σκούρο χρώμα ή σ' έναν πίνακα και ζητά από το παιδί να παρακολουθήσει τη διαγραφόμενη πορεία (τροχιά).

- Στόχος : Το παιδί να εντοπίζει πηγές ήχου.
Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος κρύβει παιδικά παιχνίδια που παράγουν ήχο, π.χ. ρολόι - ξυπνητήρι, ραδιόφωνο, τηλέφωνο, σκυλάκι που γαβγίζει κ.ά. και ζητά από το παιδί να "εντοπίσει" την κατεύθυνση από την οποία έρχεται ο συγκεκριμένος ήχος. Αν αποτύχει θα το καθοδηγήσει ο δάσκαλος έτσι ώστε να βρει από "πού ακούγεται" π.χ. το "γάβγισμα" ή το "ντριν" του τηλεφώνου κτλ..
- Στόχος : Το παιδί να ανταποκριθεί σε εύκολες οδηγίες με αντικείμενα.
Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος παρουσιάζει στο παιδί διάφορα αντικείμενα που τα χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή, π.χ. μια χτένα, ένα φλιτζάνι, μια μπάλα, ένα αυτοκινητάκι κ.ά. και δίνει εύκολες οδηγίες που συνδέονται με τα αντικείμενα αυτά. Για παράδειγμα, να χτενιστεί, να πει λίγο γάλα, να κλωτσήσει την μπάλα κ.ά.. Φροντίζει έτσι ώστε οι οδηγίες να είναι απόλυτα κατανοητές και να ανάγονται σε προηγούμενες "γνωστές" συμπεριφορές του παιδιού.

9.2. Στόχοι - Δραστηριότητες για τη σκέψη

Οι δραστηριότητες σκέψης που ενδεικτικά θα αναφέρουμε παρακάτω είναι πολύ σημαντικές και εξασφαλίζουν στο παιδί ετοιμότητα για την ανάπτυξη του λόγου του. Ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο ή να επιδεικνύει επιθυμητές συμπεριφορές και να συμβουλεύει - παρακινεί γλωσσικά το παιδί. Οι στόχοι με τις ανάλογες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των παιδιών.

Στόχος : Το παιδί να κατανοήσει τη μονιμότητα των αντικειμένων.

Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος, αφού δείξει ένα αντικείμενο στο παιδί, το κρύβει χωρίς να τον βλέπει. Κατόπιν ζητάει από το παιδί να βρει το κρυμμένο αντικείμενο. Αν το παιδί αποτύχει ο δάσκαλος θα το καθοδηγήσει για να βρει το αντικείμενο. Είναι σημαντικό ο μαθητής να κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας των αντικειμένων, πριν αρχίσει να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο.

Στόχος : Το παιδί να αρχίσει τη συμβολική χρήση των αντικειμένων.

Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος δείχνει συγκεκριμένα αντικείμενα στο παιδί (π.χ. τηλέφωνο, βιβλίο, ποτήρι, μολύβι) και του ζητάει να προσποιηθεί ότι τα χρησιμοποιεί. Αν το παιδί αποτύχει, ο δάσκαλος θα λειτουργήσει ως μοντέλο επιδεικνύοντας, για κάθε αντικείμενο, ό,τι ζήτησε από το παιδί να κάνει. Το συμβολικό παιχνίδι είναι προαπαιτούμενο στάδιο της ανάπτυξης του λόγου.

Αυξάνουμε το βαθμό δυσκολίας αυτής της δραστηριότητας, αντικαθιστώντας τα πραγματικά αντικείμενα με άλλα που μοιάζουν (π.χ. ένα κομμάτι ξύλο για χτένα), και αργότερα άσχετα αντικείμενα με τα

πραγματικά για τις ίδιες ενέργειες (π.χ. το μολύβι για ακουστικό τηλεφώνου). Η δραστηριότητα αυτή είναι μια ευκαιρία για το παιδί να χρησιμοποιεί τη σκέψη του με ευελιξία - φαντασία. Σε πιο ανώτερο στάδιο, δηλαδή στο συμβολικό παιχνίδι χωρίς όμως αντικείμενα, το παιδί ασχολείται με συμβολικές δραστηριότητες (π.χ. χτενίζεται χωρίς τη χρήση οποιουδήποτε αντικειμένου, έχουμε δηλαδή μόνο συμβολικές κινήσεις). Το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να προβαίνει σε δυο τουλάχιστον συμβολικές ασκήσεις - δραστηριότητες (π.χ. προσποιείται ότι γεμίζει το ποτήρι με νερό και το πίνει). Σε περίπτωση αποτυχίας του παιδιού, ο δάσκαλος, λειτουργώντας πάλι ως μοντέλο, θα δείχνει και ταυτόχρονα θα περιγράφει αναλυτικά την άσκηση που εκτελεί χρησιμοποιώντας αρκετά γλωσσικά ερεθίσματα.

- Στόχος : Συμμετοχή του παιδιού σε μιμητικές δραστηριότητες.
- Δραστηριότητα : Το παιδί καλείται να μιμηθεί διάφορους χειρισμούς (π.χ. χειροκρότημα), μορφασμούς, ενέργειες (π.χ. βούρτσισμα δοντιών) που κάνει ο δάσκαλος. Η μίμηση αποτελεί βασική άσκηση της σκέψης. Σε περίπτωση αποτυχίας του παιδιού, ο δάσκαλος υποδεικνύει τι περιμένει απ' αυτό. Επιθυμητή είναι και η μίμηση συνεχόμενων ενεργειών - κινήσεων.
- Στόχος : Το παιδί να προβεί σε διάφορες ταξινομήσεις.
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος τοποθετεί αντικείμενα ή

εικόνες μπροστά στο παιδί -ο αριθμός των οποίων εξαρτάται από τις ικανότητές του- και το ρωτά: "Ποια / ποιες πηγαίνουν μαζί"; Αν οι ενέργειες του παιδιού είναι επιτυχείς στο μη γλωσσικό στάδιο, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από το παιδί να δικαιολογήσει την επιλογή του. Εάν το παιδί αδυνατεί, η εξήγηση δίνεται από το δάσκαλο. Αν το παιδί ανταποκριθεί επιτυχώς, μπορεί να χρησιμοποιηθούν περισσότερα αντικείμενα - εικόνες.

Σε μεγαλύτερης δυσκολίας στάδιο, ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να του απαριθμήσει όσο πιο πολλά αντικείμενα μπορεί από μια κατηγορία (π.χ. "έπιπλα").

Ο χρόνος αυτής της δραστηριότητας μπορεί να παραταθεί, αν ο ίδιος προσθέτει και άλλες ονομασίες ή αν -θεωρώντας το αναγκαίο- χρησιμοποιηθεί περισσότερο λεξιλόγιο για την περιγραφή των αντικειμένων της κάθε κατηγορίας.

- Στόχος : Αντίληψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ αντικειμένων.
- Δραστηριότητα : Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των αντικειμένων θα συζητούνται, αφού πρώτα αναγνωριστούν τα μεταξύ τους χαρακτηριστικά. Ο δάσκαλος δείχνει δυο αντικείμενα και ζητάει από παιδί να τα συγκρίνει βρίσκοντας τις μεταξύ τους ομοιότητες ή διαφορές (π.χ. τρένο - αυτοκίνητο, παπούτσι - καπέλο).
- Στόχος : Το παιδί να προβεί σε διάφορες σύνθετες ταξινομήσεις
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος δίνει στο παιδί εικόνες με διάφορα αντικείμενα (π.χ. κίτρινο μαντήλι,

κίτρινο αυτοκίνητο, πράσινο καπέλο, πράσινη μπλούζα, πράσινο καράβι, πράσινο αεροπλάνο) και του ζητάει να τα κατηγοριοποιήσει, πρώτα, με βάση το χρώμα. Στη συνέχεια, αφού ανακατέψει τις εικόνες, του ζητάει να τις ξανακατηγοριοποιήσει με βάση άλλη ιδιότητά τους (χρήση). Αν χρειαστεί μπορεί η άσκηση να υποδειχθεί. Είναι αναγκαίο, να συνοδεύουν την άσκηση πολλά γλωσσικά ερεθίσματα. Η δραστηριότητα αυτή είναι χρήσιμη, γιατί δίνει την ευκαιρία της ελαστικότητας της σκέψης.

Στόχος :

Δραστηριότητα :

Το παιδί να κάνει διάφορες σειροθετήσεις. Ο δάσκαλος δίνει στο παιδί ξυλάκια διαφορετικού μήκους και του ζητάει να τα βάλει σε σειρά από το πιο κοντό στο πιο μακρύ και αντίστροφα. Το παιδί πρέπει να εκτελέσει την δραστηριότητα χωρίς να μιλά και στη συνέχεια να εξηγήσει γιατί τοποθέτησε τα ξυλάκια με το συγκεκριμένο τρόπο. Αν η προσπάθεια είναι ανεπιτυχής, ο δάσκαλος μπορεί να επιδείξει τη δραστηριότητα και να προσφέρει και γλωσσικά ερεθίσματα.

Στόχος :

Δραστηριότητα :

Το παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες εννοιών του χώρου. Ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να μιμηθεί τις πράξεις του, βάζοντας π.χ. ένα μολύβι κάτω από το θρανίο, πάνω στο θρανίο, πίσω από τη γόμα, μπροστά από τη γόμα κ.ά.. Αφού το παιδί ολοκληρώσει την εργασία, ο δάσκαλος μπορεί να του απευθύνει ερωτήσεις (π.χ. πού είναι το μολύβι;).

- Στόχος : Το παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες εννοιών του χρόνου.
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος απευθύνεται στο παιδί κάνοντάς του ερωτήσεις, που εισάγονται με το "πότε" (π.χ. πότε ξυπνάς το πρωί;). Εάν το παιδί δεν ανταποκριθεί ικανοποιητικά, ο δάσκαλος το καθοδηγεί και του υποδεικνύει με ποιο τρόπο θα οδηγηθεί στη σωστή απάντηση.
- Στόχος : Το παιδί να προβεί σε δραστηριότητες που θα έχουν κάποια ακολουθία.
- Δραστηριότητα : Το παιδί πρέπει να βάλει σε σωστή σειρά κάρτες που δείχνουν μια ενέργεια, να περιγράψει τη σειρά συγκεκριμένων καθημερινών ενεργειών, ή να διηγηθεί με σωστή σειρά ένα σύντομο παραμύθι. Σε περίπτωση δυσκολίας ή αποτυχίας, ο δάσκαλος βοηθά ή υποδεικνύει τη σωστή σειρά.

9.3. Στόχοι - Δραστηριότητες για την ακουστική κατανόηση

Θα πρέπει, εδώ, να αναφέρουμε ότι η ακουστική κατανόηση πρέπει να "δουλεύεται" μαζί με την προφορά. Δηλαδή οι δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης να συνοδεύονται με έκφραση λόγου. Σε πρώτο στάδιο ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί ερωτήσεις που αφορούν αντικείμενα ή ενέργειες που βρίσκονται στο οπτικό πεδίο του παιδιού. Σε μεταγενέστερο στάδιο οι ερωτήσεις μπορεί να αφορούν και πράγματα που δεν είναι στο άμεσο οπτικό περιβάλλον του.

- Στόχος : Να συσχετίζει το παιδί ιεραρχικά (σχήμα - χρώμα - μέγεθος - υλικό) λέξεις - έννοιες με αντικείμενα - ενέργειες.
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να "δείξει

το ..." με την παρακάτω σειρά:
 Μέλη του σώματος (χέρι, πόδι, στόμα, μάτι, ...)
 Αντικείμενα (κούκλα, ποδήλατο, μπάλα, ...)
 Υποκείμενα (αγόρι, κορίτσι, γάτα, ...)
 Υποκείμενο + ενέργεια (αγόρι γράφει, ...)
 Υποκείμενο + ενέργεια + Αντικείμενο (κορίτσι πίνει γάλα, ...)
 Χρώμα (πράσινη μπάλα, κίτρινο μολύβι, ...)
 Μέγεθος (μεγάλη μπάλα, μικρό μολύβι, ...)
 Τόπος (πάνω στο..., κάτω από...)
 Ο δάσκαλος καθοδηγώντας το παιδί, του υπενθυμίζει ότι πρέπει να "ακούει" και να "παρακολουθεί". Ακόμη πρέπει να σχολιάζει τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού και να του προσφέρει επιπρόσθετα κίνητρα λόγου.

- Στόχος : Το παιδί να ακολουθεί απλές και σύνθετες οδηγίες.
- Δραστηριότητα : Ζητά ο δάσκαλος από το παιδί να εκτελέσει μια σειρά από οδηγίες μιας, δυο ή τριών ενεργειών. Π.χ. "Άνοιξε την πόρτα", Σήκω επάνω και έλα στον πίνακα", "Άνοιξε την τσάντα, πάρε το βιβλίο και βάλ' το στην έδρα"
 Ο δάσκαλος υποδεικνύει στο παιδί τι του ζητά και χρησιμοποιεί το λόγο για να σχολιάσει τη συμπεριφορά του.
- Στόχος: Το παιδί να κατανοήσει τη διαφορά μεταξύ του "ναι" και του "όχι".
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος κάνει εύκολες ερωτήσεις στο παιδί, που να μπορούν να απαντηθούν με "ναι" ή με "όχι". Π.χ. "είσαι κορίτσι;", "ο

δάσκαλός σου είναι;". Αν το παιδί δεν απαντήσει σωστά ο δάσκαλος μπορεί να το καθοδηγήσει. Αν απαντήσει σωστά, πρέπει να σχολιάσει την απάντηση. Π.χ.:

- "Είσαι μεγάλο αγόρι;"

- "Ναι, είμαι μεγάλο αγόρι"

- "Ναι, είσαι μεγάλο και δυνατό αγόρι"

Στόχος :

Το παιδί να απαντάει σωστά σε ερωτήσεις που εισάγονται κατά σειρά με τις λέξεις:

"τι", "πού", "ποιος", "γιατί", "πώς", "πότε".

Δραστηριότητα :

Στην αρχή ο δάσκαλος, για να βοηθήσει το παιδί να συγκεντρωθεί, χρησιμοποιεί εικόνες. Αργότερα υποβάλλει γενικότερες ερωτήσεις. Π.χ.:

- "Τι τρώει ... ;"

- "Πού είναι ... ;"

- "Γιατί ... ;"

- "Ποιος ... ;"

- "Πώς ... ;"

- "Πότε ... ;"

Εάν το παιδί αποτύχει, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει την ερώτηση. Εάν το παιδί τα καταφέρει, ο δάσκαλος πρέπει να σχολιάζει και να επεκτείνει την απάντηση του παιδιού, χρησιμοποιώντας την ενθάρρυνση, όπως: "Μπράβο, έτσι είναι, θα μπορούσες να πεις ..., είμαι σίγουρος ότι έτσι το σκέφτηκες".

Στόχος :

Το παιδί να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες και δημιουργικές ερωτήσεις.

Δραστηριότητα :

Ο δάσκαλος "κεντρίζει" την ανάπτυξη σκέψης υποβάλλοντας ερωτήσεις που απαιτούν σκέψη. Π.χ.:

"Τι θα έκανες, αν έχανες τα παπούτσια

σου;"

"Τι δώρο θα έκανες στον αδελφό σου που γιορτάζει;"

Μπορεί να συζητήσει την κάθε ερώτηση με το παιδί και να το καθοδηγήσει, ώστε να απαντήσει ικανοποιητικά.

9.4. Στόχοι - Δραστηριότητες προφορικού λόγου

Ο σκοπός των δραστηριοτήτων που ακολουθούν είναι να βοηθηθούν τα παιδιά στη χρήση λέξεων και προτάσεων. Ο δάσκαλος είναι σημαντικό να επαναλαμβάνει τις σωστές απαντήσεις αρκετές φορές και να δίνει στα παιδιά πολλά παραδείγματα. Το παιδί πρέπει να γίνει καλός ακροατής και να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες βασικές αρχές, από τις οποίες ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Σύνδεσε μεταξύ τους τις λέξεις και τις προτάσεις που χρησιμοποιείς.
- Χρησιμοποίησε πρώτα αντικείμενα και μετά εικόνες.
- Είναι απαραίτητο η κατανόηση και η χρήση του λόγου να "δουλεύονται" ταυτόχρονα.
- Χρησιμοποίησε βασικές λέξεις που να μπορεί εύκολα να τις προφέρει το παιδί.
- Χρησιμοποίησε λέξεις σημαντικές για το παιδί.

Στόχος : Το παιδί να ονομάζει διάφορες ιδιότητες αντικειμένων.

Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να αποσπάσει από το παιδί λέξεις που φανερώνουν ιδιότητα, όπως ζεστό, κρύο, όμορφο, άσχημο, χρώμα κ.ά.. Οι ερωτήσεις του θα έχουν τη μορφή: "Το νερό είναι κρύο;", "Το παπί είναι άσχημο;". Επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει παραδείγματα της

μορφής: "Το ποδήλατο είναι πράσινο. Είναι το ποδήλατο πράσινο;" Σταδιακά, θα λιγοστεύει τα παραδείγματα αυτά.

- Στόχος : Το παιδί να διατυπώνει εύκολους τύπους άρνησης.
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος, πριν υποβάλλει ερωτήσεις, δείχνει στο παιδί κάποιους εύκολους τύπους άρνησης όπως: "δε μπορώ", "δε θέλω", "δεν κάνω" κ.ά. Αυτοί οι τύποι πρέπει να χρησιμοποιούνται από το παιδί όταν ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις της μορφής: "Μπορείς να φτάσεις ένα αστέρι;", "Θέλεις να πας στην αυλή;". Θα χρειαστούν πολλές επιδείξεις μέχρις ότου το παιδί γίνει ικανό να ανταποκρίνεται σωστά.

- Στόχος : Η υποβολή εύκολων ερωτήσεων από μέρος του παιδιού.
- Δραστηριότητα : Παραδείγματα εύκολων ερωτήσεων είναι τα παρακάτω:
"Ξέρεις να κολυμπάς;", "Θέλεις ένα ποδήλατο;". Ο δάσκαλος πρώτα υποβάλλει την ερώτηση και στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να την επαναλάβει και να απαντήσει σ' αυτή. Αυτό γίνεται ευκολότερο αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλες εικόνες που μπορούν να προκαλέσουν εύκολη ερώτηση και απάντηση. Σε μεταγενέστερη φάση, ο δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να υποβάλλει ερωτήσεις χωρίς τη βοήθειά του.

9.5. Στόχοι - Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης

Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο που κατέχουν, για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Το σημαντικότερο στοιχείο εδώ είναι, τα παιδιά να γίνουν ικανά να χρησιμοποιούν τον προφορικό τους λόγο με διαφορετικά άτομα και σε διαφορετικούς χώρους για να μπορέσουν να γενικεύσουν αυτά που μαθαίνουν.

- Στόχος : Το παιδί να χρησιμοποιεί και να ακολουθεί τις βασικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης, όπως: "Δείχνω", "Μοιράζομαι", "Δίνω".
- Δραστηριότητα : Ο δάσκαλος θα δείξει στο παιδί νέα και ενδιαφέροντα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Αφού τα ονομάσει θα του ζητήσει να του τα δείξει ένα - ένα, θα του δώσει ένα και μετά θα του το ζητήσει πίσω τείνοντάς του το χέρι. Αυτή η δραστηριότητα είναι βασική για αρχική επικοινωνία.
- Στόχος : Να βοηθηθεί το παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες - παιχνίδια που απαιτούν σειρά.
- Δραστηριότητα : Την ιδιότητα της "ανταλλαγής" τη βρίσκουμε σε μερικά παιχνίδια που παίζουν καθημερινά τα παιδιά. Το παιδί είναι ταυτόχρονα και δέκτης και δότης. Π.χ. δίνει κάτι σε άλλο παιδί και μετά το ξαναπαίρνει, πετά και ξαναπιάνει μια μπάλα κ.ά.. Ο δάσκαλος πρέπει να ενισχύσει το παιδί ώστε να αναμιχθεί σε δραστηριότητες τέτοιας μορφής που απαιτούν σειρά.
- Στόχος : Να βοηθηθεί το παιδί να εκτιμά και να ευχαριστείται με σύντομες και απλές ιστορίες.

Δραστηριότητες : Ο δάσκαλος πρέπει, όσο συχνά γίνεται, να διαβάζει απλές ιστορίες και να ενθαρρύνει το παιδί να διηγείται ιστορίες από την προσωπική του εμπειρία. Οι ιστορίες αυτές πρέπει να είναι σύντομες και απλές. Αν το παιδί κατά τη διήγηση βγει εκτός θέματος είναι ευθύνη του δασκάλου να το επαναφέρει με κατάλληλες ερωτήσεις. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να εξασκήσει τον προφορικό λόγο.

Στόχος : Το παιδί να μάθει να αρχίζει μια συζήτηση.

Δραστηριότητα : Επειδή τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας δε συμμετέχουν σε συζητήσεις, τείνουν δηλαδή να είναι παθητικά, ο δάσκαλος πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες, σ' ένα τέτοιο παιδί, να αρχίζει μια συζήτηση με διάφορα παιχνίδια ερωτήσεων. Π.χ. προσποιείται ότι παίρνει συνέντευξη από κάποιο φιλοξενούμενο ή ρωτάει ποια θα είναι η επόμενη εργασία στην τάξη. Ίσως ο δάσκαλος πρέπει να κάνει την αρχή. Αν το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού είναι χαμηλό, δεκτές θα γίνουν και οι μονολεκτικές ερωτήσεις.

9.6. Στόχοι - Δραστηριότητες ομιλίας

Οι δραστηριότητες αυτής της μορφής έχουν να κάνουν με τη άρθρωση. Αυτές ίσως να μην μπορούν να τις κάνουν όλα τα παιδιά. Γι' αυτό είναι σημαντική η συμβολή του λογοθεραπευτή.

Στόχος : Να βοηθηθεί το παιδί να αρθρώσει απλούς

- φθόγγους (φωνήεν, σύμφωνο, σύμφωνο με φωνήεν, φωνήεν με σύμπλεγμα συμφώνων, σύμπλεγμα συμφώνων με φωνήεν).
- Δραστηριότητα:** Ο δάσκαλος λειτουργώντας ως πρότυπο, υποδεικνύει τους ήχους που προκύπτουν από τους παραπάνω φθόγγους και ζητά από το παιδί να τους μιμηθεί. Το παιδί θα ακούσει, τουλάχιστον, πέντε φορές το μοντέλο πριν αρχίσει να το επαναλαμβάνει. Το παιδί πρέπει να επαινείται ακόμα και όταν προφέρει φθόγγους που πλησιάζουν, έστω και λίγο, την προφορά που ζητά ο δάσκαλος. Πρέπει η εξάσκηση να είναι αρκετή πριν το παιδί προχωρήσει στο επίπεδο των λέξεων.
- Στόχος:** Το παιδί, μετά από βοήθεια, να αναγνωρίζει και να προφέρει συγκεκριμένο φθόγγο μέσα σε λέξη.
- Δραστηριότητα:** Ο δάσκαλος μπορεί να τοποθετήσει το φθόγγο στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Το παιδί πρέπει να μιμηθεί την προφορά του. Δεκτή θα γίνει και προφορά που πλησιάζει την προφορά του φθόγγου που επεξεργάζεται το παιδί. Το παιδί πρέπει να επαινείται κάθε φορά που προφέρει σωστά το φθόγγο μέσα στη λέξη. Επόμενο στάδιο είναι, το παιδί να αναγνωρίζει και να προφέρει συγκεκριμένο φθόγγο σε φράσεις και προτάσεις. Ακόμα πιο υψηλού επιπέδου στάδιο είναι η αναγνώριση - προφορά συγκεκριμένων φθόγγων σε μεγάλες προτάσεις, παραμύθια, ιστορίες, περιγραφές και γενικά σε συνεχή λόγο.

10. Ενδεικτικές ασκήσεις ενίσχυσης της γλωσσικής επικοινωνίας

10.1. Ένα παράδειγμα Αγωγής λόγου μέσα από τη μουσική

Έχουμε ήδη τονίσει τη σημασία του παιχνιδιού για την παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την Αγωγή, Διδασκαλία και Άσκηση. Το παιχνίδι, πολλές φορές, οδηγεί σε θεαματικά διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Θα προχωρήσουμε, στη συνέχεια, στην παρουσίαση μουσικών ή κατασκευαστικών παιχνιδιών επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις ατομικές θεραπευτικές-διδασκτικές προϋποθέσεις αφενός και αφετέρου στο σκοπό της ενίσχυσης και κυρίως στην ποιότητα της γλώσσας που πρέπει να επιτευχθεί.

Ξεκινάμε λοιπόν από ένα μουσικό παιχνίδι, γιατί η μουσική πράξη όπως ακριβώς και η κίνηση, στην οποία αναφερθήκαμε, προκαλούν ιδιαίτερα τη λεκτική δραστηριοποίηση. Η μουσική ωθεί σε κίνηση και λόγο. Το τραγούδι, η κίνηση και ο χορός είναι μορφές ανθρώπινης έκφρασης οι οποίες πηγάζουν από μια εσωτερική ανάγκη του ατόμου και στα παιδιά μπορούν να παρατηρηθούν ως επινοητικές ενέργειες.

Η ενίσχυση την οποία προσφέρει το μουσικό παιχνίδι σε μια παιδαγωγικοδιδασκτική προσέγγιση μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορους τομείς:

- Ποικίλες δυνατότητες εφαρμογής στο μάθημα και βέβαια σε κάθε θεραπευτική προσπάθεια με υψηλό διαγνωστικό δείκτη παρατήρησης.
- Ρυθμικά στοιχεία "εκμεταλλεύσιμα" σε γλωσσικούς, κινητικούς ή αντιληπτικούς μηχανισμούς.
- Ευκαιρίες αναζητήσεων αισθητηριακών - κινητικών - γλωσσικών.
- Επαναλαμβανόμενα μουσικά τμήματα που στοχεύουν σε συγκεκριμένες σκόπιμες δοκιμασίες.

10.2. Μουσικά παιχνίδια και αγωγή, διδασκαλία και άσκηση λόγου και ομιλίας

Ιδανικός είναι ο συνδυασμός παιχνιδιού με μουσική, τραγούδι και μουσικά όργανα που είναι δυνατό να κατασκευαστούν από τα ίδια τα παιδιά.

Για μια Τάξη Υποδοχής παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το αγαπημένο παιδικό τραγούδι με θέμα την "Κινέζα":

Μια κολυμβήτρια Κινέζα
ρίχνει βουτιά στη μαγιονέζα
και κολυμπάει σα δελφίни
με κίτρινο μαγιό μπικίνι.

Χτύπα τα πόδια σου Κινέζα
για να μην "κόψει" η μαγιονέζα. (δισ)

Ένα βαπόρι που σφυρίζει
όλη τη μαγιονέζα σκίζει
και Πα και Πα με δυο κανόνια
πετάει κίτρινα πεπόνια.

.....ρεφρέν.....

Κι ο καπετάνιος στο τιμόνι
τρώει μια φλούδα από λεμόνι
και μόλις βλέπει την Κινέζα
πέφτει κι αυτός στη μαγιονέζα.

.....ρεφρέν.....

Μουσικό παιχνίδι για την Α΄ τάξη για παιδιά, και ιδιαίτερα για παιδιά με προβλήματα επιβράδυνσης στη γλωσσική τους εξέλιξη (Κνιφρα 1980), όπου το τραγούδι μπορεί και πρέπει να συνοδεύεται από μουσικά όργανα, κυρίως κρουστά ή και άλλα κατασκευασμένα από τα ίδια τα παιδιά, αναφέρουμε τον "ξυλοκόπο":

Ξυλοκόπος μες στο δάσος
που δουλεύει χαρωπά
κόβει ξύλα να μας δώσει
το χειμώνα ζεστασιά.

Τι βαρύ που' ν' το δεμάτι!
Πώς το κουβαλά σκυφτά
να το φέρει απ' το δάσος
για ν' ανάψει τη φωτιά!

Μέσα από μουσικά παιχνίδια αυτής της μορφής έχουμε εξασφαλίσει αρχικά μια παιχνιδο-αφηγηματική ιστορία από την οποία προχωρούμε σε μια πολυδιάστατη θεραπευτική προσέγγιση με σύνθεση αντίληψης - γλώσσας και κινητικών δραστηριοτήτων. Δηλαδή με υποστήριξη της αισθητηριοκινητικής ανάπτυξης στοχεύοντας πάντα στη βελτίωση της γλώσσας και στη συγκεκριμένη περίπτωση με τη συνδρομή της τονικότητας της μελωδίας.

10.3. Διασκευασμένα παιχνίδια για την ενίσχυση της επίδρασης στη γλώσσα.

Κάθε είδος προσέγγισης στο παιδί είναι γνωστό ότι διέπεται από κάποιες βασικές παιδαγωγικές αρχές, όπως της παιδοκεντρικότητας και της αλληλεπίδρασης, οι οποίες στην περίπτωση της λογοθεραπείας μπορούν να μας βοηθήσουν να δούμε το παιδί μέσα από δικό του κόσμο, τον κόσμο του παιχνιδιού, ο οποίος και θα μας δώσει τη δυνατότητα να του "παρουσιάσουμε" μέσα απ' αυτόν τις ανάγκες του.

Τα παιδιά εύκολα μπορούν να στραφούν σε παιχνίδια κατασκευών, γεγονός που μπορούμε κι εμείς να χρησιμοποιήσουμε για τα παιδαγωγικο-θεραπευτικά μας σχέδια, που έχουν πάντα στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής τους προσπάθειας και ικανότητας. Τα κατασκευαστικά παιχνίδια από τη φύση τους εμπεριέχουν τη διάσταση της έκδηλης διαφοροποίησης και της αρμονικής επικοινωνίας οι οποίες θα συντελέσουν σε μια παιχνιδο-γλωσσική μορφή της σωστά δομημένης γλώσσας.

Ανάμεσα στα διασκευασμένα παιχνίδια για παιδιά περιλαμβάνονται και η δραματοποίηση μιας γνωστής ή μη ιστορίας, π.χ. "Η Κοκκινোসκουφίτσα" ή μιας άλλης ιστορίας που φτιάχνουν τα παιδιά μόνα τους, και η οποία μπορεί να προσεγγίσει την αισθητηριο-βιωματική πλευρά των παιδιών μέσα από την παροχή κινήτρων για ομιλία και ανάληψη πρωτοβουλίας για διάλογο και επικοινωνία στην πράξη, που τελικά οδηγούν σε ουσιαστική γλωσσική επικοινωνία. Τα δραματοποιημένα θεατρικά παιχνίδια προσφέρουν και μιαν εξωτερική έκφραση με τη νοηματική γλώσσα, τη μίμηση και την παντομίμα.

Τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου του παιχνιδιού είναι ως γνωστόν πολλά, αλλά επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη γλωσσική υποστήριξη που μπορούν να προσφέρουν σ' ένα πρόγραμμα λογοθεραπείας, αναφέρουμε:

→ Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση προσφέρουν πέρα απ' τον παιδαγωγικό-θεραπευτικό τους σκοπό, τη φυσικότητα της γνώσης μέσα από διάφορους κλάδους μαθημάτων και την αλληλεπίδραση αυτής της γνώσης.

→ Το θεατρικό παιχνίδι προσδίδει στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας ένα ιδιαίτερο νόημα, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό από το παιδί "τι συμβαίνει" για να έχει τη δυνατότητα συμμετοχής.

→ Η εξατομικευμένη ενίσχυση σύμφωνα με τις προτάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, μπορεί να δοθεί πάνω στο γλωσσικό επίπεδο που προσφέρει η ομάδα. Η επεξεργασία των θεατρικών διαλόγων προάγει το επίπεδο της γλώσσας των μαθητών και η πρόοδος της μάθησης γίνεται εμφανής στο μάθημα της γλώσσας.

ΑΝΤΙ ΕΠΙ - ΛΟΓΟΥ

"Τι έπραξεν εν συνόλω η παιδεία απέναντι των δεδομένων τούτων; Τον μεν λαόν τον πολύν, τον εργάτην της γης, τον κτηνοτρόφον, τον χειρώνακτα, τον τεχνίτην, το ομολογούν όλοι ομοφώνως, τον άφησεν εις το σκότος, εις την πρόληψιν, εις την αμάθειαν. Του ενίσχυσε την περιφρόνησιν της γης, δεν τον εβοήθησε να προαχθή εις τας τέχνας, του ενίσχυσε την τάσιν προς την εύκολον ανάδειξιν και το ταχύ κέρδος, δηλαδή προς τον μεταπρατισμόν και τον έστειλεν εις την Αμερικήν. Ή τον άφησεν εδώ ταπεινωμένον, γυμνητεύοντα, καλλιεργούντα πρωτογόνως, κτηνοτροφούντα πρωτογόνως, προτιμώντα την γητεία δια να θεραπεύσει τα ζώα του από το φως της επιστήμης. Γλώσσαν δεν τω έδωκε, πραγματικάς δεξιότητας δεν του εκαλλιέργησε, χρήσίμους γνώσεις δεν του μετέδωκε. Του παρέσχεν όμως την ευκολίαν να υπάγη εις το ελληνικόν σχολείον και να μάθη ότι ο παρακείμενος του άγω είνε αγήοχα... Μάτια ελληνικά, μάτια έξυπνα και ακτινοβόλα, οσάκις σας αντικρύζω μέσα εις την τάξιν σχολείου υποδουλωμένα εις το άγονον αυτό κυνήγημα, πόσον σας συμπονά, ω αθώα θύματα της εκπαιδευτικής μας λεξιμανίας!".

"Δεν θέλω να ρίψω το βλέμμα εις εικόνας θλιβεράς, δεν θέλω να ψάλω ιερεμιάδας. Όλοι τα γνωρίζετε, όλοι τα αισθάνεσθε, όλοι τα βλέπετε, όλοι τα εζήσατε τα θλιβερά πράγματα. Όλοι το εγνωρίσατε το σχολείον φυλακήν και το σχολείον υπνωτήριον, το σχολείον των λόγων, των γραμματικών τύπων και των κενών φράσεων, το σχολείον το σκοτεινόν εσωτερικώς και εξωτερικώς, το σχολείον του ευρώτος και του ψυχικού αποπνιγμού, το σχολείον οδοστρωτήρα και προκρούστην των ψυχών, το σχολείον το αφρονημάτιστον, το σχολείον που δίδει "χαρτιά" και τίποτε άλλο, το σχολείον το περιφρονούμενον από μαθητάς, από γονείς, από κοινωνίαν και πολιτείαν. Όλοι εγνωρίσατε το περιφρονητικόν μειδίαμα και την προσωνομίαν "δάσκαλος" σημαίνουσαν τον φορέαν πάσης πνευματικής μικρότητος, κοινωνικής πενιχρότητος και ατελείας".

Δημήτρης Α. Γληνός

Από το βιβλίο: " Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού "
Αθήνα 1946, σ. 69

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Οι τίτλοι των βιβλίων και των δημοσιεύσεων που ακολουθούν, σαφώς δεν εξαντλούν βιβλιογραφικά τα θέματα που επεξεργάζονται και περιλαμβάνονται σ' αυτό το βιβλίο. Ο αναγνώστης, ωστόσο, μπορεί να αναγνωρίσει την ακριβή, άμεση ή έμμεση, αναφορά σε κάθε ειδική με το θέμα μελέτη. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να περιληφθεί η βιβλιογραφία, παλαιότερη και νεότερη, ελληνική και ξένη, χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα, που μέχρι την έκδοση του βιβλίου είχαμε υπόψη μας και που κατά τη γνώμη μας εντάσσεται στη θεματική του βιβλίου, συμβάλλοντας έτσι στην επιστημονική ενημέρωση όσων ενδιαφέρονται για το θέμα.

- Adler, A.: Ueber den nervoesen Charakter. Muenchen 1922³
- Affolter, F. / Strickert, S.: In: Grohnfeldt, M (Hrsg) Handbuch der sprachtherapie. Band 1, Ed. Marhold, Berlin 1989
- Alajouanine, Th.: In: Luchsinger 1970
- Appel, R.: Soziale Entwicklung ehemaliger Sonderschueler. Bonn 1974
- Arsenian, S.: Bilingualism and mental development, 1937
- Ayres, J. A.: Lernstoerungen. Sensorisch-integrative Dysfunktionen. Berlin 1979
- Bandura, A.: Lernen und Model. Ansatzte zu einer soziale - kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1976
- Bauer, H.: Klinik der sprachstoerungen. In: Biesalski,

- P. (Hrsg.): Phoniatrie und Padoaudiologie. Stuttgart 1973, σ. 104-164
- Beauvoir, S. DE: Memoired d' une jeune fille rangee, 1958
- Bechmann, G.: Das Hoergestoertekind: Der gegenwaertige Stand Paedoaudiologie aus der oto-audiologischen Sicht. Arch. Ohren-usw. Heilk. 180: 1962, σ. 1-202
- Becker, E.: Ich sehe deine Sprache, wenn du schweigst. Paderborn 1993
- Becker, K. / Sovak, M.: Lehrbuch der Logopaedie. Berlin 1975
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen sozialisation. Weinheim 1972
- Bernstein, B.: Sozio - kulturelle Determinanten des Lernens. In: Weinert, F.: Paedagogische Psychologie. Koeln 1974, σ. 346-371
- Bichofberger / Brubaker.: In Grohnfeldt, M (Hrsg) Handbuch der Sprachtherapie, Band 4, Ed. Marhold Spiess, 1991
- Bloom, L. / Lahey, M.: Language Development and Language Disorders. N.York 1978.
- Brunner, J.: Η διαδικασία της Παιδείας. Εκδ. Καραβία. Αθήναι
- Brunner, J.: Relevans der Erziehung, Sprache und Armut. Ravensburg 1973
- Buchkremer, H.J. / Emmerich, M.: Auslaenderkinder, sonder - und sozialpaedagogische Fragestellungen. Rissen, Hamburg 1987
- Buchkremer, H.J.: Πηγές δραστηριοποίησης για τη θεραπευτική παιδαγωγική πράξη. Στο:

- Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εκδ. Ελλ. Γράμματα, Αθήνα 1994
- Bühler, H.: Die Sprachbarrierentheorie von B. Bernstein. In: Zeitschrift für Paedagogik 1971, τ. 4, σ. 471 - 481
- Chomsky, N. : Knowledge of language. Praeger, N. York 1986
- Comelli, G. : Στο: Γαλάνης Ν.Γ.: Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1993
- Corell, R.E.: Lernpsychologie. Grundlagen und pädagogischen Konsequenzen, 1974
- Dannenbauer, F.M.: Spezielle Probleme der Sprachtherapie bei dysphasischen Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, σ. 31-61.
- Dannenbauer, F.M.: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. München 1983
- Delacato, C. H.: Ein neuer Start für Kinder mit Lesestörungen. Freiburg 1973
- Delacato, C. H.: Der unheimliche Fremdling das autistische Kind. Freiburg 1975
- Donaldson, M.: Η σκέψη των παιδιών. Επιμ. - Πρόλογος: Βοσνιάδου Σ., μετ.: Καλογιαννίδου Α. - Αρχοντίδου Α. Εκδ. Gutenberg
- Dollard, J / Miller, N.E. : Personality and Psychotherapy. N.York 1950

- Dreikurs, R.: Psychologie in Klassenzimmer. Stuttgart 1970⁴
- Eckert, R.: In Grohnfeldt, M (Hrsg) Handbuch der Sprachtherapie. Band 1. Berlin 1989, σ. 267-277
- Eco, U.: Σημειωτικής θεωρία. Εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989
- Edwards, J.: A new Trisomy Syndrome. Lancet, 1, 1963
- Ellis, Weismer, S.: Constructive comprehension abilities exhibited by language - disordered children. Journal of speech and Hearing research, τ. 28, 1985, σ. 175 - 184
- Epstein, I.: La pensee et la polyglossie, 1907
- Ervin, S.M. / Osgood CH.E.: Second language learning and bilingualism. In: Osgood, CH.E. and TH. A. Sebeok (eds): Psycholinguistics, 1954, σ. 139
- Forchhammer, J.: Theorie und Technik des Singens und Sprechens. Wiesbaden 1971
- Freud, S.: Zur Auffassung der Aphasien. Leipzig und Wien 1891
- Freud, S.: Zur Psychopathol. des Alltags usw. Ges. W. IV. 1939
- Furth, H. G.: Denkprozesse ohne Sprache. Duesseldorf, 1972
- Gabelentz, Στο: Χαραλαμπίκης, Χ.: Νεοελληνικός λόγος, εκδ. Νεφέλη, 1992, σ. 21
- Gagne, N./ Berlyner, D.: Paedagogische Psychologie. Muenchen 1978

-
- Galperin, P.J.: In: Hiebsch, H.: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart 1969, σ. 367-405
- Gardiner A. H.: In: Luchsinger 1970
- Gelb, A.: In: Luchsinger R., 1970
- Gipper,H.: Denken ohne Sprache? In: Wirkendes Wort, 1964, τ. 3, σ. 145-156
- Goldstein, K.: In: Luchsinger 1970
- Graichen, J.: Teilleistungsschwächen dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenutzung. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 1973, τ. 1, σ. 113-143
- Grunbaum, A.: In: Luchsinger R., 1970
- Halliday, M.A.K.: "The linguistic study of literary texts". Στο: Chatman-Levin, 1967, σ. 217-223
- Heese, G.: Kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung der Schwerhörigenbildung in Deutschland. Halle 1929
- Herrmann, T.: Einführung in die Psychologie. Stuttgart 1972
- Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg 1967
- Hoffman, W.: Entwicklungsdysphasie und Symbolgebrauch im Spiel. Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie, , 1985, τ. 13, σ. 354-361
- Holler, E.: Theorie und Technik des Schuelergesprächs, 1948

- Hoenigwald, R.: Philos u. Sprache, 1937
- Humboldt, W.: In: Gesammelte Schriften. Berlin 1968, τόμ. VII, σ. 1-344
- Isserlin, M. : Ueber Sprache und Sprechen. Nervenarzts 1932, σ. 1
- Itard, J.: ΒΙΚΤΩΡ. Ο άγριος της Αβειρόν. Μετ. Σταμούλη, Ε. Εκδ. Δίοδος, Αθήνα 1990
- Jaensch, E.: Grundformen menschlichen Seins, 1929
- Jakobson, R.: Kindersprache. Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt / Main 1969²
- Jaspers , K.: Die Sprache. Muenchen 1964
- Jung, K.: Psychologische Typen. Zuerich 1949
- Kainz, F.: Psychologie der Sprache. Stuttgart 1969, τόμ. 2
- Kandler, G.: Zur Terminologie der zentralen Sprachstoerungen. Zeitschrift fuer Phonetik, 1959, σ. 145-160
- Karmilof-Smith, A.: A functional approach to child language: a study of determiners and reference. Campridge 1979
- Kleinert - Molitor, B.: Bewegen - Spielen - Sprechen. In: Deutsche Gesellschaft fur Sprachheilpaedagogik (Hrsg): Spracherwerb und Spracherwerbsstoerungen. Hamburg 1987, σ. 247 - 273.
- Kleist, H.: In: Luchsinger R., 1970
- Knura, G.: Handbuch der Sonderpaedagogik. Paed. d. Spachbehinderte. Berlin 1980, σ. 161-173

- Kretschmer, E.: Koerperbau und Charakter. 1955²²
- Lacan, J.M.: Ectits. Seuil, 1966
- Leech : Στο: Νάκα, Θ.: "Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας", Ανάτυπο, Αθήνα 1995
- Leischner, A. / Katwijk, H. V.: Sprachstoerungen im Kindesalter. In: Logopedie en Foniatrie, 1970 τ. 42, σ. 37-52
- Leischner, A.: Aphasien und Sprachentwicklungsstoerungen. Klinik und Behandlung. Thieme, Stuttgart, 1979
- Leischner, A.: Zur Symptomatologie und Therapie der Aphasien. In: Der Nervenarzt. τ. 31, 1960, σ. 60-67
- Luchsinger, R. / Arnold, G.E.: Handbuch der Stimm - und Sprachheilkunde. Wien, N. York 1970
- Luria, A. R.: The role of speech in regulation of normal and abnormal behavior. N. York 1961
- Mahoney, M.J.: Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Integrationsschritte. Muenchen 1979
- Mather, M. D. / Walton D.: The relevance of generalisation technics to the treatment of stammering and phobic symptoms. Behaviour Research and Therapy, 1963, τ. 1, σ. 121-125
- Meichenbaum, D.W.: Kognitive Verhaltensmodifikation. Muenchen 1979, σ. 10 - 13
- Miller, G. A.: Γλώσσα και ομιλία. Εισαγ. - Επιμέλεια: Βοσνιάδου Σ., μετ. Διακίδου Ι. Εκδ. Gutenberg

- Montessori M. : Die Entdeckung des Kindes. Freiburg 1969
- Montessori, M.: Grundlagen meiner Paedagogik und weiter Aufsaezte zur Anthropologie und Didaktik. Heidelberg 1968
- Motsch, H.J.: Sprachliches Imitationslernen - oder was nuetzt dem Kind ein gutes Sprachmodell? Vierteljahr, schr. f. Heilpaed, (VHN), 1984, τ. 3, σ. 310-323
- Mowrer, O.H.: The psychologist looks at language, American Journal of Psychology, 1954,τ. 9
- Neumann, B. : Sprachbehindertenpaedagogische Diagnostik. In Handbuch der Sonderpaedagogik. Berlin 1980, σ. 126-158
- Newman, S.: Further experiments in phonetic symbolism. Amer. J. Psychol., 1933, τεύχος 45, σ. 53
- Olbrich, I.: Psychomotorische Sprachentwicklungsfoerderung in der integrierten Sprach - und Bewegungstherapie. Die Sprachheilarbeit, 1987, τ. 32, σ. 59-68
- Palermo, D.S.: Psychology of language. Glenview 1978
- Patau, K.: Multiple Congenital Auomaly Caused by an Extra Autosome Lancet, 1, 1960, σ. 790
- Peirce, C. S.: In Luchsinger, 1970
- Peuser, C.: Aphasie. Munchen, 1978
- Pfaaler, G.: System der Typenlehren, 1929
- Pick, A.: Die agrammatischen Spraechstoerungen. Berlin 1913

- Pillsbury, W. / Meader, L.: In Luchsinger 1970
- Porzig, W.: Das Wunder der Sprache. Muenchen 1950
- Révész, G.: In Luchsinger R. 1970
- Rohnacher, H.: In Haider, M. (Hrsg): Neuropsychologie. Aktuelle Probleme. Wien 1971
- Rohracher, H.: In: Luchsinger 1970
- Saussure, F.: Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας, μετ. Φ.Δ. Αποστολόπουλου. Εκδ. Παπαζήσης. Αθήνα 1979
- Schilling, A.: Sprech-und Sprachstoerungen. In: Berendes, J. / Link, R. / Zollner, F. (Hrsg): Hals - Nasen - Ohren - Heilkunde. Stuttgart 1963
- Singh I.A.C. / Zingg, R.M.: Wolf children and feral man, 1942
- Skinner, B.F.: Verbal behavior. N. York 1957
- Stohr, A.: Psychologie, 1917
- Tausch, R./ Tausch, A.M.: Erziehungspsychologie. Zurich 1979⁹
- Trojian, F.: Zur Grundlegung einer "Entwicklungsphonetik". Folia phoniatica, 1955 τ. 7, σ. 99 - 115
- Turner, J. E. / Zigler, E.: Outerdivectedness in the problem - solving of normal and retarded children. J. of Abn. and soc. Psych. 69, 1964
- Vernon, M.: The Brain Injured (Neurologically Impaired) Deaf Child. A Discussion of the significance of the Problem, its Symptoms and Causes in Deaf children. Amer. Ann. Deaf 106, 1961, σ. 239-250

- Vygotsky, L., S. : Denken und sprechen. Deutsche Uebers, 1964
- Watson, R. S.: Psychology from the standpoint of a behaviorist. Philadelphia 1924
- Weisgerber, L.: Muttersprache und Geistesbildung. Goettingen 1929
- Wendlandt, W.: Sprachstoerungen in Kindesalter. Stuttgart 1992
- Whorf, B. C.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek 1979
- Wurst, F.: Sprachentwicklungsstoerungen und ihre Behandlung. Wien 1973
- Young, J.: Ο εγκέφαλος και οι φιλόσοφοι. Εκδ. Κάτοπτρο, 1991
- Βρεττός, Ι.: Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Εκδ. ART of TEXT, Θεσ/νίκη 1994
- Γκίβαλου - Κατσίκη, Α.: Φιλολογικές διαδρομές. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1990
- Δανασσής- Αφεντάκης, Α.: Μάθηση και ανάπτυξη, Αθήνα 1994
- Δράκος, Γ.: Η επανένταξη των παιδιών Ελλήνων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας: Αιτιολογία και σχέδιο πρότασης (KONZERT) στηριζόμενο στη γνώση των προβλημάτων για (συγκεκριμένη) παιδαγωγική βοήθεια. Κολωνία 1989 (Διδακτορική διατριβή).
- Δράκος, Γ.: Παιδική Επιθετικότητα. "Επιστημονικό

- Βήμα του δασκάλου", Ιανουάριος 1982
- Δράκος, Γ.: Δυσλεξία, (ορισμός - αιτιολογία - διάγνωση - θεραπεία). Περιοδικό "Σκέψεις" τεύχος 2ο 1987, Φάκελος για τη διδασκαλία του μαθήματος 1991-1992 στο Παν/μιο Αθηνών
- Δράκος, Γ.: Το θέμα της γλώσσας και της επικοινωνίας στην Κοινοτική Εκπαίδευση. Εκδόσεις Λυκείου Βάσκα 1989
- Δράκος, Γ.: Βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας για παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Περιοδικό "Τα εκπαιδευτικά", 1990, τεύχος 18-19
- Δράκος, Γ.: Βασικές αρχές της παιδαγωγικής της Μαρίας Μοντεσσόρι. - Η προσφορά της στη θεραπευτική παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην Αγωγή του Λόγου. Παν/μιο Αθηνών 1992-1993, "ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΕΙΟ" 1992
- Δράκος, Γ.: Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και μαθησιακές διαταραχές. "Τα εκπαιδευτικά", 1990-1991, τεύχος 21
- Δράκος, Γ.: Σύγχρονα προβλήματα της θεραπευτικής παιδαγωγικής. - Η παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας - ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ. Εγχειρίδιο, Εκδόσεις "Αφοι Τολίδη", Αθήνα 1991
- Δράκος, Γ.: "Rehabilitation in Griechenland" G. MAINZ Verlag Mai 1991. Στο βιβλίο του H. J. Buchkremer με τον τίτλο Heil - und Sozialpaedagogik.
- Δράκος, Γ.: Πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας. "Τα εκπαιδευτικά", 1993, τεύχος 29-31
- Δράκος, Γ.: Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας στη

- γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Φάκελος για τη διδασκαλία του μαθήματος. Παν/μιο Αθηνών 1993.
- Δράκος, Γ.: Επιστημονικό άρθρο: Διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. (Υπό έκδοση), περιοδικό "Σχολείο και Ζωή", 1996.
- Καραπέτσας, Α.: Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Εκδ. Σμυρνιωτάκης, Αθήνα 1988
- Κολιάδης, Ε. : Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα 1995, γ' έκδ., τόμ. Α και τόμ. Β
- Κουτσοβάνου, Ε.: Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992
- Μάνος, Κ.: Μέθοδοι διδασκαλίας. Αθήνα 1977
- Μάνος, Κ.: Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική Ι (Θεωρία). Αθήνα 1991
- Ματθαίου, Δ.: Συγκριτική σπουδή της Εκπ/σης. Θεωρήσεις και ζητήματα. Αθήνα 1996
- Ματσαγγούρας, Η. : Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1994
- Μερακλής, Μ. Γ. : Έντεχνος λαϊκός λόγος, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993
- Μπαμπινιώτης, Γ.: Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα 1980
- Νάκας, Θ.: Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας. Από το "Λεξικογραφικόν δελτίον", τόμ. ΙΘ', Ανάτυπο, Αθήνα 1995
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εκδ. Ελλ. Γράμματα, τόμ. 2^{ος}, Αθήνα 1989

Εγκυκλοπαίδεια.

- Παπαδάτος, Ι. & Συνεργάτες Κοινωνική Ψυχική Υγιεινή. Η εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή ψυχιατρική. Εκδ. Λίτσας, 1980
- Παπάς Α.: Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής Δ΄ έκδοση, Εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1987
- Παπάς Α.: Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων, Αθήνα 1995
- Παπάς Α.: Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τόμος 1,2,3 Β΄ έκδοση, εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1990
- Παρασκευόπουλος, Ι.: Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα 1985,τόμ. 1-4
- Πασσάκος, Κ.Γ.: Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι. Αθήνα 1991
- Παυλίδης, Β.: Γελοιογραφίες (;), Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1987
- Πετρούνιας, Ε. : Νεοελληνική γραμματική και Συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α΄: Θεωρία. εκδ. UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη 1993
- Πολυχρονοπούλου, Σ.: Άτομα με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα 1994
- Πόρποδας, Κ.: Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας, Αθήνα 1985
- Ράπτης, Α.: Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Αθήνα 1996
- Τζουριάδου Μ. : Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής

- Ηλικίας, Εκδ. “ ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ ”,
Θεσσαλονίκη 1995
- Τριλιανός, Α.: Η Παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο
μαθητή η έφεση για μάθηση. Αθήνα 1993
- Τριλιανός, Α.: Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι. Εκδ.
Τολίδη, Αθήνα 1991
- Τριλιανός, Α.: Μεθοδολογία της διδασκαλίας ΙΙ. Εκδ.
Τολίδη, Αθήνα 1992
- Τζάνη, Μ.: Θέματα Κοινωνιολογίας της παιδείας. Εκδ.
Γρηγόρη, Αθήνα 1991
- Τσιπλητάρης, Α.: Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης.
Αθήνα 1996²
- Φραγκουδάκη, Α.: Γλώσσα και Ιδεολογία. Εκδ. Οδυσσέας
1993⁵
- Χαραλαμπίκης, Χ.: Νεοελληνικός λόγος, Εκδ. Νεφέλη /
Γλωσσολογία, 1992

*Στη γυναίκα μου
και
στα τέσσερα παιδιά μου*

Κάθε γνήσιο αντίτυπο φέρει την υπογραφή του συγγραφέα.

Πρώτη Έκδοση, Χειμώνας 1996
Δεύτερη Έκδοση, Άνοιξη 1999

© 1995, Γεώργιος Δ. Δράκος
© 1995, George D. Drakos

ISBN 960 - 90525 - 0 - 9

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμιά μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς προηγούμενη άδεια του εκδότη.

Το βιβλίο αυτό εκδόθηκε για λογαριασμό του κ. **Γεώργιου Δ. Δράκου**
Αναπληρωτή Καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών
από τις Εκδόσεις Εκπαιδευτικών "**Περιβολάκι**" & **Ατραπός**
Νάξου 80 - TK 11255 Αθήνα. Τηλ.: 20 27 585 Telefax: 22 84 119

