

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:** Νοητική Υστέρηση και Προβλήματα στην Επικοινωνία και τον Λόγο

**Φοιτήτρια:** Δαλκαφούκη Αικατερίνη

**Αριθμός Μητρώου:** 2012033

**Επιβλέποντες Καθηγητές:** Κουλιέρη Γιολάντα

## ΠΕΡΗΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της νοητικής υστέρησης, αλλά και των προβλημάτων που προκύπτουν εξαιτίας της στην ομιλία και την επικοινωνία του ατόμου. Έγινε μία προσπάθεια οργάνωσης και παρουσίασης του υλικού με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστεί σαφές η έννοια της «νοητικής υστέρησης», αλλά και των προβλημάτων της επικοινωνίας και του λόγου. Έπειτα για κάθε ένα από αυτά τα ζητήματα παρατίθεται και η θέση που ενέχει ο λογοθεραπευτής. Τα ζητήματα που πραγματεύονται στη παρούσα εργασία αποτελούν ζητήματα φλέγοντα για την αντιμετώπιση περιστατικών με διαταραχή ομιλίας.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα εργασία δεν θα ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί χωρίς την συμβολή ορισμένων ανθρώπων. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κουλιέρη Γιολάντα για την καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΗΛΗΨΗ.....	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	3
Εισαγωγή .....	6
1. Νοητική Υστέρηση.....	7
1.1.1 Τι σημαίνει νοητική υστέρηση.....	7
1.2 Ιστορική αναδρομή νοητικής υστέρησης.....	11
1.3 Νοημοσύνη και δείκτης νοημοσύνης .....	13
1.4 Ταξινόμηση νοητικής υστέρησης και αιτίες που την προκαλούν.....	16
1.5 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική υστέρηση σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο .....	19
1.6 Τρόποι αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης .....	20
2. Επικοινωνία και Λόγος .....	21
2.1 Ορισμός λόγου και επικοινωνίας.....	21
2.1.2 Μορφές Επικοινωνίας.....	23
2.1.3 Στάδια ανάπτυξης λόγου και επικοινωνίας .....	25
2.1.4 Διαταραχές ομιλίας: ορισμός και αίτια.....	27
2.2 Διαταραχές ομιλίας.....	31
2.2.1 Αρθρωτικές – φωνολογικές διαταραχές .....	31
2.2.2 Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή.....	33
2.2.3 Αναπτυξιακή λεκτική δυσπραγία .....	34
2.2.4 Λεκτική δυσαρθρία .....	34
2.2.5 Καθυστέρηση ομιλίας .....	35
2.3 Φωνολογική Επίγνωση.....	36
2.3.1 Ορισμός .....	36
2.3.2 Απόκτηση Φωνολογικής Επίγνωσης .....	38
2.3.3 Διαγνωστικοί μέθοδοι φωνολογικής επίγνωσης .....	39
2.4 Σύνδρομα.....	42
2.4.1 Σύνδρομο Down .....	42
2.4.2 Σύνδρομο Rett.....	44
2.4.3 Σύνδρομο Angelman .....	46
2.4.4 Σύνδρομο Prader Willi.....	47
2.4.5 Σύνδρομο Cri du Chat (Σύνδρομο της Γάτας).....	48
3. Θεραπευτική προσέγγιση των παιδιών με διαταραχές ομιλίας και νοητική υστέρηση ....	49

4. Συμπεράσματα .....	51
Βιβλιογραφία .....	52
Παράρτημα I: Απαγόρευση των διακρίσεων από την ΕΣΔΑ .....	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Ενδεικτικές ασκήσεις για την αξιολόγηση της φωνητικής .....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III:.....	64

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της νοητικής υστέρησης και των προβλημάτων που προκύπτουν στην επικοινωνία και τον λόγο. Η εργασία διαρθρώνεται συνολικά σε τέσσερις ενότητες. Στη πρώτη ενότητα γίνεται μία συνολική ανασκόπηση του αυτισμού. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για τον ορισμό της νοητικής υστέρησης, της ιστορικής της εξέλιξης, του δείκτη νοημοσύνη, των χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική υστέρηση και τέλος τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται.

Στη συνέχεια στην δεύτερη ενότητα γίνεται λόγος για την επικοινωνία και τον λόγο. Παρατίθενται οι ορισμοί και των δύο παραπάνω όρων με ιδιαίτερη αναφορά στην ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας. Επίσης γίνεται αναφορά και ανάλυση των διαταραχών ομιλίας ανά κατηγορία, όπως είναι για παράδειγμα: η λεκτική δυσαρθρία, η καθυστέρηση της ομιλίας, η φωνολογική επίγνωση και η αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης μερικών συνδρόμων που έχουν ως βασικό τους ή έστω ένα από τα βασικά τους χαρακτηριστικά τη νοητική υστέρηση και τα προβλήματα στην επικοινωνία και τον λόγο. Το περιεχόμενο αυτής της ενότητας για καθένα από αυτά τα σύνδρομα αφορά, κυρίως, στις διαταραχές της ομιλίας που προκύπτουν από τη νοητική υστέρηση και όχι στα καθαυτά χαρακτηριστικά κάθε συνδρόμου.

Τέλος, στην τέταρτη ενότητα γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης του ζητήματος συνολικά, όπου και προσδιορίζεται με περισσότερη σαφήνεια ο ρόλος του λογοθεραπευτή. Τα συμπεράσματα αποτελούν μία προσπάθεια «συζήτησης» του περιεχομένου της παρούσης εργασίας, αλλά γίνεται και μία προσπάθεια εξαγωγής ορισμένων συμπερασμάτων.

## 1. Νοητική Υστέρηση

### 1.1.1 Τι σημαίνει νοητική υστέρηση

Η νοητική υστέρηση<sup>1</sup> είναι ένα ζήτημα, το οποίο απασχόλησε τον άνθρωπο ήδη από τα αρχαία χρόνια. Το περιεχόμενο του όρου είναι επιφορτισμένο, κυρίως, με αρνητική χροιά, ως ένα πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος και ιδιαίτερα η ειδική παιδαγωγική. Συνεπακόλουθο του πλήθους των «όρων» που αποδίδονται στα άτομα που φέρουν δείκτη νοημοσύνης κατώτερο από αυτό των τυπικών ατόμων, προκαλεί σύγχυση.

Η νοητική υστέρηση ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατάσταση που βρίσκεται ένα άτομο. Πιο συγκεκριμένα αυτή η κατάσταση παρουσιάζει ορισμένες ιδιομορφίες, όπως είναι προβλήματα στις νοητικές λειτουργίες, ψυχοσωματικά προβλήματα, τα οποία επιδρούν αρνητικά ως προς τη σχέση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο. Η νοητική υστέρηση είναι μία διαταραχή, η οποία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, συνήθως μετά από κάποιο ατύχημα (Καϊδαντζή, 2009).

---

<sup>1</sup> Ενδιαφέρον έχει το γεγονός της ύπαρξης και άλλων όρων, που ουσιαστικά αναφέρονται στη νοητική υστέρηση. Αυτοί οι όροι είναι: νοητική καθυστέρηση, ανεπάρκεια λειτουργικότητας ή περιορισμένη λειτουργικότητα. Αυτό που παρατηρείται σε σχέση με τους υπόλοιπους όρους είναι το εξής: ο όρος «νοητική λειτουργικότητα» αποδίδεται ως επί το πλείστον σε άτομα ή σε παιδιά που είναι χαρισματικά, δηλαδή με δείκτη νοημοσύνης πάνω από ένα τυπικό άτομο. Έτσι, η νοητική υστέρηση και η υψηλή νοητική λειτουργικότητα συναποτελούν αποκλίσεις από την «τυπική λειτουργικότητα» και χρήζουν ειδικής παιδαγωγικής μεταχείρισης (Σούλης, 2006).

Ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Υστέρησης (ή Καθυστέρησης)<sup>2</sup> έχει προβεί στο ορισμό της νοητικής υστέρησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον A.A.M.D ο όρος «νοητική υστέρηση» είναι δυνατό να αποδοθεί σε ένα άτομο, το οποίο φέρει ορισμένα χαρακτηριστικά ως προς τη νοητική λειτουργία. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι α) η νοημοσύνη, ο δείκτης της οποίας βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο νοημοσύνης, β) η ανεπάρκεια προσαρμοστικότητας και τέλος το τρίτο κριτήριο είναι συναφές με την ηλικία κατά την οποία εκδηλώνεται και συμπίπτει με την περίοδο της ανάπτυξης του ατόμου ή του παιδιού (Grossman, 1983).

Ο A.A.M.D έχει προχωρήσει στη διασαφήνιση των παραπάνω τριών χαρακτηριστικών. Το μέσο όρο του δείκτη νοημοσύνης αναφέρεται σε εκείνα τα άτομα που σε δοκιμασία νοημοσύνης επιτυγχάνουν βαθμολογία μικρότερη από αυτή που αποκτά το 97% περίπου της ηλικίας του ατόμου που υποβάλλεται σε αυτή τη δοκιμασία. Η ανεπάρκεια προσαρμοστικότητας αναφέρεται στην ικανότητα εκείνη του ατόμου, που του επιτρέπει να προσαρμοστεί και να εγκλιματιστεί στο περιβάλλον που ζει. Πιο συγκεκριμένα η ελλιπής προσαρμοστική συμπεριφορά είναι δυνατό να διακριθεί βάσει του ρυθμού ανάπτυξης και ωρίμανσης του ατόμου, όπως και τη προσαρμοστικότητα που εμφανίζει στη κοινωνική πραγματικότητα και στη μάθηση. Τέλος, η περίοδος ανάπτυξης αναφέρεται, κυρίως, από το χρόνο της γέννησης του παιδιού έως και την ηλικία μεταξύ των 16 και 18 ετών (American Association on Mental Deficiency, 1959).

Αντίθετα η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, αν και δεν έχει επί της ουσίας προχωρήσει στο ορισμό της νοητικής υστέρησης έχει θέσει τρία κριτήρια, για την αναγνώρισή της. Το πρώτο κριτήριο είναι ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου, που

---

<sup>2</sup>American Association on Mental Deficiency (A.A.M.D).



πρέπει να είναι χαμηλότερος από 70, σύμφωνα με κάποια δοκιμασία νοημοσύνης που θα έχει γίνει στο άτομο. Το δεύτερο κριτήριο είναι σχετικό με τη προσαρμοστικότητα που εμφανίζει το άτομο. Η ελλιπής ή ανεπαρκής προσαρμοστικότητα πρέπει να υφίσταται σε τομείς, όπως είναι ο τομέας της επικοινωνίας, της διαβίωσης και της αυτοεξυπηρέτησης, ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων, η αυτονομία, λειτουργικότητα σε επίπεδο σχολικών δεξιοτήτων, αλλά και στην εργασία και την ασφάλεια του ίδιου του ατόμου. Το τρίτο και τελευταίο κριτήριο είναι αυτό της ηλικίας, όπου το άτομο θα πρέπει να εμφανίσει τις παραπάνω «αδυναμίες» οριζών την ηλικία των 18 ετών περίπου (American Psychiatric Association, 2004· Κακούρος, Μανιαδάκη, 2002: 291· Παπαδάτος, 2010: 187).

Μία σειρά ειδικών έχουν, επίσης, προβεί στο ορισμό της νοητικής υστέρησης. Ο Βίτζου ορίζει τη νοητική υστέρηση ως την κατάσταση εκείνη, που η ανάπτυξη του ατόμου δεν επιτρέπει την πλήρη αλληλεπίδρασή του με το οικείο περιβάλλον. Επίσης, επισημαίνει ότι οι βιολογικές βλάβες είναι δυνατό να δημιουργήσουν αναπηρία στο άτομο, αλλά η κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας υφίσταται το άτομο είναι ικανή να περιορίσει το άτομο και να το θέσει σε «κατάσταση αναπηρίας», υποδεικνύοντας παράλληλα και τη κοινωνική διάσταση εκτός της προσωπικής της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου, 2001: 55)

Ο Gold σε μια προσπάθεια ορισμού της νοητικής υστέρησης υπαινίσσεται την αιτία αυτής. Δηλαδή, θεωρεί ότι η νοητική υστέρηση είναι επί της ουσίας η αδυναμία μιας κοινωνίας να προσφέρει επαρκή εκπαίδευση και υποστήριξη σε τέτοια άτομα. Τα όποια χαρακτηριστικά του ατόμου, θεωρεί ότι έχουν δευτερεύουσα σημασία (Πολυχρονοπούλου, 2001: 56).

Ο Tredgold ορίζει ως νοητική υστέρηση την κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο δεν δύναται να αυτοεξυπηρετηθεί, αλλά και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον κοινωνικό ή φυσικό, που βρίσκεται κάθε φορά, χωρίς τη βοήθεια ή καθοδήγηση ενός άλλου ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1980).

Τέλος, ο Doll προσπαθεί να ορίσει τη κατάσταση της νοητικής υστέρησης παραθέτοντας τα κριτήριά της. Το πρώτο κριτήριο είναι αυτό της ηλικίας, η νοητική υστέρηση, υποστηρίζεται, εμφανίζεται από τη γέννηση του παιδιού και χαρακτηρίζεται από την ανεπάρκεια της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Το δεύτερο κριτήριο είναι σχετικό με την ανεπάρκεια στη προσαρμοστικότητα του ατόμου, η οποία είναι υπεύθυνη για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Επίσης, θεωρεί ότι οφείλεται σε βιολογικά αίτια και είναι μία χρόνια κατάσταση. Ωστόσο, του βιολογικού παράγοντα, αλλά και του ανίατου της νοητικής υστέρησης έχει δεχθεί δριμύα κριτική από όσους θεωρούν ότι η νοητική υστέρηση δεν είναι υποχρεωτικά μια αθεράπευτη ασθένεια, αλλά και ένα σύμπτωμα που οφείλεται σε ψυχολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπου μετά τη πάροδό τους δύναται να υποχωρήσει (Παρασκευόπουλος, 1980: 21).

## 1.2 Ιστορική αναδρομή νοητικής υστέρησης

Η νοητική υστέρηση ανέκαθεν αποτελούσε μία κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος και η κοινωνία του δεν μπορούσε να εξηγήσει επακριβώς και τη θεωρούσε προβληματική. Ήδη από την αρχαία Ελλάδα τα παιδιά με νοητική υστέρηση ήταν «ανεπιθύμητα» και τα άφηναν να πεθάνουν είτε σε βουνά είτε σε ποτάμια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της αρχαίας Σπάρτης, όπου τα παιδιά με αναπηρίες ριχνόταν στον Καιάδα. Βέβαια στη διάρκεια του 4<sup>ου</sup> αι. μ.Χ. η αντιμετώπιση της κοινωνίας προς τα άτομα με νοητική υστέρηση ή άλλες αναπηρίες άλλαξε και τους προσέφεραν υποστήριξη και φροντίδα.

Στο Μεσαίωνα τα άτομα με νοητική υστέρηση μέχρι και τον 17<sup>ο</sup> περίπου αιώνα, λόγω της μη προσαρμοστικότητάς τους στο κοινωνικό γίνεσθαι δεν είχαν κοινωνικά δικαιώματα. Ακόμη η έλλειψη γνώσεων οδήγησε στην ταύτιση της νοητικής υστέρησης άλλοτε σε ψυχική νόσο και άλλοτε σε «δαιμονικές παρεμβολές» (Frampton, Rowell, 1965) .

Το πρώτο ίδρυμα για την κάλυψη των αναγκών και τη φροντίδα των νοητικά υστερούντων ιδρύθηκε στο Βέλγιο. Η συστηματική προσπάθεια για την περίθαλψη τους ξεκινά από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα, χωρίς ωστόσο οι θεοκεντρικές αντιλήψεις περί «δαιμονοποίησης» της νοητικής υστέρησης δεν αποτινάχθηκαν από την «ιδέα» των ανθρώπων. Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα άρχισε η συστηματική μελέτη της νοητικής υστέρησης, οπότε και υπάρχει για πρώτη φορά η ανάγκη ορισμού της.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός της αναφοράς του όρου «νοητική υστέρηση» ή συναφών όρων στα νομοθετικά κείμενα. Η νομοθετική πράξη του 1959, γνωστή ως Νομοθετική Πράξη για την Ψυχική Υγεία ή Mental Health Act, αναφέρει τους όρους

«μη φυσιολογικός» και «σοβαρά μη φυσιολογικός». Το 1990 το ελληνικό κράτος υιοθετεί τον όρο «άτομα με νοητική υστέρηση». Το 1950 στο άρθρο 14 του ΕΣΔΑ (βλ. Παράρτημα Ι) θεσμοθετείται η απαγόρευση των διακρίσεων, πράγμα το οποίο αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δη για τα άτομα με νοητική υστέρηση και αναπηρίες. Τέλος, στην ελληνική νομοθεσία δεν έχει θεσπιστεί κάποιος νόμος που να προασπίζεται τα δικαιώματα των νοητικά στερούντων σε αντίθεση με την Κύπρο, η οποία το 1987 με νόμο<sup>3</sup> (Νόμος 117/89) προάσπισε τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική υστέρηση για καθέναν από τους τομείς της ζωής ενός ατόμου (εκπαίδευση, εργασία κλπ).

---

<sup>3</sup> Ολόκληρος ο νόμος για την προάσπιση των ατόμων με νοητική υστέρηση βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο: [http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1989\\_1\\_117.pdf](http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1989_1_117.pdf) (Ημερομηνία Προσπέλασης: 25/2/2017).

### 1.3 Νοημοσύνη και δείκτης νοημοσύνης

Η νοημοσύνη δυνατόν να οριστεί ως η ικανότητα ενός ανθρώπου να αποκτά γνώσεις, και να ενεργεί να σκέφτεται με σύνθετο τρόπο με σκοπό να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Κρουσταλάκης, 1997: 41).

Όσον αφορά τα είδη της νοημοσύνης διεξήχθησαν έρευνες, οι οποίες απέδειξαν ότι για να μπορέσει ένα άτομο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής του δεν χρειάζεται μονάχα ένα είδος νοημοσύνης. Δοκιμασίες που έγιναν σε παιδιά απέδειξαν ακριβώς αυτή τη θεωρία και την ύπαρξη οκτώ στο σύνολο είδη νοημοσύνης (Gardner, 1985).

Τα είδη ή το είδος της νοημοσύνης που έχει το κάθε άτομο εξαρτάται από τις εμπειρίες, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν αρωγό για την εξέλιξη της νοημοσύνης. Τα είδη της νοημοσύνης κατά τον Garder (1985) είναι τα εξής οκτώ:

- i.** Η γλωσσική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα εκείνη του ατόμου κατά την οποία βρίσκεται σε θέση να χρησιμοποιήσει τις λέξεις, συνδυασμό λέξεων, προτάσεις και συνδυασμούς προτάσεων. Τα άτομα που έχουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης εμένουν στη σημασία των λέξεων και στο νόημά τους, ενώ παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε ό,τι έχει να κάνει με την γλώσσα, δηλαδή σε αφηγήσεις, συζητήσεις κλπ.
- ii.** Το δεύτερο είδος νοημοσύνης είναι αυτό της λογικο – μαθηματικής. Η συγκεκριμένη νοημοσύνη άπτεται της λογικής σκέψης, των αιτιών και αποτελεσμάτων. Άτομα που έχουν ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης

είναι ικανοί στους συλλογισμούς, στη λύση προβλημάτων, στους υπολογισμούς, αλλά και τις αναλύσεις.

- iii.** Το τρίτο είδος νοημοσύνης είναι σχετικό με την μουσική. Τα άτομα με ανεπτυγμένη τη νοημοσύνη της μουσικής αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια του ήχου, της μελωδίας και του ρυθμού.
- iv.** Το τέταρτο είδος είναι σχετικό με τη τάξη στο χώρο. Τα άτομα αυτά έχουν την δυνατότητα να «φτιάχνουν» εικόνες στο μυαλό τους και να είναι ικανά να προσανατολίζονται εύκολα σε ένα χώρο, αλλά και να ταξινομούν αποτελεσματικότερα το περιεχόμενο ενός χώρου.
- v.** Η σωματική – αισθητική νοημοσύνη επιτρέπει στο άτομο μέσω της κίνησης του σώματος και της έκφρασής του να σκέφτεται αποτελεσματικότερα.
- vi.** Η διαπροσωπική νοημοσύνη απευθύνεται σε άτομα με έντονη την ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Τέτοια άτομα συνήθως ασχολούνται με τα «κοινά», συμμετέχουν σε διάφορες ομάδες.
- vii.** Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι εκείνη η οποία επιτρέπει τη γνώση του εαυτού μας. Τα άτομα με ανεπτυγμένη την ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι ικανοί στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στις προσωπικές τους επιλογές κλπ.
- viii.** Τέλος, η νατουραλιστική νοημοσύνη επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει τις διάφορες φυσικές μορφές, ενώ έχει την τάση της επικοινωνίας με τη φύση και τα ζώα καθιστώντας τα ικανά να κατανοήσουν τις φυσικές δυνάμεις, αλλά και τον κύκλο της ζωής.

Ωστόσο, οι κοινώς αποδεκτοί τύποι νοημοσύνης είναι τρεις. Ο πρώτος τύπος είναι η διανοητική νοημοσύνη. Ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης σχετίζεται με το γνωστικό και αριθμητικό μέρος της νοημοσύνης και σχετίζεται με την λογική.

Αναλυτικότερα θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι σχετική με την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται, να ενεργεί, να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, αλλά και διάφορες έννοιες, να λύνει προβλήματα.

Ο δεύτερος τύπος είναι η πνευματική νοημοσύνη. Μέσω της πνευματικής νοημοσύνης το άτομο έχει τη δυνατότητα να τοποθετήσει τη ζωή του σε ένα ευρύτερο, ίσως και συμβολικό πλαίσιο. Τέλος, το τρίτο είδος νοημοσύνης είναι η συναισθηματική. Αποτελεί ένα σχετικά ανεξερεύνητο είδος νοημοσύνης για το οποίο έχουν προταθεί πλήθος ορισμών. Ένας εξ αυτών είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν άγνωστες δεξιότητες που επηρεάζουν τις ικανότητες ενός ατόμου στην αντιμετώπιση των όποιων προκλήσεων από το κοινωνικό ή φυσικό του περιβάλλον (Martinez, 1997: 72 – 80).

#### 1.4 Ταξινόμηση νοητικής υστέρησης και αιτίες που την προκαλούν

Τα άτομα με νοητική υστέρηση κατατάσσονται, ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασής τους σε τρεις ομάδες: η πρώτη αφορά τα άτομα με ελαφριά νοητική υστέρηση και με δείκτη νοημοσύνης από 70 έως 55 περίπου, τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 50 – 55 έως και 35 – 40, στα άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 35 – 40 έως 20 – 25 και στα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 20 – 25 και χαμηλότερα αυτού (Feldman, 2009).

Τα άτομα με ελαφριά νοητική υστέρηση αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση. Πιο συγκεκριμένα αποτελούν το 85% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Η διάγνωση γίνεται συνήθως στο δημοτικό σχολείο. Όσον αφορά τη σωματική τους διάπλαση αυτά τα παιδιά δεν διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Η φυσική και κινητική τους κατάσταση διαφέρει εξαιτίας των νευρολογικών προβλημάτων, χωρίς να παρατηρείται ιδιαίτερη διαφορά (Παρασκευόπουλος, 1980: 126). Είναι δυνατό να εντοπιστούν προβλήματα στην όραση, την ακοή, τον συντονισμό ή ακόμη και προβλήματα στην ομιλία και την οργάνωση του λόγου. Στην ενήλικη ζωή δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα, ανάλογα βέβαια με τις συνθήκες διαβίωσης (Πολυχρονοπούλου, 1995: 140).

Η μέτρια νοητική υστέρηση οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, ατυχήματα και ασθένειες από την ενδομήτρια περίοδο ζωής έως και τη νηπιακή. Τα άτομα με νοητική υστέρηση φέρουν διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, ύψους, βάρους κλπ, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και η διάγνωση, συνήθως, γίνεται έως την



πρώτη παιδική ηλικία. Τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση αποτελούν το 10% του συνόλου των νοητικά υστερούντων (Πολυχρονοπούλου, 1995: 141).

Η κινητικότητα των ατόμων με μέτρια νοητική υστέρηση είναι αρκετά περιορισμένη λόγω των βλαβών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Αυτά άτομα σε σχέση με εκείνα που παρουσιάζουν ελαφριά νοητική υστέρηση έχουν πιο σοβαρά προβλήματα στην ακοή, στο λόγο, την ομιλία. Στο σχολικό περιβάλλον με την απαραίτητη βοήθεια είναι δυνατό να καταφέρουν να αποκτήσουν τις βασικές σχολικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η γραφή, η αριθμητική και η ανάγνωση. Στο κοινωνικό τομέα έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προστασίας και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις που προκύπτουν σε οικιακό ή κοινωνικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 1995: 141).

Τα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση αποτελούν μόλις το 3 - 4% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική υστέρηση. Ο συγκεκριμένος τύπος νοητικής υστέρησης οφείλεται, κυρίως, σε βιολογικούς παράγοντες, χωρίς να αποκλείονται ατυχήματα και ασθένειες από τη προγεννητική ζωή του ατόμου έως και τη μεταγεννητική περίοδο. Η συμπτωματολογία που διακρίνεται σε αυτά τα άτομα είναι η εγκεφαλική παράλυση, οι συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη κινητική τους ανάπτυξη και προβλήματα ακοής ή και όρασης. Όσον αφορά το λόγο τους και τη διάρθρωση των σκέψεών τους είναι στοιχειώδη. Η κατάστασή τους δεν αποκλείει να καταφέρουν ύστερα από την κατάλληλη υποστήριξη να λειτουργήσουν σε ελεγχόμενο περιβάλλον και να επικοινωνήσουν (Πολυχρονοπούλου, 1995: 141).

Η βαριά νοητική υστέρηση ή η πολύ βαριά νοητική υστέρηση αποτελεί μόλις το 1 - 2% του συνόλου των περιπτώσεων νοητικής υστέρησης. Τα περισσότερα άτομα πάσχουν από κάποιο νευρολογικό πρόβλημα, το οποίο ευθύνεται κατά

αποκλειστικότητα για τη νοητική υστέρηση. Η κινητική τους ανάπτυξη είναι περιορισμένη, ενώ όσον αφορά τη φροντίδα του εαυτού τους χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας. Ωστόσο, εάν τους παρασχεθεί η κατάλληλη φροντίδα και εκπαίδευση είναι δυνατό να οι δεξιότητές τους και οι ικανότητές τους να βελτιωθούν. Παρά την όποια βελτίωση μπορεί να προκύψει ύστερα από την εκπαίδευσή τους και ιδιαίτερα μέσω της λογοθεραπείας για τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους δεξιότητας δύνανται να προσαρμοστούν σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 1995: 141).

## **1.5 Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική υστέρηση σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο**

Ο κοινωνικός και προσωπικός χαρακτήρας της νοητικής υστέρησης είναι δυνατό να λεχθεί ότι αλληλοεξαρτώνται. Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου επηρεάζουν και είναι άμεσα συνυφασμένα με τη σχέση που δημιουργεί το άτομο με την κοινωνία, αλλά και η κοινωνία, αντίστροφα, με το άτομο.

Όσον αφορά τα άτομα με ελαφριά νοητική υστέρηση είναι δυνατό ύστερα από ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να αποκτήσουν δεξιότητες τέτοιες που είναι ανάλογες με αυτές των τυπικών ατόμων. (Σούλης 2000, Στασινός, 2013 2016). Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση δεν είναι δυνατό να ακολουθήσουν ανάλογη ανάπτυξη με τα παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση, καθώς δεν είναι δυνατό να κατανοήσουν στον ίδιο βαθμό ένα κείμενο ή μία μαθηματική πράξη κλπ (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τέλος, σε άτομα με βαριάς μορφής νοητική υστέρηση είναι δυνατή μονάχα η αναγνώριση βασικών λέξεων.

Όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αυτές διαφέρουν ανάλογα με τη μορφή της νοητικής υστέρησης. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση είναι δυνατό να ενταχθούν στη κοινωνία και να αλληλεπιδράσουν με τα μέλη της (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση είναι δυσκολότερο να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι είναι και αδύνατο (Πολυχρονοπούλου, 2010). Τέλος, τα άτομα με βαριάς μορφής νοητική υστέρηση είναι αδύνατο να ενταχθούν στη κοινότητα, ενώ χρήζουν ειδικής προστασίας και βοήθειας.

## 1.6 Τρόποι αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης

Η νοητική υστέρηση είναι δυνατό μονάχα να προληφθεί. Αυτό είναι δυνατό για τις περιπτώσεις που τα αίτια εντοπίζονται σε γεννητικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Η πρόληψη αυτής της κατάστασης προϋποθέτει την καλή υγεία της μητέρας, του υγιεινού τρόπου ζωής της, αλλά και την κάλυψη οποιονδήποτε πιθανοτήτων κληρονομικότητας κλπ. (Πιανός, 1987: 57 – 59).

Το δεύτερο μέρος της πρόληψης αφορά στη φροντίδα του παιδιού. Ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι απαραίτητη η ενδεδειγμένη φροντίδα του. Σε αυτή περιλαμβάνεται η ιατροφαρμακευτική του περίθαλψη, η προστασία του από σοβαρούς τραυματισμούς ή και ατυχήματα. Επίσης σημαντική αποτελεί και η φροντίδα για την ορθή σωματική, πνευματική και επικοινωνιακή του κατάσταση, για αυτόν τον λόγο κρίνεται ορθή η συμβολή ειδικών, όπως είναι ο παιδοψυχολόγος, ο λογοθεραπευτής κ.ά., εφόσον αυτό καταστεί αναγκαίο.

Το τρίτο μέρος της πρόληψης αφορά την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη του παιδιού. Είναι απαραίτητο τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα να μεριμνούν για την ανάπτυξη του παιδιού και να έχουν την δυνατότητα προσαρμογής τους, βάσει των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 1980: 62 – 64· Μπεζεβέκης, 1989: 126 – 133).

## 2. Επικοινωνία και Λόγος

### 2.1 Ορισμός λόγου και επικοινωνίας

Ο λόγος και κατ' επέκταση η γλώσσα αποτελούν ένα μέσο επικοινωνίας. Ο άνθρωπος έχοντας την ανάγκη για επικοινωνία ανέπτυξε αυτήν του την «ικανότητα» ή «δραστηριότητα» με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του για ανταλλαγή πληροφοριών, για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και για την έκφραση των συναισθημάτων και σκέψεών του. Ο λόγος στέκεται αρωγός στο άτομο για την οργάνωση των σκέψεων με συνέπεια την οργάνωση της μνήμης του, αλλά και τη διατύπωση διαφόρων υποθέσεων για το μέλλον (Παπαγεωργίου, 2005).

Ο όρος «επικοινωνία» αποτελεί την ικανότητα εκείνη του ατόμου να εκφράζει και να αναλύει τις ιδέες ή όποιες άλλες πληροφορίες σε ένα άλλο πρόσωπο. Σκοπός της επικοινωνίας είναι να προκαλέσει συγκεκριμένα αποτελέσματα στον δέκτη είτε αυτά αφορούν σκέψεις και ιδέες είτε αφορούν πράξεις και πρόκληση συναισθημάτων, τα οποία επηρεάζουν την συμπεριφορά του (Ogden, 1939).

Ωστόσο, έχουν προταθεί και άλλοι ορισμοί για την επικοινωνία. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η επικοινωνία αποτελεί μία πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των ατόμων υπό την προϋπόθεση της κοινής δραστηριότητας μεταξύ των ατόμων (Esposito, 1990). Ο Wilson (1987) ορίζει ως επικοινωνία την ικανότητα που επιτρέπει στον άνθρωπο κάτι περισσότερο από την απλή άρθρωση λέξεων. Ουσιαστικά αναφέρεται στη πρόθεση του ατόμου να κάνει γνωστή μια ενδεχόμενη ενέργειά του σε σχέση με κάτι άλλο ή με κάποιον άνθρωπο, στην έκφραση των συναισθημάτων ή οτιδήποτε άλλο έχει να κάνει με την γνωστοποίηση και συζήτηση, ενδεχομένως, διαφόρων ζητημάτων.

Η επικοινωνία αποτελεί ένα μέσο ανταλλαγής πληροφοριών και μετάδοσης μηνυμάτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία είναι δυνατό να περιέχουν ιδέες, σύμβολα, αριθμούς, γράμματα, αλλά και χειρονομίες (Πασιαρδής, 2001)

Η ορολογία που χρησιμοποιείται για να εκφράσει κατά κάποιον τρόπο την δημιουργία λέξεων, την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών κ.α. βρίσκεται σε σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι «λόγος» και «ομιλία», όπως και «γλώσσα» για να εκφράσουν τα παραπάνω, χωρίς να δίδεται ιδιαίτερη σημασία στις ειδοποιούς διαφορές τους (Παπαγεωργίου, 2005).

Αναλυτικότερα, ο όρος «ομιλία» αναφέρεται σε μια ικανότητα των ανθρώπων. Πρόκειται για εκείνη την ικανότητα με τη βοήθεια της οποίας είναι δυνατό να σχηματιστούν λέξεις και ήχοι (Κατή, 1996). Ο «λόγος» από την άλλη πλευρά είναι η ικανότητα του ατόμου που του επιτρέπει να επικοινωνήσει και να έχει συμβολική σκέψη, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο έργο των Γιαννοπούλου, Μακρή, Σακελλαρίου και Φραγκούλη (1984). Η «γλώσσα» είναι το μέσο που χρησιμοποιείται για την έκφραση και διατύπωση των διαφόρων ιδεών, αποτελεί επί της ουσίας ένα «κοινωνικό συμβόλαιο», ένα κοινώς αποδεκτό σύστημα επικοινωνίας (Bloom, Lahey, 1978).

### 2.1.2 Μορφές Επικοινωνίας

Οι μορφές επικοινωνίας είναι δυνατό να διαχωριστούν σε δύο ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται για τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία.

Όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία είναι απαραίτητη η χρήση του προφορικού λόγου ή ακόμη και του γραπτού. Σε κάθε περίπτωση απαραίτητη προϋπόθεση ύπαρξης λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί ο λόγος. Ο τελευταίος αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, μηνυμάτων και οτιδήποτε άλλο έχει να κάνει με την ανθρώπινη σκέψη και πράξη.

Για τη χρήση της λεκτικής επικοινωνίας λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (στο προφορικό λόγο) η φωνή. Πιο συγκεκριμένα δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον τόνο της φωνής, στις παύσεις που κάνει ενδεχομένως ένα ομιλητής. Στο γραπτό λόγο, όπου είναι και πιο δύσκολη η έκφραση και η αποτύπωση των ιδεών ή συναισθημάτων κλπ εξαιτίας του γεγονότος ότι ο γράφων δεν έχει άμεση αλληλεπίδραση, όπως συμβαίνει στο προφορικό λόγο, με τον δέκτη των μηνυμάτων είναι απαραίτητη η προσοχή των νοηματικών συνόλων που χρησιμοποιούνται, του ύφους, ακόμη και των σημείων στίξεως. Η επιλογή των λέξεων και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την «επιτυχή» επικοινωνία και αλληλεπίδραση με έναν ή με ένα σύνολο ατόμων.

Η μη λεκτική επικοινωνία, όπως γίνεται αντιληπτό και από το όνομά της, σχετίζεται με την επικοινωνία του ανθρώπου, η οποία δεν περιλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, αλλά που πολλές φορές συνοδεύει την λεκτική επικοινωνία. Πρόκειται για την χρήση χειρονομιών, τις εκφράσεις του προσώπου ή για τη στάση του σώματος

που χρησιμοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα για να μπορέσει το άτομο να εκφράσει τα συναισθήματά του ή ό,τι άλλο θέλει (Hindle, 1972).



### 2.1.3 Στάδια ανάπτυξης λόγου και επικοινωνίας

Η επικοινωνιακή δεξιότητα αναπτύσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικότητας ενός ατόμου. Ο άνθρωπος έχει έμφυτη την ανάγκη για την ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξή του. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί απέδειξαν ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτη την ικανότητα επικοινωνίας και άλλες, οι οποίες συναποτελούν τις ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής (Fantz 1961, Hutt et. al., 1968). Ήδη από τη βρεφική ηλικία παρατηρούνται τέτοιες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα τα βρέφη δίνουν προσοχή σε διάφορα ερεθίσματα από το περιβάλλον τους. Αναπτύσσουν μηχανισμούς σηματοδότησης, οι οποίοι αποτελούν ένα μέσο για την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με όσους βρίσκονται κοντά στα βρέφη. Αυτοί οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης είναι το κλάμα, το γέλιο ή το χαμόγελο των βρεφών (Schaffer, 1996).

Οπότε πριν την ανάπτυξη του λόγου χρησιμοποιούν αυτούς τους μηχανισμούς για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Η λεκτική επικοινωνία ξεκινά με την άρθρωση των πρώτων ήχων και συνδυάζεται με τη μη λεκτική επικοινωνία, που περιλαμβάνει τις κινήσεις των παιδιών. Από την ηλικία των 18 – 24 μηνών ολοκληρώνεται η αισθητικοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, αρχίζοντας να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο (Piaget, Inhelder, 1969). Από τον 24<sup>ο</sup> μήνα και έπειτα το παιδί μεταβαίνει στην συμβολική επικοινωνία, όπου μπορεί και αναπτύσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες για τη μητρική του γλώσσα προσεγγίζοντας όλο και περισσότερο τους γλωσσικούς κανόνες της (Bruner 1974/1975).

Η επικοινωνία του παιδιού είναι δυνατό να κατανεμηθεί σε τρία διαφορετικά στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της χρήσης των «πρωταρχικών τύπων»

συμπεριφοράς. Το βρέφος μπορεί να επικοινωνήσει μονάχα μέσω του κλάματος, του γέλιου και των άλλων κινήσεων του σώματός του. Το σύνολο των παραπάνω συμπεριφορών στην αρχή γίνονται ακούσια, λόγω φυσικών αναγκών του βρέφους, ενώ στη πορεία γίνονται εκούσιες και τις ελέγχει με σκοπό να αποκτήσει ένα δίαυλο επικοινωνίας με όσους βρίσκονται γύρω του. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί βρίσκεται σε θέση να χρησιμοποιήσει διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς για να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο το παιδί είναι σε θέση να εκφράσει αυτό που θέλει με διαφορετικούς τρόπους και να χρησιμοποιεί τον καθένα από αυτούς ανάλογα με τις μεταβλητές που διαθέτει (περίσταση, το άτομο ή τα άτομα που αλληλεπιδρά κλπ) (Bloom, Lahey, 1978). Τα παραπάνω στάδια αφορούν τις πράξεις που προχωρά ένα παιδί για να φτάσει στην ομιλία.

Ωστόσο, άλλοι μελετητές (Bates, Camaioni, Volterra, 1975) βασιζόμενοι στα παραπάνω διέκριναν επίσης τρία στάδια ανάπτυξης της επικοινωνίας στο παιδί. Το πρώτο στάδιο συμπίπτει με αυτό των Bloom και Lahey. Το συγκεκριμένο στάδιο διαρκεί από τον πρώτο έως και τον ένατο μήνα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί δεν είναι δυνατό να έχει την επίγνωση ότι η συμπεριφορά του επιφέρει οποιοδήποτε επικοινωνιακό αποτέλεσμα, ακόμη και αν όσα άτομα έχουν αναπτύξει την ομιλία τους και την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα το εκλαμβάνουν ως μέσο επικοινωνίας.

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται «προ – λεκτικό». Το συγκεκριμένο στάδιο έχει διάρκεια από τον 9<sup>ο</sup> έως και τον 15<sup>ο</sup> μήνα. Το βρέφος προσπαθεί να έρθει σε επικοινωνία με τον ενήλικα, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει την προσοχή του ενήλικα. Το τρίτο στάδιο είναι το «εκφωνικό». Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις λέξεις, να έχει γλωσσική δομή και να τελειοποιεί σταδιακά τη λεκτική του επικοινωνία (Bates, Camaioni, Volterra, 1975).

#### **2.1.4 Διαταραχές ομιλίας: ορισμός και αίτια**

Η διαδικασία απόκτησης του λόγου είναι αρκετά πολύπλοκη, καθώς δεν αναφέρεται μονάχα στην απλή ονοματοδοσία των αντικειμένων. Αντίθετα το παιδί πρέπει να αρχίσει να κατανοεί τους ήχους στο πλαίσιο της ομιλίας συμπεριλαμβάνοντας τα γραμματικά φαινόμενα, ώστε να βρίσκεται σε θέση να κατανοεί και να εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και των πραγμάτων (Παπαγεωργίου, 2005).

Συνήθως τα περισσότερα παιδιά μπορούν και κατακτούν την μητρική τους γλώσσα χωρίς καμιά δυσκολία. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών παρουσιάζουν διαταραχή στην ανάπτυξη της γλώσσας πράγμα το οποίο σημαίνει ότι αυτά τα παιδιά υστερούν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Οι γλωσσικές διαταραχές ταξινομούνται σε διάφορα είδη, η αιτία των οποίων εντοπίζεται κυρίως σε κάποιο γενετικό πρόβλημα, στη πλειονότητα τουλάχιστον των περιπτώσεων (Μαρίνης, 2008). Η συχνότερη από τις διαταραχές της ομιλίας είναι αυτή της καθυστέρησης της εξέλιξης της ομιλίας των παιδιών. Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι το 20% περίπου των γονέων έχει ανησυχήσει για την καθυστέρηση της ανάπτυξης της ομιλίας του παιδιού τους (Glogowska et. al., 2006).

Ο ορισμός της διαταραχής της ομιλίας είναι δυνατό να τεθεί ως εξής: πρόκειται για μια αρκετά διαφορετική συμπεριφορά από τη φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου ή έστω τα αποδεκτά πρότυπα ομιλίας, που οδηγεί στην πρόκληση του ενδιαφέροντος ή της προσοχής του περιβάλλοντος και επιφέρει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση μεταξύ ομιλητή και ακροατή (Παπαγεωργίου, 2005).

Ωστόσο, παρά τον παραπάνω ορισμό η διάκριση των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές επικοινωνίας είναι δύσκολος. Αυτή η δυσκολία έγκειται στο γεγονός των κριτηρίων που κάθε φορά τίθενται για τον εντοπισμό τους (Bishop,

1994). Ένας ακόμη αστάθμητος παράγοντας είναι οι ατομικές διαφορές που υφίστανται ανά άτομο, οι οποίες υπάρχουν στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης και της ηλικίας του παιδιού. Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τις διαφοροποιήσεις, που πολλές φορές είναι σημαντικές για καθεμιά από τις περιπτώσεις (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2005).

Έχουν διεξαχθεί σημαντικές έρευνες για την συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών ομιλίας στα παιδιά ανά ηλικιακή ομάδα. Το ποσοστό εμφάνισής τους είναι περίπου σε 10 – 20% επί του συνόλου (Παπαγεωργίου, 2005). Αναλυτικότερα, στα παιδιά έως πέντε ετώ το ποσοστό βρίσκεται περίπου στο 7%, ενώ το ποσοστό αυτό είναι 8% στα αγόρια και 6% στα κορίτσια (Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith, O' Brien, 1997). Η μελέτες, επίσης, έχουν δείξει ότι οι πιο ήπιες μορφές διαταραχών ομιλίας είναι πιο συχνές στις μικρές ηλικίες με ποσοστό 10%, οι οποίες αμβλύνονται στο πέρασμα του χρόνου, σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπου από αυτό το ποσοστό των παιδιών μονάχα το 2 – 3% συνεχίζει να αντιμετωπίζει διαταραχές στην ομιλία του. (APA, 1994 Archibald, Gathercole, 2006).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική μελέτη των δύο φύλων ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών ομιλίας. Τα δύο φύλα φαίνεται να παρουσιάζουν περίπου το ίδιο ποσοστό διαταραχών ομιλίας, αν και μελέτες έχουν αποδείξει ότι τα αγόρια έχουν ένα ελαφρύ προβάδισμα, πράγμα το οποίο δεν φαίνεται να υφίσταται στη πραγματικότητα, εκτός δηλαδή του δείγματος παιδιών που χρησιμοποιήθηκαν για αυτή την έρευνα (Bishop, 1997). Μια πιθανή αιτία για αυτή τη μικρή διαφοροποίηση ως προς τα ποσοστά εμφάνισης των διαταραχών στα δύο φύλα, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά σε δομές ψυχικής υγείας εξαιτίας της συμπεριφοράς τους (Wood, Felton, 1994).

Οι αιτίες της εμφάνισης των διαταραχών της επικοινωνίας εντοπίζονται, κυρίως, στους γενετικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι συγκεκριμένες γονιδιακές επιδράσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του λόγου (Bishop, Borth, Donlan, 1995). Για αυτόν τον λόγο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε δίδυμα και υιοθετημένα παιδιά. Αυτές οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η κληρονομικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επιδρά στις δεξιότητες της ομιλίας σε ποσοστό της τάξης του 50%. Το λεξιλόγιο, η ανάγνωση και οι άλλες περιοχές του λόγου έχουν ως γενεσιουργούς παράγοντες τους γενετικούς (Plomin, Fulker, Cortley, De Fries, 1997).

Παρά ταύτα η εμφάνιση των διαταραχών της επικοινωνίας δεν εναπόκειται μονάχα σε βιολογικούς παράγοντες, αλλά και περιβαλλοντικούς. Δηλαδή, η ικανότητα των παιδιών να μπορούν να εκφράζονται και να επικοινωνούν σχετίζεται με την ποσότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχονται (Spreen, Risser, Edgell, 1995). Έτσι, τα παιδιά για να βρίσκονται σε θέση να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητο να γίνονται δέκτες εμπειριών επικοινωνίας (Παπαγεωργίου, 2005). Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή τα παιδιά δεν γίνονται δέκτες λεκτικής επικοινωνίας και κατά συνέπεια δεν τους δίδεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν εμποδίζεται η πλήρης ανάπτυξη της ικανότητάς τους για άρθρωση ή ακόμη εμφανίζεται και καθυστέρηση στο λόγο (Spreen, Risser, Edgell, 1995).

Το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει την ομιλία του σε συνάρτηση με το περιβάλλον του, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει τον λόγο του και την επικοινωνία του όταν ακούσει τους γύρω του να μιλούν. Η λεκτική αλληλεπίδραση της μητέρας, αλλά και η ποσότητά της επιδρούν στην γλωσσική επάρκεια (Gleitman, Newport, Gleitman, 1984).

Οπότε, η γλωσσική ανάπτυξη και κατά συνέπεια οι αιτίες των διαταραχών της επικοινωνίας εναπόκεινται σε γενετικούς, αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες με δυσκολία, όμως, στον καθορισμό της βάσης των παραγόντων (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2005).

## 2.2 Διαταραχές ομιλίας

### 2.2.1 Αρθρωτικές – φωνολογικές διαταραχές

Ως αρθρωτική διαταραχή είναι δυνατόν να οριστεί η απόκλιση της μη ακριβούς φωνητικής και φωνολογικής αξίας των φθόγγων είτε στην αρχή είτε στη μέση ή στο τέλος μιας λέξης (Δράκος, 1999). Η αρθρωτική διαταραχή είναι η πιο συνηθισμένη διαταραχή του λόγου στην παιδική ηλικία. Παρατηρείται ότι τα παιδιά συνηθίζουν να αντικαθιστούν, να παραλείπουν ή να αλλοιώνουν την προφορά των φθόγγων ή ακόμη να έχουν και ρινική προφορά των φθόγγων. Η συγκεκριμένη διαταραχή είναι πλέον συνήθης και οδηγεί σε καθυστέρηση απόκτησης ηχητικών ακουσμάτων και λέξεων έχοντας, όμως, τα παιδιά φυσιολογικό λόγο (Kamhi, Pollock, 2005).

Το πρόβλημα της άρθρωσης εντοπίζεται στη δυσκολία ή και ασυναμία του παιδιού να συγχρονίσει αρθρωτικές κινήσεις (Mc Cauley, 2001). Τα λάθη στην φωνητική ακολουθία των λέξεων έχει δύο αιτίες. Η πρώτη ενδεχομένως είναι η δυσκολία που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί στην άρθρωση συγκεκριμένων φθόγγων. Η δεύτερη είναι η παρουσία και η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου συστήματος φωνοτακτικών κανόνων που αναπτύσσει το παιδί σε μια προσπάθεια προσέγγισης διαφόρων λέξεων – φράσεων (Βογινδρούκας, Μαρίνης, Νικολόπουλος, Νικολόπουλος, Οκαλίδου, Πρωίου, Πρωτόπαπας, Σίμος, 2008).

Ο DSM-IV προχώρησε σε ορισμό της φωνολογικής διαταραχής, ο οποίος περιγράφεται από τον Βογινδρούκα Μαρίνη, Νικολόπουλο, Νικολόπουλο, Οκαλίδου, Πρωίου, Πρωτόπαπα, Σίμο (2008) ως εξής: « Σύμφωνα με τον ορισμό του DSM-IV η αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή εκδηλώνεται ως αδυναμία στη χρήση αναπτυξιακών ανερχόμενων ήχων της ομιλίας για την ηλικία και την διάλεκτο και

περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή των ήχων, στη χρήση των ήχων, καθώς και στην οργάνωση και τον συμβολισμό τους, τα οποία δεν περιορίζονται σε λάθη ή παραλείψεις ήχων ή αντικαταστάσεις ενός ήχου με έναν άλλο.»

Σύμφωνα με την Καμπανάρου (2007) η φυσιολογική άρθρωση είναι μία σειρά από σύνθετες κινήσεις. Η προϋπόθεση της ακριβούς άρθρωσης εναπόκειται στην ακριβή τοποθέτηση, την αλληλουχία, τον συγχρονισμό, την ορθή κατεύθυνση και την δύναμη των αρθρωτών. Στη διαταραχή της άρθρωσης το παιδί δε βρίσκεται σε θέση να προφέρει σωστά το φώνημα, αν και το επιλέγει σωστά. Αντίθετα στη φωνολογική διαταραχή το παιδί επιλέγει το λάθος φώνημα.

Ο ψευδισμός περιλαμβάνεται στις διαταραχές της άρθρωσης. Μπορεί να οριστεί ως ή έλλειψη ή η υποκατάσταση ή η παραφθορά ενός φθόγγου, που οφείλεται σε λειτουργικά ή ακόμη και περιβαλλοντικά αίτια.

Άλλη μια διαταραχή είναι αυτή του «ρατακισμού», που ονομάζεται έτσι λόγω της παραφοράς του «ρ». Αναλυτικότερα η διαταραχή είναι δυνατό να περιλαμβάνει: α) την μη ομαλή λαρυγγική προφορά, β) την αντικατάσταση του «ρ» με το «λ», γ) την μη προφορά του «ρ».

Ο σιγματισμός, αποτελεί επίσης, μία διαταραχή και πρόκειται για την λανθασμένη προφορά ή ακόμη και την παράληψη των φθόγγων «σ, ζ, ψ, ξ, τα». Στη θέση του «σ» συνήθως προφέρεται ένα «θ» ή «φ» ή «δ». Ο σιγματισμός χωρίζεται στον οπισθοδοντικό σιγματισμό, στον σιγματισμό μη μαλθακής υπερώας, στον οδοντοχειλικό και πλάγιο σιγματισμό (Σερδάρης, 1998).



### 2.2.2 Αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή

Οι διαταραχές της φώνησης αποτελούν αποκλίσεις της φωνητικής λειτουργίας κατά την διαδικασία της ομιλίας, αίτια των οποίων είναι οι οργανικές και μη οργανικές βλάβες και η κακή φωνητική υγιεινή (Βογινδρούκας et. al., 2008). Οι αλλοιώσεις στη φωνητική λειτουργία μπορεί να προκληθούν από αλλαγές στη θέση του λάρυγγα, της γλωττίδας, αλλά και στη μάζα των φωνητικών χορδών. Όλες αυτές οι αλλαγές αλλοιώνουν το ύψος, τη προσωδία, την ένταση και την χροιά της φωνής. Ανάλογα με την εκάστοτε διαταραχή της φώνησης η φωνή ενός παιδιού χαρακτηρίζεται ως βραχνή, αχνή ή πιεσμένη (Νικολόπουλος, 2008).

Η αφωνία είναι η πλήρης έλλειψη φωνής ή μια ψιθυριστή άηχη ομιλία και εκφράζει τον τελευταίο βαθμό φωνητικής διαταραχής. Η συγκεκριμένη διαταραχή είναι δυνατό να εμφανιστεί έπειτα από παράλυση των φωνητικών χορδών, τραυματισμού του εγκεφάλου, λόγω νόσων του λάρυγγα ή των φωνητικών χορδών και των υπολοίπων οργάνων που λαμβάνουν μέρος για την παραγωγή ομιλίας.

Η δυσφωνία είναι η ελαττωματική παραγωγή ήχων της ομιλίας εξαιτίας μιας νόσου ή βλάβης του λάρυγγα ή των νεύρων που κινούν τους λαρυγγικούς τομείς. Οπότε η δυσφωνία είναι σχετική με τον τόνο της φωνής και την χροιά της η δυσφωνία διακρίνεται σε επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη είναι η δυσφωνία που εντοπίζεται κατά την διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης. Η δεύτερη οφείλεται σε δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες και τέλος η Τρίτη οφείλεται σε ψυχολογικά και οργανικά αίτια (Εξαρχάκος, 2001).

### **2.2.3 Αναπτυξιακή λεκτική δυσπραγία**

Η αναπτυξιακή λεκτική δυσπραγία είναι μία μορφή της αναπτυξιακής απραξίας και αποτελεί διαταραχή του λόγου (Βαγινδρούκας et. al., 2008). Τα παιδιά με λεκτική αναπτυξιακή δυσπραγία παρουσιάζουν αδυναμία στην εκτέλεση των κινήσεων για την λεκτική παραγωγή, η οποία συνδέεται συνήθως από αδυναμίες του κινητικού ελέγχου στον κινητικό μηχανισμό, δηλαδή στην επιτέλεση μη λεκτικών κινήσεων των οργάνων της στοματικής κοιλότητας (Smiley, Goldstain, 1998).

Οι μορφές της αναπτυξιακής λεκτικής δυσπραγίας είναι α) η δυσκολία στην οργάνωση και τον προγραμματισμό και β) δυσκολία στην εκτέλεση των κινήσεων.

### **2.2.4 Λεκτική δυσαρθρία**

Η λεκτική δυσαρθρία είναι μία διαταραχή του μηχανισμού της παραγωγής της άρθρωσης και της προφοράς. Η δυσαρθρία οφείλεται κυρίως σε βλάβες των εγκεφαλικών κέντρων, των νεύρων και των πυρήνων τους. Ουσιαστικά πρόκειται για την λανθασμένη παραγωγή φθόγγων. Η πιο βαριά μορφή της δυσαρθρίας είναι η αναρθρία κατά την οποία το άτομο δεν δύναται να εκφραστεί (Παπασιλέκας, 1979). Η αιτία της λεκτικής δυσαρθρίας μπορεί να εντοπιστεί σε ένα ευρύ φάσμα διαταραχών του κινητικού ελέγχου της ομιλίας λόγω ανατομικών ανωμαλιών ή λόγω της νευρομυικής δυσλειτουργίας του περιφερειακού ή του κεντρικού νευρικού συστήματος (Βαγινδρούκας et. al., 2008).

### **2.2.5 Καθυστέρηση ομιλίας**

Καθυστέρηση ομιλίας παρατηρείται όταν ένα παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση κατά την εκμάθηση της ομιλίας, χωρίς να υπάρχει κάποιο πρόβλημα στις ανατομικές του λειτουργίες (Smiley, Goldstern, 1998). Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μια χρονική καθυστέρηση σε σχέση με τα κορίτσια πράγμα το οποίο θεωρείται φυσιολογικό. Γενικότερα όταν δεν εντοπίζονται οργανικά ή άλλα αίτια για την καθυστέρηση της ομιλίας, τότε είναι δυνατό να δικαιολογηθεί. Η καθυστέρηση της ομιλίας χωρίζεται, επίσης, σε τρεις κατηγορίες: η πρώτη είναι αυτή της απλής καθυστέρησης του λόγου και της ομιλίας, η δεύτερη είναι αυτή της δυσφασίας και τέλος η τρίτη είναι αυτή της αφωνίας χωρίς να συντρέχουν άλλοι λόγοι, όπως η κώφωση (Σερδάρης, 1998).

## 2.3 Φωνολογική Επίγνωση

### 2.3.1 Ορισμός

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται σε εκείνη την ικανότητα του ατόμου, όπου κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από διαφορετικά διακριτά μέρη, αλλά και στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί τα φωνολογικά μέρη. Πρόκειται επί της ουσίας για τη μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο είναι σε θέση εκτός του νοηματικού περιεχομένου της γλώσσας να κατανοεί και την εσωτερική της δομή (Blachman, 1994).

Όσον αφορά την συγκεκριμένη δεξιότητα πρόκειται για μία δεξιότητα, η οποία υπάρχει a priori. Αναλυτικότερα, στον προφορικό λόγο η αναγνώριση της φωνολογικής δομής των έξεων βρίσκεται στην έμφυτη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, χωρίς το παιδί να έχει επίγνωση της φωνολογικής διαδικασίας πρακτικά (Πόρποδας, 2002). Μέσω της παραπάνω θέσης είναι δυνατό να διεξαχθεί η εξής σκέψη: η αναγνώριση της φωνολογικής δομής των λέξεων δεν είναι απαραίτητο να έχει διδαχθεί σε ένα παιδί. Όταν το παιδί βρίσκεται σε μία κατάσταση όπου χρειάζεται να μιλήσει, τότε πρέπει να ανασύρει από την μνήμη του μία λέξη που να ταιριάζει στις ανάγκες του και τέλος να συνθέσει τους ήχους που περιλαμβάνει η λέξη και να την προφέρει.

Η έννοια της φωνολογικής επίγνωσης αναπτύχθηκε από τον Elcolin. Υποστήριξε ότι η ανάγνωση είναι μία σύνθετη γνωστική λειτουργία και συνδέεται με τις γλωσσικές δραστηριότητες της ακρόασης και της ομιλίας. Ακόμη, διατύπωσε τη γνώμη ότι η διαδικασία της μάθησης, αλλά και της ανάγνωσης είναι μία διαδικασία αναδόμησης της ομιλίας. Υποστήριξε την οργανωμένη φωνολογική δομή των λέξεων του προφορικού λόγου, καθώς ανέπτυξε και μία μέθοδο για την ανάλυση και την

ταξινόμηση της φωνολογικής δομής των λέξεων και της μάθησης της ανάγνωσης  
(Elkolin, 1988).

### 2.3.2 Απόκτηση Φωνολογικής Επίγνωσης

Η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης εξαρτάται από τον παράγοντα της γνωστικής ικανότητας του παιδιού, αλλά και από τη δομή του ακουστικού σήματος (Πόρποδας et. al. 1991). Ο εντοπισμός των φωνημάτων σε μία λέξη από ένα παιδί δεν είναι το ίδιο εύκολο με την προφορά μίας λέξης. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της «αδιομορφίας» της ελληνικής γλώσσας κατά την οποία δεν υπάρχει άμεση αντιστοιχία μεταξύ της φωνολογικής δομής μιας λέξης και της ακουστικής δομής. Για την εναργέστερη κατανόηση αυτής της «αδιομορφίας» δίδεται το εξής παράδειγμα: η λέξη «φως» αποτελείται από τρία στο σύνολο φωνήματα με μία μονάχα ακουστική μονάδα με αποτέλεσμα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μην το αντιλαμβάνονται άμεσα (Πόρποδας et. al., 1991, Πόρποδας, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα ή φθόγγους εναπόκειται στη γνωστική – αντιληπτική ικανότητα ενός ατόμου. Είναι απαραίτητο ένα παιδί να κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από συγκριμένους φωνολογικούς συνδυασμούς και ότι ο γραπτός λόγος απαρτίζεται από συγκεκριμένους συνδυασμούς γραφημάτων. Μονάχα κατά αυτόν τον τρόπο, δηλαδή μέσω της επίγνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας, ένα παιδί είναι δυνατό να μπει στη διαδικασία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

### **2.3.3 Διαγνωστικοί μέθοδοι φωνολογικής επίγνωσης**

Η φωνολογική επίγνωση είναι δυνατό να οριστεί σε δύο διαφορετικά, αλλά αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: το πρώτο είναι το επιγλωσσικό και το δεύτερο το μεταγλωσσικό επίπεδο. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται, κυρίως, στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας (Πόρποδας, 2002).

Η διαγνωστική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης είναι το τεστ διάκρισης ή ομοιότητας ή διαφοράς προφορικών λέξεων. Η συγκεκριμένη διαγνωστική μέθοδος έχει τις εξής τρεις διαφορετικές μεθόδους:

#### **A) Η μέθοδος κατά διάκρισης του διαφορετικού ή το τεστ της ηχητικής ταξινόμησης**

Η συγκεκριμένη μέθοδος εισήχθη από τους Bradley και Bryant. Η δοκιμασία αποτελείται από τρεις ή τέσσερις προφορικές λέξεις, οι οποίες έχουν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα. Αυτό το τμήμα μπορεί να είναι μία συλλαβή, ένα μόρφημα ή ένα φώνημα. Η μία από τις τρεις ή τέσσερις λέξεις διαφέρει από τις υπόλοιπες. Η θέση της λέξης που διαφέρει είναι δυνατό να βρίσκεται σε οποιοδήποτε σημείο της ακολουθίας των λέξεων. Δηλαδή, μπορεί να είναι πρώτη, αλλά μπορεί να είναι και ανάμεσα σε δύο λέξεις με όμοιο φώνημα. Η καθεμιά από τις σειρές των λέξεων προφέρεται από το παιδί με την παρότρυνση να επισημάνει την λέξη που διαφέρει από τις άλλες.

## **B) Η δοκιμασία για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων**

Η συγκεκριμένη διαδικασία αναπτύχθηκε από τον Treiman και τον Zukowski. Η συγκεκριμένη δοκιμασία, σε αντίθεση με την προηγούμενη, αποτελείται από ζευγάρια προφορικών λέξεων. Το παιδί πρέπει να προφέρει τις λέξεις και να απαντήσει στο ερώτημα αν οι λέξεις έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα. Η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων είναι δυνατό να βρίσκεται στα εξής τρία επίπεδα: στο φωνολογικό, στο συλλαβικό ή στο ενδοσυλλαβικό. Η θέση της φωνολογικής ομοιότητας είναι δυνατό να διαφέρει και να βρίσκεται στο αρχικό, μεσαίο ή τελευταίο τμήμα της λέξης.

## **Γ) Δοκιμασία επισήμανσης ομοιοκαταληξίας**

Στη συγκεκριμένη δοκιμασία η ομοιότητα των λέξεων ως προς την κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντοτε στο τέλος της λέξης. Μέσω αυτής της δοκιμασίας είναι δυνατό να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να διαπιστώσουν ή ακόμη και να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία. Η συγκεκριμένη δοκιμασία είναι δυνατό να διενεργηθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Στον πρώτο τρόπο δίδεται στο παιδί μία λέξη και έπειτα άλλες δύο λέξεις και καλείται να εντοπίσει τις δύο από τις τρεις λέξεις που έχουν ομοιοκαταληξία. Στη δεύτερη εκδοχή της δοκιμασίας, αφού δοθεί στο παιδί μία λέξη του ζητείται να βρει μία δεύτερη λέξη ή και περισσότερες με ομοιοκαταληξία.

Όσον αφορά το μεταγλωσσικό επίπεδο επίγνωσης οι δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται τα παιδιά αξιολογούν την ικανότητά τους να διαχωρίζουν, να απομονώνουν, να χειρίζονται, να συνθέτουν, αλλά και να αρθρώνουν τα φωνολογικά μέρη μιας λέξης. Πρόκειται για τις εξής δοκιμασίες:



### **A) η δοκιμασία της συλλαβικής ή φωνημικής επίγνωσης**

Δίδεται στο παιδί μία λέξη προφορικά και του ζητείται να την χωρίσει σε συλλαβικά τμήματα ή σε φωνημικά τμήματα, τα οποία πρέπει να προφέρει με διαδοχική σειρά. Στη πρώτη δοκιμασία, δηλαδή, θα πρέπει το παιδί να χωρίσει τη λέξη σε συλλαβές, ενώ στη δεύτερη σε φωνήματα.

### **B) Η δοκιμασία της συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης**

Σε αυτή τη περίπτωση ο εκφωνητής εκφωνεί στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα σε διαδοχική σειρά με ρυθμό ενός δομικού στοιχείου ανά δευτερόλεπτο. Το παιδί ακούγοντας τα τμήματα της λέξης καλείται να συνθέσει τη λέξη.

### **Γ) Η δοκιμασία της συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής**

Δίδεται στο παιδί μία λέξη και καλείται να αναφέρει το τμήμα μιας λέξης που θα μείνει έπειτα από την αφαίρεση ενός άλλου τμήματος ή φωνήματος της λέξης. Το τμήμα της λέξης ή το φώνημα μπορεί να βρίσκεται σε οποιοδήποτε σημείο της λέξης.

### **Δ) Η δοκιμασία της συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής**

Σε αυτή τη δοκιμασία εκφωνείται στο παιδί μία λέξη και εκείνο πρέπει να την προφέρει αντίστροφα.

## 2.4 Σύνδρομα

### 2.4.1 Σύνδρομο Down

Το σύνδρομο Down, Τρισωμία 21 ή Τρισωμία G κατά την επιστημονική του ονομασία, είναι μία γενετήσια ανωμαλία, η οποία φέρει παρεκκλίσεις ως προς το σωματότυπο, την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου, αλλά και την νοητική ανάπτυξη. Αποτέλεσμα αυτής της ανωμαλίας είναι η ένωση τριών χρωμοσωμάτων και πιο συγκεκριμένα προστίθεται ένα επιπλέον χρωμόσωμα στο ζευγάρι 21 και αυξάνει το τελικό αριθμό των χρωμοσωμάτων σε 47 αντί των 46 (Shapiro, 2004).

Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική διαταραχή με συχνότητα εμφάνισης 1 στις 800 γεννήσεις. Το συγκεκριμένο σύνδρομο αποτελεί την κύρια αιτία της γνωστικής εξασθένησης δημιουργώντας ήπια ή και μέτρια μαθησιακή δυσκολία, αναπτυξιακές καθυστερήσεις και μία σειρά άλλων ζητημάτων σχετικών με τη σωματική διάπλαση (συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσώπου, χαμηλό μυϊκό τόνο κλπ).

Όσον αφορά τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down είναι δυνατό να κατανεμηθούν βάσει της ηλικιακής ομάδας που κάθε φορά ανήκουν. Αναλυτικότερα, κατά τις πρώτες τέσσερις εβδομάδες της ζωής τους, όπως και τα τυπικά βρέφη, διακόπτουν τυχαίες κινήσεις ακολουθώντας τον ρυθμό της φωνής των ενηλίκων, ενώ όταν οι ενήλικες δεν τους δίνουν σημασία αλλάζουν τη στάση του σώματος, ώστε να κερδίσουν ξανά την προσοχή τους. Κατά το πρώτο έτος της ζωής τους τα παιδιά επικοινωνούν μέσω του κλάματος. Μετά τους πρώτους έξι μήνες το παιδί με σύνδρομο Down αρχίζει να έχει ένα δυνατό και οξύ κλάμα, εφόσον βρίσκεται λίγο πριν την ομιλία. Μέχρι αυτή την ηλικία το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει δεξιότητες μνήμης με έναν πιο ξεκάθαρο τρόπο. Ξεκινά να αναγνωρίζει

πρόσωπα, αλλά και ότι κάποιο αντικείμενο που απομακρύνεται από το οπτικό του πεδίο συνεχίζει να υπάρχει (Ritsards, 2000).

Στη διάρκεια του πρώτου και δεύτερου χρόνου της ζωής του δείχνει να κατανοεί καλύτερα τη γλώσσα. Τα παιδιά με σύνδρομο Down αρθρώνουν τις πρώτες τους λέξεις κοντά στο δεύτερο έτος της ζωής τους. Η ομιλία αρχίζει και αναπτύσσεται αρκετά γρήγορα στη διάρκεια του τρίτου έτους. Το παιδί έχει ανεπτυγμένη γλωσσική αντίληψη, ενώ κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους της ζωής του αρχίζει να συνθέτει απλές προτάσεις των δύο λέξεων ή επίσης πολύ απλές προτάσεις περισσότερων λέξεων. Στην ηλικία μεταξύ των τριών και πέντε ετών το παιδί σχηματίζει μεγαλύτερες προτάσεις και περισσότερο σύνθετες. Η επικοινωνία συνεχίζει να αποτελεί ένα είδος μονολόγου παρά διάλογος μεταξύ δύο ατόμων (Ritsards, 2000).

Τέλος, στην ηλικία μεταξύ των 5 και 12 η ομιλία σταθεροποιείται και το παιδί αναπτύσσει μεγαλύτερες προτάσεις. Το λεξιλόγιό του στην ηλικία των 15 έχει ένα εύρος λέξεων της τάξης των 2000 λέξεων. Το παιδί είναι ντροπαλό και δεν μιλάει πολύ στο σχολείο, ενώ μιλάει περισσότερο στο σπίτι χρησιμοποιώντας πολλές ερωτήσεις, οι οποίες ξεκινούν με το «γιατί». Η γλωσσική του ανάπτυξη σε πολλές περιπτώσεις είναι η λιγότερο ανεπτυγμένη ομάδα ανάπτυξης του παιδιού με σύνδρομο Down (Δαραής, 2002).

## 2.4.2 Σύνδρομο Rett

Το σύνδρομο Rett είναι μία σοβαρή και προοδευτική νευροαναπτυξιακή διαταραχή και εμφανίζεται, κυρίως, σε νεαρά κορίτσια. Το σύνδρομο οφείλεται στην εκ νέου μετάλλαξη του γονιδίου μεθυλ-CpG-δεσμευτικής πρωτεΐνης 2 (MeCP2), που εδράζεται στο μακρύ σκέλος του X χρωμοσώματος (Παπάζογλου, Ψώνη, Φρυσίρα, Ξαϊδάρα, Καναβάκης, Γιουρούκος, 2007).

Όσον αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Rett έχουν μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, τις οποίες είναι δυνατό ακόμη και να χάσουν, πράγμα το οποίο βρίσκεται ανάμεσα στα απαραίτητα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου (Hagberg et. al., 2002). Σύμφωνα με μία μελέτη που διεξήχθη σε σχέση με τα παιδιά με σύνδρομο Rett και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αποδείχθηκε ότι δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν τα ορόσημα της τυπικής ανάπτυξης. φάνηκε ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη γλώσσα σε επίπεδο προφοράς λέξεων, όπως είναι για παράδειγμα το μαμά/ μπαμπά ή άλλων απλών λέξεων, χωρίς, όμως, η ανάπτυξη της επικοινωνίας να είναι φυσιολογική. (Little, Holdgrafer, 1996).

Η βασικότερη επικοινωνιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι αυτή της λεκτικής δυσπραγίας. Ένας παράγοντας που οδηγεί σε αυτή τη κατάσταση είναι η σωματική αναπηρία. Όσα από τα παιδιά κατέχουν την κινητική τους δεξιότητα βρίσκονται σε θέση να επικοινωνήσουν προσεγγίζοντας το επιθυμητό αντικείμενο. Σε αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιούν το βλέμμα τους, ώστε να καταφέρουν να επικοινωνήσουν. Οπότε, σημαντικός παράγοντας για την επικοινωνία τους είναι οι φροντιστές τους. Ένα ακόμη εμπόδιο στην επικοινωνία τους βρίσκεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους, αλλά και οι συνεχόμενες αποτυχίες να περάσουν το μήνυμά τους στο περιβάλλον τους (Lindberg, 2006). Τέλος, καθοριστικός

παράγοντας για την επικοινωνία τους είναι αυτός της ελλιπούς νοητικής ανάπτυξης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την επικοινωνιακή δεξιότητα του ατόμου (Lewis, Wilson, 1998).

### **2.4.3 Σύνδρομο Angelman**

Το σύνδρομο Angelman είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Η συγκεκριμένη διαταραχή επηρεάζει 1 στις 20-24.000 γεννήσεις. Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συνδρόμου είναι η βαριάς μορφής μαθησιακές δυσκολίες, η αταξία, η ελλειπτικού τύπου κρίσεις, η ανεπαίσθητη δυσμορφία στο πρόσωπο και έχουν ιδιαίτερα χαρούμενη και φιλική διάθεση.

Τα παιδιά με το συγκεκριμένο σύνδρομο αναπτύσσουν μία ιδιότυπη επικοινωνία με το περιβάλλον τους. Συνήθως μαθαίνουν αν χειρίζονται ελάχιστες λέξεις στο λεξιλόγιό τους, ενώ η επικοινωνία τους με το περιβάλλον δεν είναι εύκολη.

#### 2.4.4 Σύνδρομο Prader Willi

Το σύνδρομο Prader Willi είναι μία σύνθετη γενετική κατάσταση με ένα σύνολο νοητικών και φυσικών ευρημάτων (Holm et. al., 2006). Τα αδύναμα σημεία των ατόμων με το συγκεκριμένο σύνδρομο είναι οι μειωμένες μαθηματικές ικανότητες, η ανάκληση αριθμητικών δεδομένων, η βραχύχρονη μνήμη, έλλειμα στην ακουστική επεξεργασία, φτωχή ορθοφωνική ανάπτυξη, γλωσσική ανεπάρκεια, φτωχές και λεπτές κινητικές δεξιότητες, δυσκολίες στη μορφοσύνταξη και αδυναμία προσοχής.

Ο λόγος των παιδιών με αυτό το σύνδρομο φαίνεται να είναι σε χαμηλότερα επίπεδα λόγω της μειωμένης νοητικής λειτουργίας. Το 71% των παιδιών ηλικίας μικρότερης των οκτώ ετών και το 40% των παιδιών ηλικίας άνω των οκτώ ετών παρουσιάζουν προβλήματα. Ο λόγος τους διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση, ανάλογα με την ένταση και τον βαθμό του συνδρόμου. Υφίστανται, δηλαδή άτομα που έχουν πλήρη απουσία λόγου και άτομα που έχουν κανονικές γλωσσικές ικανότητες πριν την ενηλικίωση (Lewis, 2006).

Ο λόγος των ατόμων με το συγκεκριμένο σύνδρομο πολλές φορές χαρακτηρίζεται από ανακριβή άρθρωση λόγω της μυϊκής υποτονίας και της χρήσης της ρινικής οδού, της χαμηλής προφορικής διατάξεως και της μη φυσιολογικής έντασης της ομιλίας (Lewis, 2006). Παρατηρήθηκε ότι στο 90% περίπου των παιδιών παρουσιάζεται καθυστερημένη προφορική ανάπτυξη (Cassidy, 2009). Αναλυτικότερα στη γλώσσα παρουσιάζονται προβλήματα στο λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη μορφολογία, αλλά και στην αφηγηματική ικανότητα και πραγματολογία (Lewis, 2006).

#### 2.4.5 Σύνδρομο Cri du Chat (Σύνδρομο της Γάτας)

Το σύνδρομο του κλάματος της γάτας πήρε το όνομά του από το χαρακτηριστικό τσιριχτό κλάμα των νεογνών που φέρουν το συγκεκριμένο σύνδρομο. Η αιτία του συνδρόμου οφείλεται σε γεννητικά αίτια και πιο συγκεκριμένα οφείλεται στη διαγραφή ενός πολύ σημαντικού μέρους του γενετικού υλικού ενός από τα δύο χρωμοσώματα στο πέμπτο ζεύγος.

Τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου έχουν ως εξής: μονότονο αδύναμο «γατίσιο» κλάμα, μικρό κεφάλι, υψηλός ουρανίσκος, στρογγυλο πρόσωπο, μικρό πιγούνι, τα μάτια βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους, βαθειά και φαρδιά ρινική κορυφογραμμή, πτυχές δέρματος πάνω από το άνω βλέφαρο.

Όσον αφορά τον λόγο καθυστερεί να αναπτυχθεί. Πολλά από τα παιδιά που φέρουν το συγκεκριμένο σύνδρομο δεν καταφέρνουν να μιλήσουν ποτέ. Παρόλα αυτά έχουν καλή κατανόηση της γλώσσας και μπορούν να επικοινωνήσουν είτε χρησιμοποιώντας το δικό τους τρόπο ή νοήματα και πίνακες με σύμβολα<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Οι πληροφορίες για το σύνδρομο προέρχονται από τον ιστότοπο:  
<http://www.epostersonline.com/gyn2015/node/1406>



### **3. Θεραπευτική προσέγγιση των παιδιών με διαταραχές ομιλίας και νοητική υστέρηση**

Στην περίπτωση της νοητικής υστέρησης και των διαταραχών ομιλίας που προκύπτουν από αυτή με τον όρο «αντιμετώπιση» είναι δυνατό να αναφερθούμε περισσότερο στον καταρτισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την πλήρη ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού και των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Το πιο σημαντικό όλων θεωρείται ότι είναι η πρόωγη παρέμβαση, η οποία περιλαμβάνει συστηματική συμβουλευτική καθοδήγηση και στήριξη της οικογένειας, που επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς τη σωματική, ψυχολογική, νοητική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996).

Η αξιολόγηση της νοητικής κατάστασης του παιδιού αποτελεί κυριο παράγοντα για την δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του τα εξής: την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί, θέτει μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, το είδος της βοήθειας που θα του παρασχεθεί, τη διάρκεια των υπηρεσιών που θα του παρασχεθούν, τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν στην υλοποίηση του προγράμματος.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση στοχεύει σε κάποιους άξονες: στον άξονα της επικοινωνίας και του λόγου, της αυτοεξυπηρέτησης, της αδρής και λεπτής κίνησης και τέλος στη κοινωνικοποίηση (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας στόχος είναι η ανάπτυξη του λόγου με κάθε τρόπο και μορφή. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να μπορούν να κάνουν τα εξής:

- Να εκφράζουν και να δείχνουν την προτίμησή τους

- Να διακρίνουν και να μιμούνται ήχους
- Να κατανοούν και να εκτελούν εντολές
- Να κάνουν σωστή χρήση του «ναι» και του «όχι»
- Να καλύπτουν τις επικοινωνιακές ανάγκες που αφορούν την καθημερινή τους ζωή
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν αντικείμενα
- Να κάνουν χρήση του βασικού λεξιλογίου στη καθημερινότητά τους
- Να μπορούν να συμμετέχουν σε έναν ολοκληρωμένο διάλογο
- Ο λόγος τους να είναι μορφο-συντακτικά ορθός (Jongsma, 2006).

Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις νοητικής υστέρησης ο λογοθεραπευτής είναι εκείνος ο οποίος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Συχνά ξεκινά από διάφορες δοκιμασίες, ώστε να προσδιοριστεί με σαφήνεια το επίπεδο της νοητικής υστέρησης, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες που καθένα από τα παιδιά με νοητική υστέρηση φέρει.

#### 4. Συμπεράσματα

Έπειτα από την έρευνα που διεξήχθη για την αποσαφήνιση των εννοιών «νοητική υστέρηση», «επικοινωνία», «λόγος» είναι δυνατό να διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα. Το πρώτο συμπέρασμα είναι σχετικό με την έννοια της «νοητικής υστέρησης». Η νοητική υστέρηση αποτελεί μία κατάσταση κατά την οποία το άτομο φέρει περιορισμένη νοητική λειτουργία με άμεσο αντίκτυπο στο λόγο του.

Ακριβώς για αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε σκόπιμη η ανάλυση και η αποσαφήνιση, επίσης, των όρων επικοινωνία και λόγος. Ο λόγος και η επικοινωνία κατά συνέπεια είναι άμεσα συνυφασμένα με νοητική λειτουργία που παρουσιάζει κάθε άτομο, όπως άλλωστε διαφαίνεται και από τις αντίστοιχες ενότητες της παρούσης εργασίας.

Η παρουσίαση ορισμένων συνδρόμων έγινε με σκοπό να διαφανεί ο ρόλος που ενέχει στην κατάσταση των προβλημάτων επικοινωνίας η νοητική υστέρηση, αλλά σκοπός επίσης ήταν να διαφανεί και η ιδιαίτερη αντιμετώπιση που χρήζει η καθεμιά από τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, ώστε να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι ο σημαντικότερος, καθώς είναι εκείνος, ο οποίος θα κάνει μερικές δοκιμασίες στο παιδί και εφόσον διαπιστωθεί το πρόβλημα που έχει να αντιμετωπιστεί με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα στο βαθμό που κάτι τέτοιο βέβαια είναι εφικτό.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

**Βαγινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Νικολόπουλος, Δ., Νικολόπουλος, Θ.Π., Οκαλίδου, Α., Πρώιου, Χ., Πρωτόπαπας, Α.Χ., Σίμος, Π. (2008).** *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

**Γιαννοπούλου, Σ., Μακρή, Ρ., Σακελλαρίου, Γ., & Φραγκούλη, Α. (1984).** *Βασικά στοιχεία ορολογίας της παθολογίας του λόγου, φωνής και ομιλίας*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές Λόγου.

**Δαραής, Κ. Α. (2002).** *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

**Εξαρχάκος, Γ. (2001).** *Φυσιολογία της φωνής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Feldman, R.(2009).** *Εξελικτική ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη. Τόμος Α΄*. Αθήνα. Εκδόσεις: Gutenberg.

**Καϊδαντζή Ε. (2009).** *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική υστέρηση: οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Διδακτορική διατριβή).

**Κάκουρος Ε. και Μανιαδάκη Κ. (2002).** *Ψυχοπαθολογία παιδιών και Εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, εκδόσεις: Τυπωθήτω.

**Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2005).** Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης (Προβλήματα ομιλίας και μαθησιακές δυσκολίες). Στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση* (σσ. 247-282). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

**Καμπανάρου, Μ. (2007).** *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

**Κατή, Δ. (1996).** *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας

**Κρουσταλάκης Γ. (1997).** Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, εκδόσεις: Οφσέτ.

**Μαρίνης, Θ. (2008).** Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Στο Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 279-313). Αθήνα: Τόπος και Δημήτρης Νικολόπουλος

**Μπεζεβίκης, Γ. (1989).** «Εξελικτική Ψυχαγωγία». Αθήνα : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

**Παντελιάδου, Σ. (2000).** Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Παπαγεωργίου, Α. Β. (2005).** Αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Στο Παπαγεωργίου, *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων* (σσ. 99-249). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Παπαδάτος Ι. (2010).** Ψυχικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες παιδιών και εφήβων, εκδόσεις Gutenberg.

**Παπασιλέκας, Α. (1979).** *Διαταραχές του λόγου*. Αθήνα: χ.ε.

**Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν. (1985).** Εξελικτική Ψυχολογία 4, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: εφηβική ηλικία, Ιδιωτική Έκδοση.

**Πιανός Χ. (1989).** «Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπισή τους». Ιωάννινα.

**Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001).** Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Νοητική υστέρηση- Ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, τόμος Β', αυτοέκδοση.

**Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003).** «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες». Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (ά τόμ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**Πολυχρονοπούλου, Σ (2010).** (5η εκδ.) Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

**Πόρποδας Κ., (2002).** Η ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

**Ritsards, M. (2000).** Η Βρεφική ηλικία. Ο κόσμος του νεογέννητου. Αθήνα: Ψυχογιός

**Σερδάρης, Π.,(1998).** *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*. Θεσ/νίκη: University Studio Press.

**Shapiro J. P.(2004).** Μαιευτική & Γυναικολογική Νοσηλευτική. Αθήνα: Έλλην

**Σούλης, Σ. (2000).** «Η έννοια του θανάτου στα παιδιά και στους εφήβους με Νοητική Υστέρηση». Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Επιμ. Κυπριώτακης, Α. Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Κρήτης Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου.

**Σούλης, Σ. (2006).** *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους* Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

**Στασινός, Δ. (2013, 2016).** *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση : έκδοση αναθεωρημένη.

### **Ξένη Βιβλιογραφία**

**American Psychiatric Association (1994).** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (DSM-IV).* Washington, DC 1994: American Psychiatric Association.

**Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006).** Short-term memory and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 41* (6), 675-693.

**Bates E., Camaioni L., Volterra V., (1976).** *Language and context: The acquisition of pragmatics.* Academic Press.

**Bishop, D. V. M. (1994).** *Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. Philosophical Transactions: Biological Sciences, 346* (1315), 105-111.

**Bishop, D. V. M. (1997).** *Specific language impairment. In Bishop, Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children* (pp. 19-49). UK: Psychology Press Ltd.

**Bishop, D. V. M., North, T., & Donlan, C. (1995).** Genetic basis of Specific Language Impairment: Evidence from a twin study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 56-71.

**Bloom, L., & Lahey, M. (1978).** A definition of language. In Bloom & Lahey, *Language development and language disorders* (pp. 3-23). Canada: John Wiley & Sons.

**Bruner J. S., (1974- 1975).** *From communication to language- psychological perspective.* *Cognition* 3, 255- 287.

**Cassidy S., Schwartz S., Miller J, Driscoll D.,(2012)** Prader Willi Syndrome. *Genetics in medicine* 14(1):10-26

**Fantz R. L. (1961).** *The origin of form perception.* *Sci. Amer.* 204 (5), 66- 72

**Frampton, E. and Rowell, G. (1965).** *Education of the Handicapped. Vol. 1 History*  
George G. Harrap & Co. Ltd. London.

**Gardner, H. (1985).** *Frame of mind: the theory of multiple intelligences.* New York:  
Paladin.

**Gleitman, L. R., Newport, E. L., & Gleitman, H. (1984).** The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.

**Glogowska, M., Roulstone, S., Peters, J. T., & Enderby, P. (2006).** Early speech- and language-impaired children: linguistic, literacy and social outcomes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 489-494.



- Goldstern, A.P., & Smiley, R.L. (1998).** *Language Delay and Disorders (from Research to Practice)*. Singular Publishing Group, Inc
- Grossman, H., Begab, M., AAMD (1983).** Classification in mental retardation. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Hagberg, B. (2002).** Clinical manifestations and stages of Rett Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 61-65
- Kamhi, G.A. & Pollock, E.K. (2005).** *Phonological Disorders in Children, Clinical Decision Making in Assessment and Intervention*. Paul H. Brooks Publishing Co.
- Lewis, J., Wilson D. (1998).** Pathways to learning in Rett Syndrome. Great Britain: David Fulton Publishers
- McCauley, J.R. (2001).** *Assessment of Language Disorders in Children*. Erlbaum Associates Publishers London.
- Hinde R. A., (1972).** *Non verbal communication*. Cambridge University Press.
- Holt, M., C., Opitz, J., M. (1986).** Rett syndrome bibliography, *American Journal of Medical Genetics* 24: 39-46
- Ogden C. K., (1939).** *Communication. A Philosophical Study of language*. Great Britain: Karl Britton.
- Piaget J., Inhelder B., (1964).** *The early growth of logic in the child*,

*classification and seriation*. Harper & Row.

**Plomin, R., Fulker, D. W., Corley, R., & DeFries, J. C. (1997).** Nature, nurture, and cognitive development from 1 to 16 years: A parent-offspring adoption study. *Psychological Science*, 8 (6), 442-447.

**Schafer R. H., (1996).** *Social Development*. Oxford: Blackwell.

**Spreen, O., Risser, A. H., & Edgell, D. (1995).** Language disorders. In Spreen, Risser, & Edgell, *Developmental neuropsychology* (pp. 424-448). Oxford: Oxford University Press.

**Tams-Little, S., Holdgrafer, G. (1996).** Early communication development in children with Rett syndrome. *Brain & Development*, 18, 376-378

**Tomblin, J. B., Records, L. N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997).** Specific-language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.

**Wilson E. O., (1987).** *The case of social Insects*. Cambridge USA: ECI Prize Recipient.

**Wood, F. B., & Felton, R. B. (1994).** Separate linguistic factors and attentional factors in the development of reading. *Topics in Language Disorders*, 14 (4), 42-57.

## **Παράρτημα Ι: Απαγόρευση των διακρίσεων από την ΕΣΔΑ<sup>5</sup>**

[Κρίνεται απαραίτητη η παράθεση της αγγλικής και γαλλικής εκδόσεως της απόφασης για την απαγόρευση των διακρίσεων από την ΕΣΔΑ, καθώς είναι οι επίσημες γλώσσες της]

### **Κυρωθείσα Ελληνική μετάφραση**

«Η χρήσις των αναγνωριζομένων εν τη παρούση Συμβάσει δικαιωμάτων και ελευθεριών δέον να εξασφαλισθή ασχέτως διακρίσεως φύλου, φυλής, χρώματος, γλώσσης, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προελεύσεως, συμμετοχής εις εθνικήν μειονότητα, περιουσίας, γεννήσεως ή άλλης καταστάσεως.»

---

<sup>5</sup> Η ΕΣΔΑ είναι μία διεθνής σύμβαση της οποίας η υπογραφή πραγματοποιήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 1950 στη Ρώμη, δύο χρόνια δηλαδή μετά την υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ το 1948. Η ΕΣΔΑ ετέθη σε ισχύ το Σεπτέμβριο του 1953 και αριθμεί 47 συμβαλλόμενα κράτη, όσα δηλαδή συμπεριλαμβάνονται στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Στην Ελλάδα η Σύμβαση κυρώθηκε για πρώτη φορά με το ν. 2329/1953 και εκ νέου κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης με το ν.δ.53/1974, αφού είχε σημειωθεί αποχώρησή της εν όψει της δικτατορίας των Συνταγματαρχών, γεγονός που δικαιολογείται και από την ιστορική εξέλιξη της ΕΣΔΑ. Συγκεκριμένα, η ιδέα της ενιαίας ευρωπαϊκής προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων γεννήθηκε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, κατά τη διάρκεια του οποίου σημειώθηκαν αφόρητη παράβαση και καταδυνάστευσή τους. Διαφαινόταν, λοιπόν, η ανάγκη προάσπισης των δημοκρατικών καθεστώτων και της ειρηνικής συνύπαρξης των κρατών (κάτι που διατυπώνεται και στο προοίμιο της Σύμβασης) σε ένα ενιαίο πλέγμα εδραιοποίησης των ανθρώπινων αξιών προς αποφυγή ενός νέου, ακόμη πιο καταστροφικού πολέμου. Βάσει των ανωτέρω το ΕΔΔΑ αντιμετωπίζει κάθε υπόθεση ανάλογα με τις ισχύουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες χρησιμοποιώντας τη Σύμβαση ως ένα ζωντανό εργαλείο σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ανάγκες στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βλ. Χρήστος Λ. Ροζάκης, «Η νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Κλίνη του Προκρούστη ή Συμβολή στην Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση;», ΝοΒ 57/2009, σ.1833επ.

### **Πρωτότυπο Αγγλικό Κείμενο**

«Prohibition of discrimination

The enjoyment of the rights and freedoms set forth in this Convention shall be secured without discrimination on any ground such as sex, race, colour, language, religion, political or other opinion, national or social origin, association with a national minority, property, birth or other status.»

### **Πρωτότυπο Γαλλικό κείμενο**

«Interdiction de discrimination

La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Ενδεικτικές ασκήσεις για την αξιολόγηση της φωνητικής

- Άκουσε τις λέξεις και βρες αυτή που δεν ταιριάζει:  
/ποτό – πολύ – σπύρτα/ /ταψί – μέλι – τάξη/
- Άκουσε τις λέξεις και αυτή που δεν ταιριάζει: /χαλί – φιλί – δάσος/ · Θα σου πω κάποιες λέξεις.
- Θέλω να μου πεις ποια φωνή ακούς πρώτη: /έλα/, /ήλιος/, /μήνας/, /γάλα/,  
/χαλί/
- Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θέλω να μου πεις ποια ακούς τελευταία /νερό/,  
/πανί/, /ρόδα/ ·
- Θα ακούσεις μερικά κομματάκια της λέξης στη σειρά. Μάντεψε τι σου λέω:  
/παι – δί/, /σκού – λος/
- Θα ακούσεις μερικές φωνούλες στη σειρά. Μάντεψε ποια λέξη σου λέω: /α –  
π – ο /, /φ – ω – ς/, /δ – ε – ν/
- Θα σου πω μερικές λέξεις και θέλω να μου πεις προφέροντας κάθε κομμάτι  
της λέξης χωριστά: /έλα/, /κήπος/, /φανέλα/
- Θα σου πω κάποιες λέξεις και θέλω να μου τις πεις προφέροντας κάθε φωνή  
ξεχωριστά: /να/, /το/, /έχω/, /σέλα/
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει αν βγάλω το  
πρώτο κομμάτι: /πόδι/ - δι, /καλάθι/ - λάθι
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες αυτό που μένει αν βγάλω το  
τελευταίο κομμάτι: /πόδι/ - πο, /νερό/ - νε
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε την πρώτη  
φωνούλα: /σέλα/ - έλα, /φτερό/ - ερό

- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε την τελευταία φωνή τους: /τόπος/ - όπος, /πάνω/ - παν
- Θα σου λέω κάποιες λέξεις. Εσύ θα μου λες τι μένει αν βγάλουμε αυτό που σου λέω: /πρωί/ - πρι, /πέτρα/ - πέτα
- Πες αυτό που ακούς ανάποδα: /σα/ - /αζ/, /νε/ - εν, /βα/ - αβ, /ακ/ - κα
- (Παντελιάδου, 2000, σελ. 91-92)



### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ:

#### Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή

1. γάλα – γάτα	ΝΑΙ
2. δέμα – σύκο	ΟΧΙ
3. μέρα – χώρα	ΝΑΙ
4. μέλι – χόμα	ΟΧΙ
<b>5. μέρα – τώρα</b>	ΝΑΙ
6. πρέπει – μπορεί	ΟΧΙ
7. θέση – βάση	ΝΑΙ
8. φορά – παρά	ΝΑΙ
9. μαζί – περί	ΝΑΙ
10. πολλά – αλλά	ΝΑΙ

#### Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα

1. τα – το	ΝΑΙ
2. τα – να	ΝΑΙ
3. τι – να	ΟΧΙ
4. μας – μεν	ΝΑΙ
5. πες – μεν	ΝΑΙ
6. πως – γης	ΝΑΙ
7. μας – φως	ΝΑΙ
8. μας – τον	ΟΧΙ
9. τις – στον	ΟΧΙ
10. δεν – σαν	ΝΑΙ



### Ικανότητα επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας

1. (πόδι), **βόδι** – χώμα
2. (ρέμα), **δέμα** – μήλο
3. (τυρί), νερό – **κερί**
4. (ψάρι), ξύλο – **χέρι**
5. (σώμα), **χώμα** – χέρι
6. (πάνω), **κάνω** – πρέπει
7. (τόσο), χρόνο – **πόσο**
8. (χώρα), **τώρα** – χρόνο
9. (πολλά), **γάλα** – κατά
10. (βάση), κάνει – **κράση**

### Ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας - διαφοράς στη συλλαβή.

1. γάλα - γάτα – (μέλι)
2. (μάτι) – δέκα – δέμα
3. ξύλο – (γάτα) – μήλο
4. (σύκο) – χαρά – νερά
5. πόδι – φίδι – (ξύλο)
6. πολλά – αλλά (κατά)
7. τόσο – πόσο – (χρόνο)
8. τώρα – χώρα – (χρόνο)
9. γάλα – μπάλα – (μέσα)
10. βόδι – πόδι – (πουλί)

### Ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας - διαφοράς στο φώνημα

1. με –σε – (ρα)
2. κο - (τι) – κε
3. πως – (την) – φας
4. τας – την – (σολ)
5. τα – το – (πως)
6. τα – να – (κε)
7. (τι) – να - λα
8. μας – μου – (ρε)
9. πες – μεν – (για)
10. πως – γης – (την)

### Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης.

1. γάτα (γά – τα )
2. δώρο (δώ – ρο )
3. πεπόνι (πε – πό – νι )
4. φαγητό (φα – γη – το )
5. παράθυρο (πα – ρα – θυ – ρο)
6. αηδόνι (αη – δο – νι)
7. εχθρικός (ε – χθρι – κος)
8. ενοχλητικός (ε – νο – χλη – τι – κος)
9. μπαμπάς (μπα – μπας)
10. αγκαλιά (α – γκα – λια)

### **Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης.**

1. το (τ – ο)
2. γη (γ – η)
3. έλα (ε – λ – α)
4. στο (σ – τ – ο)
5. γάλα (γ – α – λ – α)
6. νερό (ν – ε – ρ – ο)
7. πεπόνι (π-ε-π-ο-ν-ι)
8. παράθυρο (π-α-ρ-α-θ-υ-ρ-ο)
9. ενοχλητικός (ε-ν-ο-χ-λ-η-τ-ι-κ-ο-ς)
10. κάστρο (κ-α-σ-τ-ρ-ο)

### **Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών.**

1. μη – λο (μήλο)
2. κα – τω (κάτω)
3. πο – τη – ρι (ποτήρι)
4. γά – τα (γάτα)
5. δώ – ρο (δώρο)
6. πε – πό – νι (πεπόνι)
7. φα – γη – το (φαγητό)
8. πα – ρα – θυ – ρο (παράθυρο)
9. αη – δο – νι (αηδόνι)
10. μπα – μπας (μπαμπάς)

**Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης. (τεστ Αθηνά)**

1. τ - ι (τι)
2. μ - ε (με)
3. π - ω - ς (πως)
4. λ - ε - ς (λες)
5. τ - ω - ρ - α (τόρα)
6. χ - ε - ρ - ι (χέρι)
7. π-η-γ-α-δ-ι (πηγάδι)
8. α-η-δ-ο-ν-ι (αηδόνι)
9. κ-α-σ-τ-ρ-ο (κάστρο)
10. π-α-ρ-α-θ-υ-ρ-ο (παράθυρο)