

Εργαστηριακή Εξάσκηση στην Παθολογία της Γλώσσας, της Μνήμης και των Επιτελικών Λειτουργιών

Διδάσκων: Αργύρης Καραπέτσας
Καθηγητής Νευροψυχολογίας –
Νευρογλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Οι δυσφασίες, γνωστές και ως «ειδικές γλωσσικές διαταραχές ή ΕΓΔ», είναι μία κατηγορία διαταραχών, που συνδέονται με δομικές δυσλειτουργίες, αφορούν δηλαδή στο εγκεφαλικό υπόστρωμα, και δείχνουν διαταραχές (εγκεφαλική παράλυση, παιδιά που έχουν υποστεί σοβαρές κρανιακές κακώσεις, πρόωρα αγγειακά επεισόδια...) ή αναπτυξιακές ατυπίες («αναπτυξιακές» δυσφασίες) ορισμένων δικτύων νευρώνων ή συγκεκριμένων υποσυστημάτων της διεργασίας των γλωσσικών πληροφοριών.

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Σε πολλές περιπτώσεις, παίζει ρόλο και ο οικογενειακός παράγοντας, καθώς οι ιδιαίτερες γλωσσικές διαταραχές είναι δύο με τέσσερις φορές συχνότερες στα συγγενικά πρόσωπα απ' ότι στον υπόλοιπο πληθυσμό (Goldinger, 1997, 1998).

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Αυτό που χαρακτηρίζει το δυσφασικό παιδί είναι μία μεγάλη επικοινωνιακή επιθυμία, η οποία όμως δεν μπορεί να εκπληρωθεί εύκολα λόγω της παθολογίας. Με τον τρόπο αυτό το παιδί βιώνει μία μεγάλη απογοήτευση καθώς δεν διαθέτει τα μέσα ώστε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με ευκολία κι ευχαρίστηση, ούτε για να μορφωθεί, ούτε για ν' ανταλλάξει πληροφορίες.

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Οι δυσφασίες συγκεντρώνονται σε τέσσερις ομάδες:
- Τις εγγενείς διαταραχές του αμιγώς τυπικού γλωσσολογικού τομέα, όπου έχουμε:

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- τις διαταραχές που αφορούν στη μορφοσύνταξη
- τις διαταραχές που αφορούν ιδιαίτερα στο λεξιλόγιο.

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Τις διαταραχές που αφορούν κυρίως στις δυσκολίες κατανόησης και αποκωδικοποίησης των γλωσσικών ήχων, που είναι δύο ειδών:
 - - οι δυσκολίες αναγνώρισης των λέξεων
 - - οι δυσκολίες του φωνολογικού διαχωρισμού.

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Τις διαταραχές που αφορούν κυρίως τις οδούς έκφρασης της γλώσσας και την εκφορά του λόγου.
- Τη φωνολογική-συντακτική δυσφασία, που είναι η πλέον συνηθισμένη συνδρομική συσχέτιση που συναντάται στην πράξη (Botez, 1996, Caplan, 1992).

Διάφοροι τύποι δυσφασίας.

- Τη φωνολογική-συντακτική δυσφασία, που είναι η πλέον συνηθισμένη συνδρομική συσχέτιση που συναντάται στην πράξη (Botez, 1996, Caplan, 1992).

Εγγενείς διαταραχές του γλωσσολογικού τομέα.

- Μπορεί να αφορούν το συντακτικό ή/και το λεξιλογικό σκέλος.

Μορφοσύνταξη.

- Διαταραχή υψηλού επιπέδου, τυπική ή άτυπη.
- Οι κλινικές μελέτες ενισχύουν την υπόθεση της ύπαρξης ενός «κεντρικού συντακτικού αναλυτή», τυπικού ή άτυπου. Το εύρος του, η ανεπάρκειά του ή η δυσλειτουργία του είναι στοιχεία που μας δείχνουν ότι η παθολογία σε αυτό το επίπεδο αγγίζει ταυτόχρονα τις διάφορες πλευρές της γλώσσας: κατανόηση και έκφραση, προφορική και γραπτή γλώσσα (ή νοηματική γλώσσα για τα παιδιά που τη χρησιμοποιούν), μητρική γλώσσα και δεύτερη γλώσσα για τους δίγλωσσους (Arvedson & Brodsky, 2002).

- Κατανόηση και έκφραση.
- Η διαταραχή δεν εκφράζεται συνήθως με την ίδια ένταση στους δύο τομείς, καθώς η διαταραχή στην έκφραση είναι πολύ πιο εμφανής απ' ό τι στην κατανόηση.

- Αυτό οφείλεται είτε στην ύπαρξη διαφορετικών υποστοιχείων στο εσωτερικό του συντακτικού αναλυτή, εκ των οποίων το ένα είναι ιδιαίτερα προσβεβλημένο σε σχέση με το άλλο, είτε σε κάποιες ιδιαίτερες απαιτήσεις που σχετίζονται με την έκφραση, κάποιων περιορισμών δηλαδή που συνδέονται με την ανάκληση και την κατασκευή από πλευράς του υποκειμένου της συντακτικής οργάνωσης (Arvedson & Brodsky, 2002).

- Προφορικά και γραπτά.
- Σε αυτό τον τομέα οι διαταραχές του γραπτού λόγου είναι σημαντικότερες από εκείνες του προφορικού, καθώς οι απαιτήσεις του γραπτού συστήματος αναφορικά με τη σύνταξη είναι πιο σημαντικές. Όταν ο συντακτικός αναλυτής σχετίζεται με τη γλωσσική διαταραχή μπορούμε να προβλέψουμε ότι θα εκδηλωθούν δυσκολίες κατά την κατάκτηση του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα όσον αφορά στην αντιστοίχιση του νοήματος με τα μορφοσυντακτικά σημεία, τις λειτουργικές λέξεις και τις καταλήξεις (Goldinger, 1997, 1998).

- Στη νοηματική γλώσσα.
- Στα βαρήκοα ή/και δυσφασικά παιδιά που μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα, παρατηρούμε τις ίδιες δυσκολίες για τα ιδιαίτερα συντακτικά στοιχεία της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, στην κατανόηση, και με πιο έντονο τρόπο στην έκφραση, και στη συνέχεια στο γραπτό λόγο, όπου τα παιδιά κάνουν τα ίδια λάθη που κάνουν και οι ακούοντες. Συνολικά, παρατηρούμε ότι πλήττονται όλα τα συστατικά της γλώσσας, δηλαδή όλες οι γλωσσολογικές μορφοσυντακτικές δεξιότητες σε κεντρικό επίπεδο.

- Στις περιπτώσεις αυτές, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος πρέπει να επαναδιδαχθούν, εκτός, εάν βέβαια αποφασιστεί, λόγω της σοβαρότητας των διαταραχών, να εγκαταλειφθεί ο γραπτός λόγος και να εστιαστούν οι προσπάθειες αποκατάστασης στις προφορικές, επικοινωνιακές πλευρές της γλώσσας (Kremin & Dellatolas, 1995, Καραπέτσας, 1989).

- Σε περίπτωση διγλωσσίας.
- Όταν ένα παιδί είναι δυσφασικό παρουσιάζει αυτή τη διαταραχή σε όλες τις γλώσσες. Συχνά, οι διαταραχές είναι πιο σοβαρές στη δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί το γεγονός ότι ορισμένες φορές οι διαταραχές του λόγου είναι πιο έντονες στη γλώσσα που χρησιμοποιείται λιγότερο είτε αυτή είναι η μητρική είτε μια δεύτερη.

Κλινικές ενδείξεις.

- Παράλειψη των μικρών λειτουργικών λέξεων.
- Οι μικρές λειτουργικές λέξεις (κενές λέξεις) παραλείπονται ή, στην καλύτερη των περιπτώσεων χρησιμοποιούνται φειδωλά ή/και με λάθος τρόπο. Αυτά τα σφάλματα και οι παραλείψεις συμβάλλουν στην ασάφεια των φράσεων, σε έναν τηλεγραφικό λόγο, του οποίου όμως οι βασικές γραμμές παραμένουν κατανοητές από πλευράς του συνομιλητή.

- Η δυσκολία στη χρήση των αντωνυμιών, ακόμη και όσον αφορά στις συχνότερες προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, αυτός, αυτή), οδηγούν το παιδί σε μία επανάληψη των αντίστοιχων ουσιαστικών, στο εσωτερικό μάλιστα πολύ σύντομων προτάσεων, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί (Kremin & Dellatolas, 1995).

Παράλειψη των μικρών λειτουργικών λέξεων.

- Η μικρή Θ.Λ., 8 ετών, με επίπεδο ανάπτυξης ανάλογο της πραγματικής της ηλικίας, πρέπει να περιγράψει μία εικόνα: ένα παιδί περπατά στο δάσος, μαζεύει λουλούδια, το τσιμπά μία μέλισσα: αφήνει τα λουλούδια και κλαίει. Η μικρή λέει: «Παιδί κλαίει · παιδί... καλό, παιδάκι... λουλούδια · μικρό παιδάκι τσιμπάει μέλισσα... κλαίει... παιδί πονάει».

Παράλειψη των μικρών λειτουργικών λέξεων.

- Η απουσία κάθε συνδετικής λέξης («και μετά», «τότε», «έπειτα») και όλων των λέξεων φατικής λειτουργίας οι οποίες, χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο, διασφαλίζουν τη συνοχή και την ευφράδεια του λόγου τονίζει τη γενική εντύπωση ενός λόγου φτωχού κι επίπτονου (Bellaire, Plante & Swisher, 1994).

Δυσκολίες με τις «κατασκευασμένες» λέξεις του λεξιλογίου.

- Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων των αντιθέτων, παρατηρούμε ότι τα παιδιά βρίσκουν αρκετά εύκολα τα «λεξιλογικά» αντίθετα που αναφέρονται σε ένα διαφορετικό ουσιαστικό, τα οποία μπορούν να μάθουν και να τα επεξεργαστούν με τρόπο ανεξάρτητο, όπως για παράδειγμα όμορφος-άσχημος, πλούσιος-φτωχός, βρώμικος-καθαρός.

- Αντιθέτως, αποτυγχάνουν στο σύνολό τους όταν έχουν να κάνουν με τα αντίθετα που δημιουργούνται με την προσθήκη ενός προθέματος, δηλαδή όταν απαιτείται μία εφαρμογή των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας, π.χ., εύκολος-δύσκολος, υπάκουος- ανυπάκουος, ντύνω-ξεντύνω.

- Δυσκολίες με τη σειρά των λέξεων.
- Σε γενικές γραμμές, η σειρά των λέξεων στη φράση διατηρείται, επιτρέποντάς μας να προσδιορίσουμε ποιος κάνει τι, τουλάχιστον σε φράσεις σύντομες και συνηθισμένες. Ωστόσο, εάν το παιδί προβεί, κατ' εξαίρεση, σε κάποια πλούσια επεξήγηση, ενδεχομένως ο συνομιλητής να μην έχει αρκετά στοιχεία ώστε να προσδιορίσει «ποιος κάνει τι και σε ποιον» (Bloom & Lahey, 1988).

Αδυναμία χειρισμού των καταλήξεων.

- Μία από τις πιο εμφανείς κλινικές ενδείξεις είναι η ανικανότητα χειρισμού των καταλήξεων των επιθέτων (καταλήξεις αρσενικού/θηλυκού, ενικού/πληθυντικού), αλλά κυρίως των ρημάτων, οι οποίες στην ελληνική γλώσσα είναι πολύ περισσότερες και πιο πλούσιες, περιλαμβάνοντας ένα περίπλοκο σύστημα εσωτερικής οργάνωσης.

- *Στην κατανόηση* – Στη διαταραχή αυτή διακρίνεται η δυσκολία απόδοσης ενός σαφούς νοήματος, το οποίο διέπεται από γλωσσικούς κανόνες, διάφορες καταλήξεις και λειτουργικές λέξεις, διακυβεύοντας έτσι τη συντακτική κατανόηση.

- Οι ασκήσεις κατανόησης αναδεικνύουν αυτή τη δυσκολία της ερμηνείας των τελικών καταλήξεων στις κλίσεις των ρημάτων. Έτσι, υπάρχουν ασκήσεις υπόδειξης εικόνων (πολλαπλής επιλογής), όπου το παιδί πρέπει να επιλέξει αυτή που αντιστοιχεί με την εκφερόμενη φράση του εξεταστή, οι οποίες παρουσιάζουν λεξικολογικές προσεγγίσεις ή ερμηνείες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συντακτικές πληροφορίες ως έχουν (Clarke & Leonard, 1996).

- Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί πολύ καλά να κατανοήσει μία φράση του τύπου: «Παίρνω το παιχνίδι με το σπασμένο καπάκι». Ερμηνεύει σε σημασιολογικό επίπεδο τα λεξιλογικά στοιχεία «παίρνω», «παιχνίδι», «καπάκι», «σπάω (-σμένο)», και χρησιμοποιεί πραγματολογικές γνώσεις που μειώνουν σε μεγάλο βαθμό την ασάφεια (η λέξη «σπασμένο» αναφέρεται αναγκαστικά στο παιχνίδι ή στο καπάκι του).

- Στις ασκήσεις συντακτικής συνείδησης, όπου το παιδί πρέπει να υποδεικνύει, εάν η προφερόμενη φράση του συνομιλητή είναι στο σύνολό της σωστή ή όχι, δεν ισχύει το ίδιο. Το παιδί δεν χρειάζεται να προβεί σε μία συντακτική επεξεργασία σε βάθος, αλλά πρέπει απλά να ανατρέξει στις πραγματολογικές του γνώσεις.

- Έτσι, σε μία φράση του τύπου: «Παιδί μήλο τρώει το», η λεξιλογική κατανόηση και η εμπειρία – τα μήλα δεν τρώνε ποτέ τα παιδιά, ενώ τα παιδιά μπορούν να φάνε τα μήλα – δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα πρόσβασης στο σημασιολογικό επίπεδο, χαρακτηρίζοντάς την έτσι ως ορθή φράση, όποια και εάν είναι η σειρά των λέξεων.

- *Στην έκφραση* –Η συντακτική διαταραχή, πέρα από το άκουσμα ενός λόγου ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη μη φυσιολογική κυρίαρχη χρήση των ρημάτων στο απαρέμφατο, φαίνεται επίσης μέσα από τις ασκήσεις παραγωγής φράσεων με δύο ή τρεις λέξεις που δίνονται από τον εξεταστή και από τις ασκήσεις συμπλήρωσης φράσεων μέσω εικόνων που μας δίνουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε την αναμενόμενη δομή (Bernstein & Tigerman, 1993).

- **Παράδειγμα**
- Παρουσιάζουμε δύο εικόνες: στη μία, μια κυρία γελάει κι ο εξεταστής την περιγράφει λέγοντας: «Βλέπεις, εδώ, η κυρία γελάει... κι εδώ, βλέπεις [δείχνοντας τη δεύτερη εικόνα όπου πολλές κυρίες γελάνε] οι κυρίες...», και το παιδί τελειώνει τη φράση («γελάνε»).
- (απόσπασμα της Αξιολόγησης Προφορικού Λόγου Εργαστηρίου Νευροψυχολογίας, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

- **Πρόσβαση στο λεξιλόγιο.**
- Η πρόσβαση στο λεξιλόγιο μπορεί να είναι διαταραγμένη, με ή χωρίς συντακτικές δυσκολίες. Εδώ, διακρίνουμε δύο τύπους διαταραχών: την αδυναμία εύρεσης λέξεων (ανομία) και την εμμονή.

- Αδυναμία εύρεσης της λέξης.
- Πρόκειται για μία αδυναμία, επαναλαμβανόμενη και καθημερινή, ανεύρεσης του σημαίνοντος (αντικειμένου, έννοιας), το οποίο είναι γνωστό για το υποκείμενο (Clarke & Leonard, 1996)

- Κατά την εξέταση αναγνώρισης λέξεων μέσα από εικόνες, το παιδί αποδεικνύει ότι γνωρίζει τις λέξεις που, υπό άλλες συνθήκες, δεν μπορεί να αναφέρει καθώς σε μία φιλική συνομιλία, ή αργότερα, αυθόρμητα, θα καταφέρει να πει τη λέξη που προηγουμένως δεν μπορούσε να βρει. Υπάρχουν ορισμένα βοηθήματα που μπορούν να διεγείρουν τον αναζητούμενο ονοματισμό.

- Πρόκειται είτε για το προφορικό βοήθημα, στο οποίο ο εξεταστής κάνει με το στόμα του την κίνηση για την άρθρωση του πρώτου φωνήματος της λέξης, προφέροντάς το ή και όχι (π.χ., «είναι μία μ μ μ...» → «μάσκα», λέει το παιδί θριαμβεύοντας), είτε για την περιγραφή του ζητούμενου: «Την φοράμε στο πρόσωπο τις Απόκριες, είναι → η μάσκα».

- **Κλινικός πίνακας** – Η αδυναμία εύρεσης της λέξης παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία, την κάνει επίπονη, με λέξεις χωρίς σαφή έννοια, με φράσεις αποτυχημένες και με υπερβολικές περιφράσεις.

- **Παράδειγμα**
- «Είναι μία...[ψάχνει τη λέξη «άσκηση»], για..., όπως στο σχολείο, η...[ψάχνει τη λέξη «δασκάλα» που θα τον βοηθούσε να βρει τη λέξη «άσκηση»]... στην... όχι στο μεγάλο δωμάτιο [ψάχνει τη λέξη «αίθουσα»], πάνω [οι αίθουσες είναι στον πρώτο όροφο]... εεε..., δεν πειράζει [εγκαταλείπει]!

- Λεξιλογικές στερεοτυπίες.
- Πρόκειται για την παθολογική και ακατάλληλη επανάληψη μίας λέξης που έχει προαναφερθεί, πολύ χρόνο μετά την εμφάνιση του επαγωγικού ερεθίσματος. Η πρώτη εκφορά της λέξης είναι συνήθως «παρακινούμενη», στη συνέχεια, όμως, επαναλαμβάνεται με τρόπο ανεξέλεγκτο (Bishop, 1997).

- Παραδείγματος χάρη, κατά τη διάρκεια μίας άσκησης κατονομασίας εικόνων ζώων, το παιδί, αφού έχει ονομάσει σωστά κάποια ζώα (κουνέλι, σκύλος...), ονομάζει την πάπια (συνειδητά), κι έπειτα: (γάτα): «πάπια» - (γουρούνι): «πάπια... όχι... πάπια...» - (λιοντάρι): «πάπ... όχι!...», έπειτα: (καμηλοπάρδαλη): «...λιοντάρι». Οι λεξιλογικές στερεοτυπίες προκύπτουν με μεγαλύτερη ευκολία όταν βρισκόμαστε σε ένα κοινό σημασιολογικό πεδίο και οι διάφοροι στόχοι διατηρούν πολύ στενές σημασιολογικές σχέσεις.

- **Διαταραχές εκπομπής**
- Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στις λεξιλογικές οδούς εξαρτώνται αυστηρά από τη φύση του ερεθίσματος εισόδου. Οι δυσλειτουργίες των οδών αυτών έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους συμπτώματα και διαταραχές που εκδηλώνονται σε ένα δεδομένο τύπο. Εδώ εξετάζουμε τον προφορικό τύπο, καθώς το προσαγωγό ερέθισμα είναι ακουστικό-λεκτικό.

- Η λεκτική αναγνώριση έγκειται στην ικανότητα διαχωρισμού της προφορικής αλυσίδας και την αναγνώριση των λέξεων, στη σημασιολογική πρόσβαση για τις «πλήρεις» λέξεις, στην πρόσβαση στις λειτουργικές λέξεις για τη δημιουργία εννοιολογικών σχέσεων ανάμεσα στις πλήρεις λέξεις, στην ανάλυση του τόνου της φωνής, του επιπέδου του λόγου και στην ενσωμάτωση των εξωγλωσσικών στοιχείων (κατάσταση, κινήσεις και συμπεριφορά του συνομιλητή...).

- Στην παθολογία, δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε ξεκάθαρες ενδείξεις σε αυτά τα διαφορετικά επίπεδα. Σε γενικές γραμμές, θεωρούμε ότι πρόκειται, αρχικά, για ένα πρόβλημα αναγνώρισης των λέξεων, για μία δυσκολία κατάτμησης της προφορικής αλυσίδας, που δεν επιτρέπει την απομόνωση των λεκτικών μονάδων, ενώ όταν η δυσκολία αυτή έχει μαζικό χαρακτήρα, γίνεται λόγος για «λεκτική αγνωσία».

- Η λέξη «κώφωση» είναι σίγουρα μία κακή επιλογή, καθώς επιφέρει μία σύγχυση με την περιφερική ακουστική διαταραχή (Clarke & Leonard, 1996). Πλην όμως, είναι απαραίτητο να βεβαιωθούμε ότι το παιδί ακούει καλά αλλά δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει και να αποδώσει νόημα σε αυτά που ακούει. Συνεπώς, πρόκειται πράγματι για ένα γνωσιακό πρόβλημα.

- Χαρακτηριστικά συμπτώματα.
- Η συμπεριφορά του παιδιού που αδυνατεί να κατανοήσει το λόγο του συνομιλητή του θυμίζει σε μεγάλο βαθμό εκείνη των κωφών παιδιών. Αδιαφορεί, πλήρως, για οποιαδήποτε κουβέντα γίνεται γύρω του, εκτός, εάν ο συνομιλητής απευθύνεται επίμονα στο ίδιο προσωπικά και συνδυάζει το λόγο με κινήσεις (Clarke & Leonard, 1996).

- Ο διαχωρισμός μεταξύ μίας λεκτικής κατανόησης σχεδόν ανύπαρκτης και μίας μη λεκτικής κατανόησης ικανοποιητικής είναι εμφανής και εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους:
- στην καθημερινή ζωή, οι καταστάσεις και κινήσεις αποκωδικοποιούνται απόλυτα από το παιδί, το οποίο δείχνει και την ανάλογη συμπεριφορά

- στο σχολείο, όπου το παιδί εργάζεται μιμούμενο τα άλλα παιδιά, περιμένει από τους άλλους να του δείξουν τι πρέπει να κάνει κι ενεργεί έξυπνα και επιδέξια
- στις ασκήσεις αξιολόγησης των μη λεκτικών δεξιοτήτων του, σημειώνει μεγάλη επιτυχία που συχνά αντιστοιχεί με το επίπεδο της πραγματικής του ηλικίας.

- Όσον αφορά στην έκφραση, η απουσία προτασιακού λόγου είναι συνεχής: το παιδί δεν μιλάει καθόλου ή, εάν προφέρει κάποιες λέξεις, αυτές είναι οι ελάχιστες λέξεις που αποκωδικοποιεί και κατανοεί στον προφορικό λόγο.

- **Δυσκολίες φωνολογικής διάκρισης.**
- Πρόκειται για ένα πολύ συχνό πρόβλημα το οποίο μπορεί να συναντήσουμε μεμονωμένο ή συνδυασμένο με άλλες μορφές γλωσσικών παθολογιών. Η σύγχυση των πλησιέστερων ήχων, η μη αντίληψη των διαφορετικών φωνημάτων που διακρίνονται μόνο από ένα χαρακτηριστικό σημείο, προκαλούν μία σύγχυση των εννοιών, παρεμποδίζοντας την επικοινωνία, ενώ στο μέλλον αυτό οδηγεί σε ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Bloom & Lahey, 1988).

- Εξέταση
- Ανάμεσα στις ασκήσεις φωνολογικής διάκρισης, διακρίνουμε τις λεξικολογικές ασκήσεις και τις μη λεξιλογικές ασκήσεις:
- στις λεξικολογικές ασκήσεις, το παιδί πρέπει να υποδείξει την εικόνα που αναφέρεται στη *μεμονωμένη λέξη* που προφέρει ο εξεταστής. Οι εικόνες, που προτείνονται με τη μέθοδο της πολλαπλής επιλογής, αντιστοιχούν σε συχνές λέξεις οι οποίες, όμως, μοιάζουν φωνολογικά (ταψί/ταξί, γόμα/γόπα, πόρτα/χόρτα, κλπ.).

- στις μη λεξικολογικές ασκήσεις, προτείνουμε στο παιδί όμοια ζεύγη συλλαβών ή αυτά που παρουσιάζουν ένα διακριτικό φωνολογικό χαρακτηριστικό (τρι/ντρι, τσι/τζι, κρι/γκρι...). Το παιδί πρέπει να πει, εάν άκουσε δύο φορές την ίδια συλλαβή ή εάν πρόκειται για δύο διαφορετικές. Το παιδί δεν έχει λεξικολογική πρόσβαση και πρέπει να δημιουργήσει τις «αμιγώς» φωνολογικές διακρίσεις (Bloom & Lahey, 1988).

- **Διαταραχές έκφρασης**
- Στις οδούς έκφρασης μπορούμε να συναντήσουμε τρία διαφορετικά επίπεδα διαταραχής, όπου οι δυσκολίες αφορούν στην κατονομασία της ηχητικής μορφής της λέξης και τον προγραμματισμό της ακολουθίας των ήχων που την αποτελούν (διαταραχή φωνολογικής παραγωγής), στην οργάνωση των ακολουθιών των φωνητικών κινήσεων (προσωποκινητική απραξία) και στην κινητική υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος (δυσαρθρίες).

- Στην τελευταία περίπτωση, δεν πρόκειται πλέον για γλώσσα, αλλά για λόγο, και όπως όλες οι διαταραχές που αφορούν στο στοιχείο δράσης, δεν ανήκουν στο πλαίσιο των γνωστικών διαταραχών, ούτε σε εκείνο των δυσφασιών. Μόνο οι δύο πρώτες περιπτώσεις είναι εκείνες που απορρέουν από τον ορισμό της δυσφασίας (Bloom & Lahey, 1988).

- **Φωνολογικές αλλοιώσεις** – Έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:
- δεν πρόκειται συστηματικά για απλουστεύσεις. Αντιθέτως, οι πολυπλοκότητες είναι πολλές, απρόβλεπτες και μη συστηματοποιημένες
- οι αλλοιώσεις δεν είναι σταθερές: ανάλογα με τη στιγμή, την αυθόρμητη ή μη αυθόρμητη κατονομασία, η λέξη θα ειπωθεί σωστά ή λανθασμένα, κι οι αλλοιώσεις θα ποικίλουν από την μία περίπτωση στην άλλη το παιδί μπορεί να έχει τη δυνατότητα να προφέρει, σχεδόν, όλα τα φωνήματα, εάν είναι απομονωμένα. Όταν τα ίδια αυτά φωνήματα πρέπει να συνδυαστούν, να πραγματοποιήσουν μία αλληλουχία, το παιδί αποτυγχάνει.

- Η δυσκολία αφορά στο διαδοχικό και σειριακό προγραμματισμό των διάφορων ήχων της λέξης.
- οι λέξεις παράγονται καλύτερα από τις μη λέξεις καθώς η λεξικολογική πρόσβαση ασκεί ευνοϊκή επιρροή στη διαδικασία ηχοποίησης

- το παιδί (από την ηλικία των 5-7 ετών) έχει συχνά συνείδηση του γεγονότος ότι η έκφρασή του δεν αντιστοιχεί σε αυτό που θέλει να πει: έτσι, κάνει διαδοχικές προσπάθειες, με επαναλαμβανόμενες φωνολογικές προσεγγίσεις. Αυτό μας δείχνει ότι το παιδί έχει πρόσβαση στη νοητική αναπαράσταση της ηχητικής μορφής της λέξης και ότι πρόκειται για ένα πρόβλημα ηχοποίησης και όχι για ένα πρόβλημα ονομάτισης της ηχητικής μορφής της λέξης (Bloomberg & Johnson, 1991).

- **Στοματικό-φωνητική απραξία.**
- Είναι η αδυναμία εκτέλεσης εκούσιων πολύπλοκων κινήσεων, όπως οι φωνο-αρθρωτικές κινήσεις. Παρατηρούμε ότι το παιδί δεν μπορεί ν' ανοίξει το στόμα του έπειτα από μία εντολή που του δόθηκε, παρά τις προσπάθειές του και την έκδηλη θέλησή του. Αργότερα όμως, κατά τη διάρκεια της εξέτασης, θα χασμουρηθεί με ανοιχτό το στόμα ή θα χαμογελάσει (Bortolini & Leonard, 2000).

- Εξέταση.
- Κατά την εξέταση, προτείνονται στο παιδί μία σειρά ποικίλων προσωποκινητικών κινήσεων, έπειτα από προφορική εντολή ή από μίμηση του εξεταστή. Οι διαδοχικές απόπειρες για την ίδια κίνηση αποφέρουν διάφορα αποτελέσματα, ενώ μία πετυχημένη κίνηση δεν θα επαναληφθεί απαραίτητα.

- **«Φωνολογική-συντακτική» δυσφασία.**
- Χαρακτηρίζεται από μία πληθώρα ποικίλων συμπτωμάτων, τρία, όμως, είναι τα στοιχεία που συνυπάρχουν υποχρεωτικά: η ψυχογλωσσολογική υποβάθμιση, η δυσκολία σύνταξης και το πρόβλημα της φωνολογικής παραγωγής (Botez, 1996)

- Ψυχογλωσσολογική υποβάθμιση.
- Το παιδί σπανιότατα λαμβάνει την πρωτοβουλία του λόγου, ενώ στην έκφρασή του παρατηρούμε μία μεγάλη παραγωγή φράσεων ή μικρών, χωρίς ανάπτυξη, λέξεων. Αυτή η «αναστολή» είναι επακόλουθο όλων των «φωνολογικών-συντακτικών» δυσφρασιών, όποιες κι εάν είναι άλλωστε, οι ψυχολογικές διαδικασίες σύμφωνα με το παιδί προχωρεί στις επικοινωνιακές και σχεσιακές ανταλλαγές του.

- Προβλήματα μορφοσύNTAXΗΣ.
- Το πρόβλημα αφορά στην κατανόηση και, πολύ περισσότερο, στην έκφραση, ενώ παρατηρείται σε όλους τους τύπους και είναι ιδιαίτερα σοβαρό στα γραπτά, αγγίζοντας το γλωσσολογικό υποτομέα που αναφέρεται στους αριθμούς. Παρά την παρουσία ενός προβλήματος συντακτικής κατανόησης κατά την εξέταση της γλώσσας, η καθημερινή επικοινωνιακή κατανόηση είναι πολύ ικανοποιητική.

- Προβλήματα φωνολογικού προγραμματισμού.
- Πρόκειται, στην ουσία, για μία δυσφασία που εντάσσεται στις δυσφασίες έκφρασης (λόγω της κυριαρχίας της συμπτωματολογίας στον εκφραστικό τομέα)· μπορεί να εμφανιστεί με μία μορφή διακριτική, μετριασμένη, σοβαρή ή έντονη και μπορεί ακόμη και ν' αγγίξει την αλαλία.

- Η εκμάθηση του γραπτού λόγου, ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, είναι πάντα αργή και επίπονη (κάποιες φορές ακόμη και ακατόρθωτη). Οι άμεσες οδοί δείχνουν να διατηρούνται καλά, επιτρέποντας συχνά μία καλή ένταξη στη διαδικασία ανάγνωσης. Η (μερική) επιτυχία της απόπειρας μίας αναλυτικής εκμάθησης (συνδυαστικές οδοί) συνδέεται με την ένταση της παθολογίας. Έτσι, στις περιπτώσεις μέτριας σοβαρότητας, είναι δυνατή η εκμάθηση των γραφοφωνολογικών μετατροπών, επιτρέποντας την πρόσβαση στην ανάγνωση ορισμένων «νέων» λέξεων.

- Κατά ένα γενικό τρόπο, η ανάγνωση παραμένει αρκετά συχνά πολύ λεξιλογική και η πρόσβαση στη γραπτή λέξη γίνεται κατά προτίμηση και βασικά μέσω της άμεσης οδού. Αυτό φαίνεται από τα λάθη που κάνει το παιδί, τόσο στην ανάγνωση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

- Όταν έχουμε ένα συνδυασμό σημαντικών διαταραχών της επικοινωνιακής κατανόησης και οδηγούν στην αμφιβολία αναφορικά με την ακεραιότητα των οδών της ακουστικο-λεκτικής κατανόησης, τότε κάνουμε λόγο για «ολική» δυσφασία, η οποία συνδυάζει τα στοιχεία των δυσφασιών έκφρασης και των αντιληπτικών δυσφασιών (Blevins, 1995).

Συμπεράσματα.

- Συνοπτικά, από κλινικής πλευράς, τις δυσφασίες τις διακρίνουμε σε:
- αντιληπτικές δυσφασίες (ή δυσφασίες υποδοχής) :
- -λεκτική κώφωση
- -πρόβλημα της φωνολογικής διάκρισης

Συμπεράσματα

- δυσφασίες έκφρασης:
- -φωνολογικό-συντακτική δυσφασία, με ή χωρίς αδυναμία εύρεσης της λέξης
- -φωνολογική δυσφασία, όπου κυριαρχεί το πρόβλημα φωνολογικής παραγωγής
- -ολικές (ή μικτές) δυσφασίες, που αφορούν στο σύνολο των γλωσσικών οδών.

Συμπεράσματα

- Από την άλλη, οι μνημονικές δυσφασίες και οι σημασιολογικό-πραγματολογικές δυσφασίες είναι λιγότερο συχνές.

Συμπεράσματα

- Αυτές οι «σοβαρές» ή «πολύπλοκες» γλωσσικές διαταραχές θα πρέπει να αναλυθούν, να προσδιοριστούν, και έπειτα να κατανοηθούν μέσω μίας διαγνωστικής προσέγγισης που έχει ως στόχο θα έχει τον εντοπισμό των εμπλεκόμενων διαδικασιών και των προσδιορισμό των οδών πρέπει ν' ακολουθηθούν, ώστε να σχεδιαστούν και να ακολουθηθούν πρακτικές αποκατάστασης εστιασμένες και διαφοροποιημένες (Breedin, Martin & Saffran, 1994).

Συμπεράσματα

- Στην ουσία, δεν υπάρχει μία δυσφασία, αλλά πολλές δυσφασίες, μέσα από τις οποίες το κάθε παιδί «βρίσκει» τη δική του. Έτσι, δεν υπάρχει μία «μέθοδος» αλλά πρακτικές αποκατάστασης, σχεδόν πάντα μακροχρόνιες κι επίπονες, των οποίων οι στόχοι βελτίωσης είναι πραγματοποιήσιμοι και εφικτοί και δίνουν τη δυνατότητα, στις περισσότερες των περιπτώσεων, να παρατηρηθεί σημαντική πρόοδος.

- Ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας