



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΛΟΓΟΥ/ΟΜΙΛΙΑΣ. ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

**TITLE: KINDERGARDEN PERSPECTIES TYPICAL
SPEECH/LANGUAGE DEVELOPMENT**

QUSETINNAIRE SURVEY

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΖΑΡΜΠΩΝΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

ΝΟΜΙΚΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΤΣΑΓΚΑΡΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΠΑΤΡΑ 2017

«Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης στα σχολεία είναι να δημιουργεί άντρες και γυναίκες ικανούς να κάνουν νέα πράγματα και όχι να επαναλάβουν αυτά που έκαναν προηγούμενες γενιές.»

Jean William Fritz Piaget

*Στους γονείς μας
με απεριόριστη ευγνωμοσύνη.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την εποπτεύουσα καθηγήτρια μας κ. Κανελλοπούλου Ευαγγελία MSc / SLP-T για την πολύτιμη βοήθειά της, για την καθοδήγησή της και την εμπιστοσύνη που μας έδειξε στην διεκπεραίωση αυτού του πονήματος.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το T.E.I. Δυτικής Ελλάδος και συγκεκριμένα το τμήμα Λογοθεραπείας για τις γνώσεις που μας προσέφερε όλα αυτά τα χρόνια.

Λίγο πριν το τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους νηπιαγωγούς, που αφιέρωσαν λίγο από το χρόνο τους προκειμένου να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να αφήσουμε χωρίς να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας που ήταν αρωγοί των προσπαθειών μας και τους φίλους μας για τη συνεχή συμπαράσταση, υποστήριξη και κατανόηση που έδειξαν όλο αυτόν τον καιρό.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Σκοπός-Ερευνητικά Ερωτήματα.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	9
1.2. Λόγος – Επικοινωνία	12
1.3. Διαταραχές Λόγου- Ομιλίας	13
1.4. Διαγνωστικά Κριτήρια.....	17
1.5. Κλινική Εικόνα	20
1.6. Οι Επιπτώσεις προβλημάτων του λόγου/ ομιλίας	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	22
2.1 Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο	22
2.2 Χαρακτήρας Γλώσσας Προσχολικής Ηλικίας	24
2.3 Συνθήκες Μάθησης	29
2.3.1 Ο Ρόλος του Περιβάλλοντος	30
2.4 Ενίσχυση της Γλωσσικής Ανάπτυξης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	37
3.1 Απόψεις Νηπιαγωγών σχετικά με την Ανάπτυξη Λόγου	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	41
4.1 Εισαγωγή.....	41
4.2 Εργαλείο Έρευνας	42
4.3 Μεταβλητές Έρευνας.....	46
4.4 Δείγμα	47
4.5 Διαδικασία.....	49
4.6 Επεξεργασία Δεδομένων	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	108
Παράρτημα.....	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη μελέτη και κατανόηση των διαταραχών λόγου, καθώς και στη διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των νηπιαγωγών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου στα παιδιά. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν ότι διαθέτουν όλες τις επαρκείς γνώσεις σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου. Η παρούσα έρευνα πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα, της οποίας το δείγμα αποτελούνταν από 100 άτομα, 92 γυναίκες και 8 άνδρες από όλη την Ελλάδα. Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναδύθηκε ότι οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου, πράγμα που φαίνεται να επικρατεί και στην βιβλιογραφία. Πρόκειται για ένα ζήτημα που χρήζει περισσότερης διερεύνησης, καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι σημαντικά για τη μετέπειτα πορεία τους.

Λέξεις-κλειδιά: νηπιαγωγοί, εκπαίδευση, τυπική ανάπτυξη λόγου, διαταραχές λόγου/ομιλίας, λογοθεραπεία

ABSTRACT

The present study aimed to study and understand speech disorders, as well as to investigate the attitudes and knowledge of preschool teachers about typical speech development in preschool children. Previous research has shown that preschool teachers support they do not have sufficient knowledge about typical speech development. The present research is a quantitative survey, the sample of which consisted of 100 individuals, 92 women and 8 men from all over Greece. The research tool was a questionnaire, which was constructed solely for the purposes of this research. Through the answers of the participants, it emerged that preschool teachers did not have sufficient knowledge about the typical development of speech, which seems to prevail in the literature. This is an issue that needs more investigation, as the early years of children's lives are important for their subsequent course.

Key words: kindergarten, education, typical speech development, speech /
speech disorders, speech therapy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξή του, καθιστώντας το έναν λειτουργικό ενήλικα (ή όχι). Το γεγονός αυτό έχει αποτελέσει, τα τελευταία χρόνια, το κέντρο ενδιαφέροντος της σύγχρονης κοινωνίας και της επιστήμης, καθώς επιστήμονες και θεωρητικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των πρώτων χρόνων ζωής και κατά επέκταση, την ανάγκη για επαγγελματική κατάρτιση όσων εμπλέκονται σε αυτά τα πρώτα χρόνια του παιδιού (λ.χ. νηπιαγωγοί) (Kourkoutas, Mitsiou, & Foulouli, 2006).

Ωστόσο, εστιάζοντας στη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις και τις γνώσεις των νηπιαγωγών γύρω από διάφορα αναπτυξιακά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης λόγου, παρατηρείται ότι η ερευνητική δραστηριότητα είναι περιορισμένη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη σημασία των πρώτων χρόνων ζωής του παιδιού, καθιστά σαφή την σημασία της παρούσας εργασίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει προσθήκη στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις και τις γνώσεις των νηπιαγωγών για το ζήτημα της τυπικής ανάπτυξης λόγου των παιδιών.

Σκοπός-Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει όλων των παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή, η μελέτη και η κατανόηση της τυπικής ανάπτυξης λόγου, και κατά επέκταση, των διαταραχών λόγου, ενώ αποσκοπεί και στη διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των νηπιαγωγών γύρω από αυτό το ζήτημα. Ακολουθεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ ακολουθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της εργασίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα εξής:

1. Οι νηπιαγωγοί διαθέτουν επαρκείς γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην τυπική ανάπτυξη λόγου; (H0: Οι νηπιαγωγοί διαθέτουν επαρκείς γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην τυπική ανάπτυξη λόγου. H1: Οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην τυπική ανάπτυξη λόγου)
2. Οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν την απαραίτητη εκπαίδευση σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου; (H0: Οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν την απαραίτητη εκπαίδευση σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου. H1: Οι νηπιαγωγοί δεν ενδιαφέρονται να αποκτήσουν την απαραίτητη εκπαίδευση σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου).
3. Υπάρχουν ιδανικοί τρόποι ενημέρωσης του επαγγέλματος της λογοθεραπείας σε ότι αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης ομιλίας / λόγου; (H0: ιδανικοί τρόποι ενημέρωσης του επαγγέλματος της λογοθεραπείας σε ότι αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης ομιλίας / λόγου. H1: μη ιδανικοί τρόποι ενημέρωσης του επαγγέλματος της λογοθεραπείας σε ότι αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης ομιλίας / λόγου).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας (2-6 ετών), η ανάπτυξη του λόγου, όπως και όλων των δεξιοτήτων, είναι ραγδαία και καταφανής και σε όλο το εύρος της γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, εννοιολογικό, πραγματολογικό). Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, αυτής της περιόδου, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν νέες λέξεις σε καθημερινή βάση, ενώ παράλληλα σταδιακά εξοικειώνονται και με τη χρήση μεγάλων και σύνθετων προτάσεων, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους στόχους τους. Επίσης, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους για να περιγράψουν γεγονότα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, ανταποκρινόμενα έτσι στον τρόπο επικοινωνίας των ενηλίκων. Εν ολίγοις, μέσα σε μία μικρή χρονική περίοδο, και στην περίπτωση που δεν υπάρχει κάποια παθολογία, τα παιδιά επιτυγχάνουν την ικανοποιητική κατανόηση και χρήση της γλώσσας, προκειμένου να μπορούν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους. Από την άλλη, υπάρχει μία μερίδα παιδιών, τα οποία δίχως εμφανή αιτιολογία, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατανόησης ή/και παραγωγής του λόγου κατά την επικοινωνία τους με τους άλλους. Πρόκειται για παιδιά, τα οποία ενδεχομένως εκδηλώνουν κάποια προβλήματα σε νοητικό επίπεδο, προβλήματα ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, νευρολογικές βλάβες ή/και περιβαλλοντική αποστέρηση, παρότι φαίνεται ότι είναι τυπικής ανάπτυξης, καθώς η ανάπτυξή τους είναι φυσιολογική σε όλους τους τομείς, αλλά όχι στο λόγο (Τζουριάδου, 2011).

Έχει αναπτυχθεί μία μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τις διαταραχές λόγου. Μάλιστα, για την προσέγγιση αυτών των διαταραχών καθιερώθηκαν ορισμένοι όροι, όπως είναι οι εξής: «*αναπτυξιακή ή εξελικτική διαταραχή του λόγου*» (developmental language disorder) και «*ειδική γλωσσική διαταραχή*» (specific language impairment). Πρόκειται για όρους, οι οποίοι

έρχονται να αντικαταστήσουν παλαιότερους όρους, όπως είναι η «*παιδική δυσφασία*» (child aphasia), «*αναπτυξιακή αφασία*» (developmental dysphasia) και «*αναπτυξιακή δυσφασία*» (developmental dysphasia). Συγκεκριμένα, με τον όρο «*αφασία*» γίνεται αναφορά στην αδυναμία του ατόμου να παράγει λόγο, ενώ με τον όρο «*δυσφασία*» γίνεται αναφορά στην δυσκολία του ατόμου να παράγει λόγο. Συχνά, οι δύο αυτοί όροι λειτουργούν ως συνώνυμοι στη νευροφυσιολογία, περιγράφοντας διαταραχές λόγου που είναι προϊόν εγκεφαλικής βλάβης. Εντούτοις οι όροι αυτοί δεν είναι επαρκείς και κατάλληλοι για την περιγραφή διαταραχών που σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου, η αιτιολογία των οποίων δεν είναι γνωστή ή έγκειται σε νευρολογική βάση (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Η μελέτη των διαταραχών του λόγου χρονολογείται πολύ βαθιά στην επιστήμη της νευροφυσιολογίας με τη διερεύνηση της αφασίας. Υπάρχουν αναφορές σχετικά με την αφασία από την περίοδο του Ιπποκράτη. Ο Ιπποκράτης, λοιπόν, διατύπωσε ότι ο εγκέφαλος αποτελεί ένα όργανο, το οποίο ρυθμίζει τον τρόπο λειτουργίας της σκέψης, και κατά επέκταση, η οποιαδήποτε βλάβη μπορεί να οδηγήσει σε παράλυση στο αντίθετο μέρος του σώματος σε σχέση με το σημείο που προκλήθηκε η βλάβη αυτή. Ακόμη, ο Ιπποκράτης διατύπωσε ότι η παράλυση αυτή μπορεί να συνδεθεί και με απώλεια ομιλίας. Η αφασία μέχρι και τον 19^ο αιώνα, θεωρούνταν ότι αποτελεί προϊόν βλάβης ή ασθένειας στην περιοχή του εγκεφάλου, δίχως να είναι γνωστό το ακριβές σημείο της βλάβης. Η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου ξεκίνησε το 1861 με τον Paul Broca. Ο Broca, Γάλλος χειρουργός και ανατόμος, ήταν αυτός που έφερε στη δημοσιότητα ένα περιστατικό ενός ασθενή, ο οποίος εκδήλωσε απώλεια ομιλίας, δίχως να εκδηλώνει καμία άλλη ανεπάρκεια εκτός από μία περιορισμένη βλάβη στην τρίτη αριστερή γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου. Ο Broca διατύπωσε ότι στην περιοχή αυτή, η οποία πήρε το όνομά του, έχει την έδρα του Ειδικό Κέντρο Άρθρωσης του Λόγου, και κατά επέκταση, μία ενδεχόμενη βλάβη στην

περιοχή αυτή ενδέχεται να οδηγήσει σε απώλεια της ομιλίας. Αργότερα, ο Karl Wernicke, Γερμανός νευροπαθολόγος, εισήγαγε την έννοια της «*αισθητηριακής αφασίας*». Η διαταραχή αυτή είναι προϊόν απώλειας της οπτικής και της ακουστικής αναγνώρισης ή/και κατανόησης, δηλαδή όλων των απαραίτητων προϋποθέσεων της ικανότητας της χρήσης του λόγου. Ο Wernicke απέδωσε τη διαταραχή αυτή σε βλάβη που εντοπίζεται στην πρώτη κροταφική έλικα του εγκεφάλου, κέντρο της ακουστικής περιοχής του λόγου που φέρει και το όνομά του. Οποιαδήποτε βλάβη στην περιοχή αυτή ενδέχεται να οδηγήσει σε διαταραχή της γλωσσικής κατανόησης παρά τη έκφρασης, και απώλεια στην αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα γραφής (Bishop, 2014).

Εν αντιθέσει με τις αφασίες, δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να αποσαφηνίζουν με ακρίβεια την βιολογική βάση των αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου. Υπάρχει μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών, οι οποίες είχαν ως κέντρο τη διερεύνηση μίας ενδεχόμενης εγκεφαλικής βλάβης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου, που δεν επιβεβαίωσε την παραπάνω θέση (Herbert & Kenet, 2007). Παράλληλα, όμως, υπήρχε και η θέση ότι το σύνολο των παραγόντων που έχουν σχέση με τις αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου δεν πρέπει να διερευνώνται αποκλειστικά σε οργανικό επίπεδο, μια που η συμπεριφορά του οργανισμού, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η εκμάθηση του λόγου, δεν ρυθμίζεται μόνο από ένα σύνολο βιολογικών παραγόντων, αλλά και από την αλληλεπίδραση μεταξύ εγκεφαλικών λειτουργιών, καθώς και από τα εκάστοτε περιβαλλοντικά ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά. Το περιβάλλον διαθέτει ένα σύνολο ερεθισμάτων, τα οποία συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία χιλιάδων εγκεφαλικών συνάψεων (Feldman, 2009). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, έρευνες αναφέρουν ότι η δημιουργία και έπειτα, η ανάπτυξη αυτών των εγκεφαλικών συνάψεων δέχεται επιρροή με πολύ συγκεκριμένους τρόπους από τα αισθητηριακά ερεθίσματα, τόσο οπτικά όσο και ακουστικά. Παρά το γεγονός ότι τα δεδομένα αυτά πηγάζουν από ένα σύνολο

πειραμάτων σε ζώα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιρροή των ερεθισμάτων στην ανάπτυξη των εγκεφάλων είναι υπαρκτή (Werner, Fay, & Popper, 2011). Παράλληλα, υπάρχει μία κρίσιμη περίοδος, κατά την οποία είναι πιο έντονη η δημιουργία συγκεκριμένων συστημάτων νευρωνικών συνάψεων. Μάλιστα, κατά την περίοδο αυτήν, ακόμη και μία προσωρινή διαταραχή στα αισθητηριακά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος, ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο της εγκεφαλικής λειτουργίας στο μέλλον. Ακόμη, στις περιπτώσεις των αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου, υπάρχει η πιθανότητα να εκδηλωθεί διαταραχή νευρωνικής ανάπτυξης μετά τη γέννηση, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε μικρότερο αριθμό νευρωνικών συνάψεων στα κέντρα του λόγου (Bishop, 2014).

1.2. Λόγος – Επικοινωνία

Ο λόγος αναφέρεται στις διαδικασίες που συνδέονται με την παραγωγή και την αντίληψη των ήχων που χρησιμοποιούνται στην προφορική γλώσσα. Ο λόγος είναι ο κώδικας που αποτελεί το όργανο της σκέψης και της επικοινωνίας. Η επικοινωνία μπορεί να γίνει με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Ο προφορικός λόγος είναι η ομιλία. Λόγος και ομιλία αποτελούν χαρακτηριστικά του ανθρώπου και κατακτώνται αυτόματα χωρίς κάποια ιδιαίτερη φροντίδα και προσπάθεια. Με τον όρο επικοινωνία αναφερόμαστε σε μια διαδικασία που αποτελείται από τρεις παράγοντες: τον πομπό, το μήνυμα αυτό καθαυτό και τον δέκτη. Η επικοινωνία συντελείται όταν το μήνυμα φτάσει από τον αποστολέα ή ομιλητή στον παραλήπτη ή ακροατή, ή από τον πομπό στο δέκτη (Φραγκομίχαλος, 1999). Η επικοινωνία θεωρείται επιτυχής όταν ο δέκτης ανταποκριθεί στο μήνυμα θετικά.

Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, πλέον υποστηρίζεται ότι ο λόγος αποτελεί για το παιδί που αναπτύσσεται μία θεμελιώδη λειτουργία που του

επιτρέπει να επικοινωνεί, να σκέφτεται, να μαθαίνει, να εκφράζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες και επιθυμίες του. Συμβάλλει στη συναισθηματική του ολοκλήρωση και στην κοινωνικοποίησή του. Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση ξεκινά αμέσως μετά τη γέννηση με την ανταλλαγή συναισθημάτων μεταξύ γονιών και παιδιού μέσω της βλεμματικής επαφής και των αλλαγών στη συμπεριφορά του που δηλώνουν την ανάγκη για τροφή, ξεκούραση, σωματική επαφή, δυσαρέσκεια ή ευχαρίστηση. Η ανακάλυψη της γλώσσας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας κάθε ανθρώπου είναι ένα από τα θαύματα της ζωής. Τα μωρά δεν κατέχουν καμία γλώσσα, ωστόσο αρκετά εύκολα μαθαίνουν τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς τους. Σύμφωνα με τον Miller, η μαθητεία αυτή γίνεται με μεγάλο ενθουσιασμό, γεγονός το οποίο μας κάνει να πιστεύουμε ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποια έμφυτη προδιάθεση γι' αυτό το ενδιαφέρον στην επικοινωνία.

1.3. Διαταραχές Λόγου- Ομιλίας

Μία από τις συνηθέστερες κατηγορίες προβλημάτων που εμφανίζονται στα παιδιά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία είναι και οι διαταραχές λόγου και ομιλίας. Όταν αναφερόμαστε στον όρο ομιλία εννοούμε ένα πολύπλοκο σύστημα οργάνωσης ήχων, λέξεων και μεθόδων συνδυασμού τους που βασίζεται στη σωστή και απόλυτα συντονισμένη συνεργασία των συστημάτων της άρθρωσης, φώνησης, αντήχησης, προσωδίας και αναπνοής. Η ομιλία αποτελεί την εξωτερίκευση του εσωτερικού μας λόγου και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της σκέψης μας. Η άρθρωση και οι διαταραχές της, σχετίζονται με προβλήματα με την παραγωγή των ήχων της ομιλίας. Ακόμα ένας βασικός όρος σχετικός με αυτό το θέμα είναι η φωνητική που είναι η γνώση της ομιλίας και των ήχων της. Η φωνητική παρέχει την εννοιολογική βάση για την ανάλυση της άρθρωσης, καθώς και το κλινικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και την

αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών (Bauman-WaenglerJ,2007). Τα παιδιά με διαταραχές άρθρωσης παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες στην μνήμη, την σκέψη και την επεξεργασία των πληροφοριών από συνομήλικους τους χωρίς αρθρωτικά προβλήματα.(Ozcebe & Belgin,2005).

Από την άλλη η αναπτυξιακή φωνολογική διαταραχή αποτελεί μία αδυναμία στην χρήση των αναπτυξιακά αναμενόμενων ήχων της ομιλίας για την ηλικία και τη διάλεκτο, και περιλαμβάνει λάθη στην παραγωγή των ήχων, τη χρήση των ήχων, αλλά και την οργάνωση και τον συμβολισμό τους, τα οποία δεν περιορίζονται σε λάθη παράλειψης ήχων ή αντικαταστάσεις ενός ήχου από έναν άλλο. Η φωνολογική διαταραχή δεν συνοδεύεται από προβλήματα ακοής ή άλλα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Οι φωνολογικές διαταραχές αναφέρονται σε μια διαταραχή του συστήματος των φωνημάτων ή των φωνολογικών προτύπων στο πλαίσιο της προφορικής γλώσσας. Ο όρος αυτός αφορά μια προσωπική διαταραχή στην κατανόηση και την οργάνωση των φωνημάτων στο γλωσσικό σύστημα. Υποτίθεται πως οι φωνολογικές διαταραχές αντικατοπτρίζουν μια γλωσσική έλλειψη, συγκεκριμένα μια νεύρο-γλωσσική δυσλειτουργία στο φωνολογικό επίπεδο (Bauman-WaenglerJ,2007).

Από τις πιο σοβαρές διαταραχές κατά τη ροή της ομιλίας, που εμφανίζονται κατά την ανάπτυξη των παιδιών, είναι ο τραυλισμός και η ταχυλαλία. *«Οι διαταραχές ροής της ομιλίας παρεμποδίζουν ή ανακόπτουν την ευχερή και ανεμπόδιστη ροή της και χαρακτηρίζονται από αδυναμίες στον έλεγχο του συγχρονισμού της, με αποτέλεσμα να αλλοιώνονται οι παύσεις, ο ρυθμός, ο επιτονισμός και η ταχύτητα της ομιλίας.* (Βογινδρούκας και συν. 2008). Ως τραυλισμός ορίζεται η λειτουργική διαταραχή του λόγου, η οποία καταστρέφει την επικοινωνιακή του λειτουργία και αντανakλάται δυσμενώς σε ολόκληρη την ψυχική εξέλιξη της προσωπικότητας. Αυτό εμφανίζεται ως επακόλουθο διαταραχής της φυσιολογικής ροής των διαδικασιών αφύπνισης και συγκράτησης του Κεντρικού

Νευρικού Συστήματος» (Βογινδρούκας και συν. 2008). Από την άλλη πλευρά η ταχυλαλία «πρόκειται για μία αφύσικα γρήγορη, ρέουσα ομιλία, η οποία παρατηρείται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στην αμιγή της μορφή ή ως σύμπτωμα του αναπτυξιακού τραυλισμού» (Βογινδρούκας και συν. 2008).

Στις αναπτυξιακές διαταραχές ομιλίας/λόγου συγκαταλέγεται και η Αναπτυξιακή Λεκτική Απραξία. Η απραξία λόγου είναι μια νευρολογική διαταραχή λόγου, η οποία αντανακλά μια έκπτωση στην ικανότητα σχεδιασμού ή προγραμματισμού των αισθητικοκινητικών εντολών, οι οποίες είναι αναγκαίες ώστε να κατευθυνθούν οι κινήσεις, που παράγουν ένα φωνητικά και προσωδιακά φυσιολογικό λόγο. Είναι δυνατόν να συμβεί, επί απουσίας των φυσιολογικών διαταραχών που συνδέονται με τις δυσαρθρίες (δηλ. νευρομυική αδυναμία ή παράλυση) και επί της απουσίας οποιασδήποτε διαταραχής σε άλλο συστατικό της γλώσσας (Duffy, 2012). Στη βιβλιογραφία η «παιδική απραξία λόγου» (Childhood Apraxia of Speech, CAS) αναφέρεται και ως «αναπτυξιακή/εξελικτική απραξία λόγου» (Developmental Apraxia of Speech-DAS) από τους υποστηρικτές της κινητικής φύσης της διαταραχής, και ως «αναπτυξιακή λεκτική δυσπραξία» (Developmental Verbal Dyspraxia-DVD) από τους υποστηρικτές της άποψης ότι τα γλωσσολογικά ελλείμματα συνυπάρχουν με τα κινητικά ελλείμματα της διαταραχής (Velleman, 2003).

Μια επιπλέον διαταραχή που εμφανίζεται κατά τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών είναι η παιδική δυσαρθρία. Η αναπτυξιακή δυσαρθρία, είναι μία βαριά νευρολογική διαταραχή του λόγου. Αφορά το μηχανισμό παραγωγής της ομιλίας, είναι επίκτητη ή συγγενής και οφείλεται σε βλάβη των εγκεφαλικών κέντρων, των νευρώνων και των πυρήνων τους. Ο όρος δυσαρθρία, αναφέρεται στις κεντρικές οργανικές διαταραχές του κινητικού συστήματος της ομιλίας, του σχηματισμού της φωνής, της άρθρωσης, της προσωδίας (μελωδία, δυναμική και ρυθμός της ομιλίας) και της αντήχησης. Εμφανίζεται ως εκ γενετής ή επίκτητη διαταραχή της παιδικής εγκεφαλικής παράλυσης και είναι σύμπλεγμα

διαταραχών με μεγάλη επίδραση, στη λεκτική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. (Χατζηγιαννακίδου,2012).

Η Καθυστέρηση Λόγου είναι «καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας χωρίς να διαγνωσθούν άλλες αναπηρίες ή αναπτυξιακή καθυστέρηση σε άλλους τομείς ή γνωστικούς παράγοντες και χωρίς να υπάρχουν λειτουργικές και ανατομικές δυσλειτουργίες» (Smiley & Goldstein, 1998).

Τα συμπτώματα εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και εντοπίζονται πριν την ηλικία των 4 ή 5 ετών. Η Καθυστέρηση Λόγου διαγιγνώσκεται όταν η γλωσσική αναπτυξιακή τροχιά είναι κατώτερη των προσδοκιών ηλικιακά για νήπια και παιδιά προσχολικής ηλικίας μέχρι 4 ή 5 ετών (π.χ. λιγότερο από 50 λέξεις στους 24 μήνες, αδυναμία να ακολουθήσει προφορικές οδηγίες, περιορισμένη χρήση χειρονομιών και ήχων για να επικοινωνήσει, περιορισμένο συμβολικό παιχνίδι, ελάχιστοι συνδυασμοί λέξεων στους 30 μήνες). (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών).

Τα παιδιά με Καθυστέρηση Λόγου είναι πιθανό να εμφανίσουν Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, κάποια επικοινωνιακή ή κοινωνικού τύπου διαταραχή, ΔΕΠΥ, Νοητική Υστέρηση και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Ως εκ τούτου πρέπει να εντοπίζονται από τα νήπια, να αναφέρονται για πρώιμη παρέμβαση, να αξιολογούνται για γενικότερα γνωστικά προβλήματα, και να παρακολουθούνται για ενδεχόμενη αλλαγή στη διάγνωση όσο πλησιάζουν τη σχολική ηλικία. (Τσουριάδου,1995).

Οι δυσκολίες με αποτέλεσμα την γλωσσική ικανότητα έχουν λειτουργικούς περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία, την κοινωνική συμμετοχή, τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, και την επαγγελματική απόδοση, μεμονωμένα ή σε οποιονδήποτε συνδυασμό.

Ο όρος «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» (ΕΓΔ) περιγράφει τη σημαντικά χαμηλότερου επιπέδου, για την ηλικία του, γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού

στον προφορικό λόγο (Bishop, 1997). Αντίστοιχα χρησιμοποιούμενοι όροι στο παρελθόν ήταν η «παιδική» ή «εξελικτική δυσφασία» και η «παιδική αφασία» (Leonard, 1989). Η ΕΓΔ συνιστά μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή η οποία δεν οφείλεται σε νευρολογικές, αισθητικοκινητικές, γνωστικές ή συναισθηματικές/ ψυχολογικές βλάβες και εκδηλώνεται παρά το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (American Psychiatric Association, 2013). Διακρίνεται σε: (α) ειδική διαταραχή της άρθρωσης, (β) διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης, (γ) αντιληπτική γλωσσική διαταραχή και (δ) επίκτητη αφασία συνοδευόμενη από επιληψία (World Health Organization, 2015). Οφείλεται σε ανωριμότητα ή διαταραχή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, ενδεχομένως κληρονομικών (γονιδιακό υπόβαθρο) ή περιγεννητικών παραγόντων (Bishop, 2002, 2006).

1.4. Διαγνωστικά Κριτήρια

Η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση (ICD-10), έχει διατυπώσει μία σειρά από διαγνωστικά κριτήρια για τις διαταραχές του λόγου. Συγκεκριμένα, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι ότι στην περίπτωση διαταραχών λόγου: α) δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα σε νοητικό επίπεδο, κώφωση, νευρολογικές βλάβες ή/και κάποια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, β) η λεκτική ικανότητα¹ του παιδιού δεν είναι ανάλογη και αναμενόμενη του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού, γ) η λεκτική ικανότητα υπολείπεται με μεγάλη διαφορά από τη μη λεκτική ικανότητα², και δ) υπάρχει διαφοροδιάγνωση μεταξύ δύο τύπων διαταραχών, των διαταραχών εκφραστικού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε προβλήματα έκφρασης και όχι κατανόησης του λόγου και επικοινωνίας, και των

¹ Η αξιολόγηση της λεκτικής ικανότητας γίνεται με σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία

² Η έκπτωση της λεκτικής συναρτήσεως της μη λεκτικής ικανότητας είναι βασικό κριτήριο αποκλεισμού της πιθανότητας ύπαρξης κάποιας γενικευμένης διαταραχής.

διαταραχών προληπτικού τύπου, οι οποίες αναφέρονται στην χαμηλή κατανόηση σε σχέση με την ικανότητα έκφρασης του ατόμου.

Ομοίως, το DSM-V διατυπώνει εξίσου μία σειρά διαγνωστικών κριτηρίων, βάσει των οποίων οι διαταραχές του λόγου ανήκουν σε μία κατηγορία διαταραχών επικοινωνίας πολύ μεγαλύτερη σε εύρος, στην οποία μάλιστα συγκαταλέγονται και οι φωνολογικές διαταραχές και ο τραυλισμός. Εντούτοις γίνεται η διάκριση δύο ειδών διαταραχών επικοινωνίας, 1) η διαταραχή έκφρασης και 2) η μεικτή διαταραχή της πρόσληψης και της έκφρασης (American Psychiatry Association, 2013).

Βέβαια, τα διαγνωστικά κριτήρια των διαταραχών του λόγου έχουν δεχθεί έντονη κριτική. Συγκεκριμένα, μία πρώτη κριτική που ασκήθηκε είναι ότι η διαγνωστική διαδικασία δεν θα πρέπει να βασίζεται μόνο στο κριτήριο της διαφοροποίησης μεταξύ της λεκτικής και της μη λεκτικής ικανότητας, παρότι πρόκειται για ένα κριτήριο που θα καθορίσει το είδος της διαταραχής. Μία μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτό το θέμα αναφέρει ότι η διαφοροποίηση λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων δεν μπορεί να είναι έγκυρη, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι κατά τη διαγνωστική διαδικασία εφαρμόζονται και ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία. Εξάλλου, η διαφοροποίηση αλλάζει βάσει της ηλικίας του ατόμου (Cohen & Mendez, 2009). Ένα ακόμη σημείο κριτικής σχετίζεται με την ενδο-ομαδική κατηγοριοποίηση των διαταραχών προληπτικού ή εκφραστικού τύπου. Αναλυτικότερα, διατυπώνεται από πολλούς ερευνητές ότι η κατανόηση, αλλά και η παραγωγή λόγου, αποτελούν αναπαράσταση αλληλοεξαρτώμενων διαδικασιών. Έτσι, λαμβάνοντας αυτό υπόψη οι διαφοροποιήσεις της επίδοσης μεταξύ της πρόσληψης και της έκφρασης δεν είναι και παράγοντες κατηγοριοποίησης, παρά διαβαθμίσεις δυσκολιών. Ακόμη, η κατηγοριοποίηση προληπτικού ή εκφραστικού τύπου διαταραχών παρουσιάζει ένα μεγάλο εύρος, δίχως να αφήνει περιθώρια για περαιτέρω αξιολογήσεις διαφορετικών παραμέτρων της λεκτικής διαδικασίας, όχι μόνο σε

προληπτικό αλλά και σε εκφραστικό επίπεδο. Κλείνοντας, κριτική ασκήθηκε και σε ένα τρίτο σημείο, το οποίο αναφέρεται στην αποκλειστική εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων κατά τη διαγνωστική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, τα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν σταθμισμένα τεστ, τα οποία μπορούν και ανιχνεύουν ενδεχόμενες καθυστερήσεις ή/και ανεπάρκειες πολύ συγκεκριμένων λεκτικών (ή/και μη) ικανοτήτων. Όμως, δεν φαίνεται να παρέχουν πληροφορίες όσο αναφορά τον τρόπο, με τον οποίο αυτές οι ανεπάρκειες ασκούν επιρροή στη γνωστική λειτουργία εκτός του πλαισίου του ίδιου του κριτηρίου. Ακόμη, ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν δύναται η αξιολόγηση ενός ευρύ φάσματος εκφραστικών και προσληπτικών ικανοτήτων σε ποικίλα επίπεδα λόγου (μορφοσυντακτικό, εννοιολογικό, πραγματολογικό) (Bishop, 2014).

Παρά τα κοινά σημεία που παρουσιάζουν το DSM-V και το ICD-10, υπάρχουν και ορισμένες διαφορές ως προς τον τρόπο εκδήλωσης των διαταραχών, δίνοντας έμφαση στις διαταραχές του λόγου, οι οποίες αποτελούν εμπόδιο της επικοινωνίας μέσα στο εκάστοτε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, όπως και τη σχολική ή/και την επαγγελματική επιτυχία. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις διαταραχές του λόγου και τη σχολική επιτυχία, και κυρίως, τις μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνει και κάποια (ή κάποιες) διαταραχή του λόγου, και μάλιστα, πρόκειται για δυσκολίες, οι οποίες εμμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, επιδρώντας αρνητικά τόσο στον κοινωνικό όσο και τον επαγγελματικό τομέα του ατόμου (Tewolde, Glosson, Messick, & Alloway, 2016).

1.5. Κλινική Εικόνα

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να γίνει διάγνωση κάποιας διαταραχής λόγου, παρά μόνο να γίνει εντοπισμός συγκεκριμένων ενδείξεων που υποδηλώνουν ότι με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, επρόκειτο να εκδηλωθούν κάποιες διαταραχές. Συγκεκριμένα, μία ενδεχόμενη διαταραχή στην κατανόηση και έκφραση του λόγου μπορεί να αποτελεί μία πρόωμη ένδειξη ενός μελλοντικού προβλήματος κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να περιλαμβάνει όχι μόνο κάποια δυσκολία ή/και διαταραχή στην παραγωγή προφορικού αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου, και κατά επέκταση, στη μάθηση (Bishop, 2014). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν την ύπαρξη μίας σημαντικής σχέσης μεταξύ των διαταραχών λόγου κατά την προσχολική ηλικία και τις μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική ηλικία. Βάσει της σοβαρότητας της εκάστοτε διαταραχής, ρυθμίζονται οι κύριοι άξονες της σχολικής μάθησης (π.χ. ανάγνωση, γραφή, γραπτός λόγος, κατανόηση, μαθηματικά). Μάλιστα, άλλες έρευνες έρχονται και επιβεβαιώνουν αυτά τα στοιχεία, αναφέροντας ότι οι διαταραχές λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οδηγούν σε προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας κατά τη σχολική ηλικία (9-11ετών). Πιο συγκεκριμένα, οι Harrison, McLeod, Berthelsen και Walker (2009), σε μία έρευνά τους, αναφέρουν ότι παιδιά με διαταραχές προσληπτικού τύπου κατά την προσχολική ηλικία, εκδηλώνουν χαμηλή σχολική επίδοση στο σύνολο των μαθημάτων, συγκριτικά με παιδιά με διαταραχές εκφραστικού τύπου που εκδηλώνουν δυσκολίες στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι δυσκολίες στο μορφοσυντακτικό και εννοιολογικό επίπεδο του λόγου κατά την προσχολική ηλικία, λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία, ενώ οι φωνολογικές διαταραχές υφίστανται εξασθένιση. Επιπλέον, προέκυψε ότι παιδιά με διαταραχές λόγου, συγκριτικά με

παιδιά με φωνολογικές διαταραχές εκδηλώνουν υψηλό ποσοστό επικινδυνότητας για την εμφάνιση και άλλων μαθησιακών προβλημάτων στο μέλλον (λ.χ. κατά την περίοδο της εφηβείας). Παράλληλα, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των παιδιών με φωνολογικές διαταραχές παρουσίασαν καλύτερα ποσοστά πρόγνωσης, σε σχέση με παιδιά με φωνολογικές διαταραχές και διαταραχές λόγου. Συνοψίζοντας, βάσει, λοιπόν, των παραπάνω αναδύεται ότι παιδιά με διαταραχές του λόγου, τα οποία βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία, εκδηλώνουν προβλήματα κυρίως στο μορφοσυντακτικό ή/και το εννοιολογικό επίπεδο του λόγου (Johnson, Beitchman, & Brownlie, 2010).

1.6. Οι Επιπτώσεις προβλημάτων του λόγου/ ομιλίας

Τα προβλήματα λόγου-ομιλίας μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο την ικανότητα του παιδιού για λεκτική επικοινωνία αλλά και τη συμπεριφορά και κοινωνικοποίησή του, τη ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία και την προσπάθειά του για μάθηση (Κουμπιάς, Φουστάνα, 2003). Όπως είναι πλέον γνωστό η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού συντελείται ταυτόχρονα σε όλους τους επιμέρους αναπτυξιακούς τομείς (αδρά και λεπτή κίνηση, αντίληψη, κοινωνικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, συναίσθημα). Όλες οι περιοχές της ανάπτυξης είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους με αποτέλεσμα οποιαδήποτε καθυστέρηση ή διαταραχή της μιας να μπορεί να επηρεάσει και άλλους τομείς (Νικολάου-Παπαναγιώτου, 1995). Έρευνες δείχνουν ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο πλαίσιο της οικογένειας από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού αποτελεί αποδεδειγμένα αποτελεσματική παρέμβαση για την προώθηση της γλωσσικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Στην Ιταλία και στις Η.Π.Α πραγματοποιούνται ειδικά προγράμματα βασισμένα σε αυτή την θεωρία, (Natisper Leggere - Reachoutand Read) (Πρακτικά 51^{ου} Παιδιατρικού Συνεδρίου (2003) Αλεξανδρούπολη).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο

Η εκάστοτε κοινωνία επιδιώκει την διαμόρφωση μίας εκπαίδευσης, η οποία θα ανταποκρίνεται στην σύγχρονη πραγματικότητα, βάσει της κουλτούρας και των επιδιώξεων αυτής (Fairclough, 2012). Αυτή η διαμορφωμένη πραγματικότητα της εκπαίδευσης αντανακλάται στις ονομασίες που δίνει η ίδια η κοινωνία στην οργανωμένη εκπαίδευση στο σύνολο των βαθμίδων της. Μάλιστα, το νηπιαγωγείο υποστηρίζεται από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές ότι προσφέρει στα παιδιά εκπαίδευση και αγωγή σε παρόμοιο επίπεδο με αυτή που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που την καθιστά να μην ανήκει στην υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης (Γιαγκουνίδης, 1996). Οι ονομασίες που έδωσε η κοινωνία για αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα ήταν κάτι μεταξύ της έννοιας του «*χώρου*», όπου το παιδί προσχολικής ηλικίας ζει και αναπτύσσεται ευχάριστα, και της έννοιας της «*φροντίδας*» και της «*προστασίας*», αντίστοιχης με αυτής που παρέχει η μητέρα στο παιδί. Βέβαια, η ελληνική κοινωνία φαίνεται ότι είχε αντιληφθεί διαφορετικά αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αποκαλώντας την «*Νηπιαγωγείο*», δηλαδή το περιβάλλον που παρέχει αγωγή στα νήπια. Όταν τα παιδιά εισέρχονται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου έχουν κατακτήσει ένα μέρος των γλωσσικών δομών της μητρικής γλώσσας και εν μέρει το λεξιλόγιο αυτής. Εντούτοις το Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο εκτός των άλλων, επρόκειτο να βοηθήσει τα παιδιά στη διερεύνηση του γλωσσικού τους ορίζοντα από το ήδη αποκτημένο λεξιλόγιο και από τις ήδη αναπτυγμένες γλωσσικές τους δομές (Χατζησαββίδης, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα που έχουν σχέση με το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα, με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προσφέρουν σημαντική γνώση, αποτελώντας κάποιες από

τις βασικές επιδιώξεις των προγραμμάτων των νηπιαγωγείων πολλών κυβερνήσεων. Αυτού του τύπου τα γλωσσικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο, τα οποία εντοπίζονται τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο, αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός ατόμου ικανού στην κατανόηση και την ορθή χρήση του λόγου σε ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών περιστάσεων. Ωστόσο, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η κάθε σχολική παρέμβαση, το σχολικό περιβάλλον οφείλει να κατέχει γνώσεις για τη διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο κατακτά τη γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντός του, ρυθμίζοντας έτσι αναλόγως και τις παιδαγωγικές του παρεμβάσεις (Austin, 2013).

Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι είναι μείζονος σημασίας η ανάγκη έκφρασης και δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με τον όρο «έκφραση» γίνεται αναφορά τόσο στη γλωσσική όσο και την αισθητική έκφραση. Βέβαια, για τη διερεύνηση του γλωσσικού κώδικα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, απαιτείται κατάλληλη γλωσσική αγωγή. Εξάλλου, το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, υποστηρίζεται ότι είναι το πλέον συνδεδεμένο με την έκφραση, για αυτό ακριβώς το παιδί αυτού του αναπτυξιακού επιπέδου έχει τη δυνατότητα ελεύθερης πηγαίας έκφρασης. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι η γλωσσική αγωγή δεν περιορίζεται μονάχα στη μορφή της γλώσσας, αλλά αφορά και στο περιεχόμενό της, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλωσσική μορφή δίχως περιεχόμενο είναι αδιανόητη.

Επιπροσθέτως, μέσα από διάφορα έργα αναδύεται ο σημαντικός ρόλος του νηπιαγωγείου σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ο χώρος του νηπιαγωγείου παρέχει ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων και ευκαιριών για την ανάπτυξη του λόγου. Το σύνολο των δραστηριοτήτων που προσφέρονται για την ανάπτυξη του λόγου, πραγματοποιείται μέσω ενός γόνιμου διαλόγου και της ελεύθερης διακίνησης ιδεών, πάντοτε σε ένα πλαίσιο συστηματικής και μεθοδευμένης εκμετάλλευσης από το νηπιαγωγό.

Τα παιδιά, τη στιγμή που εισέρχονται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, παρουσιάζουν σημαντικές γλωσσικές αποκλίσεις. Έχει εντοπιστεί ένα μεγάλο εύρος παραγόντων (π.χ. εμπειρίες, κίνητρα εκπαίδευσης, απόψεις γονέων για τις αξίες και τη μόρφωση, μορφωτικό-οικονομικό- πολιτιστικό επίπεδο γονέων, κ.ά.), οι οποίοι συντελούν τόσο στο διαφοροποιημένο γνωστικό δυναμικό όσο και στη διαφορετική συμπεριφορά και την εξέλιξη γενικότερα. Εντούτοις σε αυτό το σημείο, το νηπιαγωγείο έρχεται να συμβάλλει στην εξάλειψη όλων των αποκλίσεων, ορίζοντας ορισμένους κύριους στόχους, όπως είναι για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και η ενίσχυση της ικανότητας γλωσσικής επικοινωνίας αυτών των παιδιών κ.ά. (Κιτσάρας, 2001).

2.2 Χαρακτήρας Γλώσσας Προσχολικής Ηλικίας

Ως επί το πλείστον, μελετητές υποστηρίζουν ότι η παιδική γλώσσα είναι όμοια με την ενήλικη γλώσσα (Eliot, 1983). Από τη στιγμή που το παιδί εκδηλώσει την ικανότητά του για χρήση της γλώσσας αρκετά δημιουργικά, σημαίνει ότι το παιδί αυτό έχει αποκτήσει μία στοιχειώδη γλωσσική επάρκεια, η οποία με τη σειρά της καλείται να υποστηρίξει την παιδική κατανόηση και παραγωγή λόγου, με παρόμοιο τρόπο όπως και ένας ενήλικας. Εντούτοις, μέσα από αυτήν την επάρκεια το παιδί κατακτά σταδιακά τη γλωσσική του ανάπτυξη. Στη γλώσσα των παιδιών, η σχέση μεταξύ των διαφόρων μερών της γλωσσικής λειτουργίας, γίνεται πιο έκδηλη εδώ συγκριτικά με άλλες περιπτώσεις. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι η αναφορά της γλώσσας έπεται της κατανόησής της. (Austin, 2013).

Βέβαια, η σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή στην παιδική γλώσσα δεν αποτελεί ένα απλό φαινόμενο, κατά τον Bloom (1974). Συγκεκριμένα, τα παιδιά, και πολλές φορές ασυνείδητα και ακούσια,

παρουσιάζουν μία μη αληθή εικόνα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά δείχνουν να κατέχουν ένα, μεγάλου εύρους, λεξιλόγιο, καθώς και γλωσσικές δεξιότητες, ενώ στην πραγματικότητα δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, είναι συχνό το φαινόμενο, κατά το οποίο τα παιδιά κατά την ομιλία τους μιμούνται φράσεις των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους, και πολλές φορές με αρκετή χρονική καθυστέρηση, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διάκριση της αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού από την απλή μίμηση της γλωσσικής έκφρασης του ενήλικα. Είναι γνωστή η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά την εκμάθηση τραγουδιών και νανουρισμάτων δίχως λάθη, αλλά και δίχως να κατανοούν πλήρως (ή/και τίποτα) από όσα λένε. Καθίσταται, λοιπόν, σαφής ο λόγος που τα παιδιά δεν κατανοούν και δεν αντιλαμβάνονται πλήρως ένα μεγάλο τμήμα από το σύνολο των γλωσσικών τους εκφράσεων.

Η παραγωγή, όσο και η κατανόηση μίας γλωσσικής δομής του παιδιού, διακρίνονται από μία διαδικασία εξέλιξης με ρυθμό που ποικίλει. Βέβαια, τα στοιχεία, τα οποία είναι εύκολα να υπερεκτιμηθούν είναι η έκταση και το εύρος της παραγωγής της κατανόησης σε έναν τυχαίο διάλογο με ένα παιδί. Ακριβώς για το λόγο αυτό, τόσο η παρατήρηση όσο και η ερμηνεία ενός διαλόγου ανάμεσα σε έναν ενήλικα και σε ένα παιδί, κρίνεται σημαντικό να γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή, ενώ κρίνεται απαραίτητο να καθορισθούν και ορισμένα κριτήρια, στην περίπτωση που στόχος είναι η διαπίστωση του αν το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει μία συγκεκριμένη γλωσσική δομή. Εντούτοις, οι έννοιες της «κατανόησης» και της «παραγωγής» συμβάλλουν στην διαπίστωση του αν τα παιδιά, κάνοντας χρήση του ενός ή του άλλου περισσότερο, είναι σε θέση να ελέγξουν το λόγο τους μέσα σε ένα διάλογο. Αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες συνυπάρχουν στους ενήλικες, ενώ υπάρχουν και πολλές που αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Έτσι, θα μπορούσε να προκύψει ότι υπάρχει ένα ενιαίο γνωστικό σχήμα, το οποίο υπόκειται στη χρήση της γλώσσας (Eliot, 1983).

Εστιάζοντας περισσότερο στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών, αξίζει να αναφερθεί η θέση του Drummoud (1907), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση των παιδιών, ως προς τη γλώσσα, αρχίζει και είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν τα παιδιά μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα ρήματα. Αυτήν τη θέση έρχεται να επιβεβαιώσει ο Tracy (1993), ο οποίος βάσει ενός λεξικού μέτρησε πόσα ονόματα και πόσα ρήματα χρησιμοποιεί ένας ενήλικας και ένα παιδί, και διαπίστωσε ότι η αναλογία είναι 60/11 και 60/20 αντίστοιχα. Ωστόσο, πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι πρέπει να ασκεί ιδιαίτερη προσοχή κανείς στην επιλογή της κατάλληλης ομάδας συγκρίσεων, προκειμένου να διαπιστώσει τη σχετική συχνότητα των τύπων.

Από την άλλη, οι νατουραλιστικές μελέτες πολύ συχνά επιχειρούν την αναπαράσταση της παιδικής γλώσσας ανεξαρτήτως αναπτυξιακού σταδίου. Έτσι, οι πειραματικές μελέτες υποδηλώνουν την ικανότητα του παιδιού μόνο στις συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, στις οποίες ερωτάται, με αποτέλεσμα, να χάνεται η συνολική γενική εικόνα του τι είναι ικανό να κάνει το παιδί υπό την εκάστοτε στιγμή. Πιο συγκεκριμένα, ένα λάθος, το οποίο εντοπίζεται μεμονωμένα στη γλώσσα των παιδιών, ενδέχεται να προσανατολίσει τον ερευνητή στην αναζήτηση της ιδιότυπης βάσης πολλών γενικεύσεων των παιδιών καθ'όλη τη μαθησιακή διαδικασία, που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συμπίπτουν και με ποικίλες γλωσσικές συνήθειες ορισμένων ενηλίκων, ωστόσο, για άλλα αίτια. Όμως, το συστηματικό λάθος, ενδεχομένως υποδηλώνει κάποιον παραγωγικό κανόνα του συστήματος του παιδιού, όπως, για παράδειγμα, εντοπίζεται στα Ελληνόπουλα, στα οποία, εφαρμόζοντας τον κανόνα ότι τα *«σύνθετα ρήματα παίρνουν πάντοτε εξωτερική αύξηση»*, λένε *«ύπαρχα»* αντί *«υπήρχα»*, και *«έκφρασα»* αντί *«εξέφρασα»* (Austin, 2013).

Η σύγκριση, λοιπόν, ανάμεσα στην κατανόηση και την παραγωγή μεμονωμένων λέξεων, μπορεί να προσανατολίσει τους ερευνητές στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ανάπτυξης του λεξιλογίου και της

εννοιολογικής ανάπτυξης. Κατά τον Brown (1958), έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο που εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι δύο τύποι ανάπτυξης μπορούν και αλληλοεπηρεάζονται. Μάλιστα, ο Brown, προχώρησε στη διατύπωση ενός συνόλου κανόνων του «παιχνιδιού των βασικών λέξεων», που παίζεται από ένα νηπιαγωγό, ο οποίος γνωρίζει τη γλώσσα και από έναν παίκτη, ο οποίος δεν γνωρίζει τη γλώσσα.

Οι κανόνες του παιχνιδιού περιγράφονται παρακάτω:

1. Ο δάσκαλος δίνει όνομα στα πράγματα, βάσει της κοινώς αποδεκτής σημασιολογικής συνήθειας.
2. Ο παίκτης διαμορφώνει ένα σύνολο υποθέσεων, γύρω από τη φύση των πραγμάτων που κατονομάζει ο δάσκαλος, καθώς και για την κατηγορία στην οποία ανήκουν λογικά.
3. Ο παίκτης κάνει έλεγχο των υποθέσεών του, προσπαθώντας να κατονομάσει σωστά ορισμένα από τα πράγματα.
4. Ο δάσκαλος προχωρά στη σύγκριση της σημασίας που έχει δώσει ο παίκτης στις φράσεις του, και της σημασίας που είθισται να δίνεται στις φράσεις αυτές. Έτσι, ελέγχει το βαθμό ακρίβειας αυτής της συμφωνίας των δικών του κατηγοριών με αυτών του παίκτη.
5. Ο παίκτης, τέλος, επιδιώκει την επαλήθευση αυτής της συμφωνίας μέσα από τη διόρθωση.

Πρόκειται για ένα μοντέλο, το οποίο είναι αρκετά χρήσιμο, καθώς προβάλλει ορισμένα καίρια σημεία, πάνω στα οποία ενδεχόμενη είναι η δημιουργία σύγχυσης κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου μεταξύ ενός ενήλικα και ενός παιδιού. Εστιάζοντας στο πρώτο στάδιο του παιχνιδιού, το παιδί ίσως κάνει λάθος, τη στιγμή που υποθέτει ότι με τη λέξη του, ο ενήλικας κατονομάζει κάθε πράγμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού, αποτελεί η ιστορία του Jespersen

(1922), ο οποίος διατυπώνει την περίπτωση κατά την οποία ένας ενήλικας δεχόταν ιδιαίτερη πίεση από τις απαιτήσεις του γιου του για λίγη μπύρα, και εντέλει, δέχτηκε να του δώσει, λέγοντας: «*Ας υπάρξει λίγη ειρήνη στο σπίτι αυτό*», με αποτέλεσμα, την επόμενη μέρα το παιδί να ζητάει περισσότερη «*ειρήνη στο σπίτι*», θέλοντας και άλλη μπύρα. Έπειτα, εστιάζοντας στο δεύτερο στάδιο του παιχνιδιού, το παιδί κάνει υποθέσεις, εκ των οποίων πολλές είναι δυνατές. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί ενδεχομένως υποθέτει ότι η λέξη σχετίζεται με μία τάξη πραγμάτων, των οποίων η πλειοψηφία παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα, η αναπαράσταση της σημασίας τους να είναι δυνατή μέσω μίας σειράς σημασιολογικών χαρακτηριστικών. Το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών υποστηρίζεται ότι υπάρχει σε ένα μεγάλο εύρος διαβαθμίσεων, καθώς επίσης ότι είναι και αλληλοαποκλειόμενα (Brown, 1958).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά, συμμετέχοντας σε μία διαδικασία ονομασίας πραγμάτων, είναι λογικό να κάνουν λάθη. Το σύνολο αυτών των λανθασμένων ονομασιών που δίνονται λέγονται «*ευρύνσεις*», υπό την προϋπόθεση ότι το παιδί λανθασμένα προχώρησε στη διερεύνηση της σημασίας της λέξης που έδωσε ο ενήλικας (Eliot, 1983). Πρόκειται για μία ευρέως αποδεκτή παραδοχή, ότι τα παιδιά έχουν την τάση διεύρυνσης της λέξης, χρησιμοποιώντας όρους που εντοπίζονται ήδη στο λεξιλόγιο του ενήλικα, προκειμένου να κατονομάσουν ορισμένα πράγματα, τα οποία έχουν κάποια κοινή ιδιότητα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά τείνουν να δίνουν το όνομα «*μπάλα*», σε καθετί που έχει κυκλικό ή σφαιρικό σχήμα (Κιτσάρας, 2001).

Το γεγονός διεύρυνσης λεξιλογικών όρων από παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει δεχθεί δύο κοινώς αποδεκτές ερμηνείες. Πρώτον, υποστηρίζεται ότι μπορεί αυτό το γεγονός να υποδηλώνει ότι το παιδί θεωρεί ότι όλα τα πράγματα, τα οποία κατονομάζει με τον ίδιο όρο, συγκαταλέγονται και στην ίδια κατηγορία, και συνεπώς, ότι αυτός ο λεξιλογικός όρος είναι ο τρόπος με τον οποίο ο ενήλικας δίνει όνομα σε όλα αυτά τα πράγματα. Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση που το

παιδί θέλει να αναφερθεί σε έναν χοίρο και σε μία αγελάδα, και κατονομάζει και τα δύο ζώα ως «χοίρος». Σε αυτή την περίπτωση, λοιπόν, καθίσταται αντιληπτό ότι το παιδί επέλεξε τον όρο «χοίρος», στην προσπάθειά του να δείξει ότι εντοπίζει κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο ζώων. Η δεύτερη ερμηνεία υποστηρίζει ότι το παιδί διευρύνει έναν όρο, καθώς δεν έχει διαθέσιμη κάποια άλλη καλύτερη λέξη που να γνωρίζει ή καθώς δυσκολεύεται να ανακαλέσει την κατάλληλη λέξη στη μνήμη του (Austin, 2013).

Υπάρχει μία μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα, η οποία δείχνει ποια από τις δύο παραπάνω ερμηνείες ισχύουν. Συγκεκριμένα, μία από τις θέσεις που επιβεβαιώνουν τις παραπάνω ερμηνείες είναι αυτή της Clark (1973), η οποία διατύπωσε τη θεωρία της *«Υπόθεση της Πρόσκτησης του Σημασιολογικού Χαρακτηριστικού»* (Semantic Feature Acquisition Hypothesis). Ακόμη, ο Bowerman (1978) διατύπωσε ένα μεγάλο αριθμό παραδειγμάτων αντιληπτικής διεύρυνσης στη γλώσσα των παιδιών της. Παράλληλα, η Sully (1896), υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι ικανά να συνδυάσουν μία φράση με καταστάσεις, αφού εντοπίσουν ότι υπάρχει κάποιο κοινό, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα κριτήρια του ενήλικα, και όχι τόσο το κύριο χαρακτηριστικό.

2.3 Συνθήκες Μάθησης

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξης και του λόγου γίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ακόμη και πριν από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει τα θεμελιακά στοιχεία της γραμματικής, ενώ σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια αποκτούν τα περιφερειακά στοιχεία του συστήματος, με άλλα λόγια πραγματοποιείται μία διαδικασία αναδιοργάνωσης των ήδη αποκτημένων γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο Pinker (1984), υποστηρίζει ότι από το σύνολο των θεμελιακών γραμματικών

φαινομένων, όπως το Ουσιαστικό και το Ρήμα, μπορούν να αποκτηθούν κατά τα αρχικά αναπτυξιακά στάδια, ενώ μάλιστα, κρίνονται ως αναγκαία προϋπόθεση για την περαιτέρω κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος. Από την άλλη, ο Schlesinger (1988) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση αυτών των κατηγοριών είναι δυνατή και μετέπειτα. Αναφέρει ότι οι διαφορές ως προς το χρονικό διάστημα κατάκτησης δεν είναι μεγάλες, για αυτό ακριβώς η διαδικασία απόκτησης των γλωσσικών γνώσεων αποτελεί ένα εντυπωσιακό φαινόμενο.

2.3.1 Ο Ρόλος του Περιβάλλοντος

Υπάρχουν πολλές καταγραφές περιπτώσεων παιδιών, τα οποία στερηθήκαν το ανθρώπινο περιβάλλον, με αποτέλεσμα, όχι μόνο να στερούνται της γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά και να μη μιλήσουν έως ότου πεθάνουν. Πρόκειται για συνέπειες, οι οποίες είναι προϊόντα της έλλειψης επαφής και επικοινωνίας των παιδιών. Μάλιστα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αναφέρουν ότι παιδιά απομονωμένα από το σύγχρονο περιβάλλον της κοινωνίας, δεν έμαθαν ποτέ να μιλούν, έχοντας καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου. Χαρακτηριστική είναι η ιστορία ενός κοριτσιού στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ, το οποίο βρέθηκε, τη δεκαετία του '70 στα 13 της χρόνια, σε ζώωδη κατάσταση. Εντούτοις καθίσταται σαφές ότι κανένας άνθρωπος δε γεννιέται με τη γνώση χρήσης του λόγου, άρα δεν κατέχει εκ γενετής την ομιλία, αλλά περνάει από μία διαδικασία γλωσσικής ανάπτυξης.

Συνεπώς, οι μελετητές εστίασαν στο ερώτημα κατά πόσο τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα επαρκούν για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών. Σε αυτό έχουν κυριαρχήσει δύο κύριες ερμηνείες. Πρωτίστως, έχει επικρατήσει η ορθολογιστική άποψη, σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον θεωρείται αρκετά ανεπαρκές και, κατά επέκταση, το παιδί εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία της γλώσσας με τη χρήση ειδικών εφοδίων.

Δευτερευόντως, έχουν επικρατήσει οι εμπειριοκρατικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα στο περιβάλλον. Βέβαια, οι εμπειριοκρατικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι σημαντική είναι και η παρέμβαση των ενηλίκων, η οποία οργανώνει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η διευκόλυνση της ανάλυσης.

Εντούτοις, λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο ερμηνείες, καθίσταται σαφές ότι η απλή έκθεση του παιδιού στην ομιλία, δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο ερμηνείας της μάθησης της γλώσσας, δεδομένου ότι πάντοτε εντοπίζεται κάποιος επιπλέον παράγοντας, ο οποίος ενεργοποιεί (ή/και ενισχύει) τη διαδικασία μάθησης σε ρεαλιστικά πλαίσια. Βέβαια, η διαφορά έγκειται στο ότι κάποιιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτός ο παράγοντας πηγάζει από το ίδιο το παιδί, και πιο συγκεκριμένα, από μία εσωτερική οργάνωση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Από την άλλη πλευρά, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτός ο παράγοντας πηγάζει από τα πρόσωπα του περιβάλλοντος, δηλαδή από μία εξωτερική οργάνωση (Ματσαγγούρας, 2006).

2.4 Ενίσχυση της Γλωσσικής Ανάπτυξης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Σύμφωνα με την επιστήμη της παιδαγωγικής, κύρια επιδίωξη του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι η εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για το νήπιο, προκειμένου να επιτευχθεί η διευκόλυνση, αλλά και η διασφάλιση του ρυθμού ανάπτυξής του, μέσω του πλαισίου που ενισχύει την ευρύτερη ψυχονοητική ωρίμανση του νηπίου.

Υπάρχει η λανθασμένη πεποίθηση ότι το παιδί αποτυπώνει το λόγο των ενηλίκων έχοντας την αντίληψη της προοδευτικής εξέλιξης του λόγου, μέσω γενετικών προκαθορισμένων σταδίων. Βέβαια, τα γλωσσικά προγράμματα που

εφαρμόζονται στις τάξεις του νηπιαγωγείου, και έπειτα, του δημοτικού, επιδρούν σημαντικά στο ρυθμό εξέλιξης, ωστόσο, αυτό συμβαίνει ως ένα βαθμό. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως εξής, ότι ο ρυθμός μεταπήδησης μεταξύ των σταδίων, εκτυλίσσεται σε ένα πλαίσιο ενός βιολογικά προκαθορισμένου «χρονοδιαγράμματος», το οποίο φαίνεται να σχετίζεται και με τη γενική πνευματική ωρίμανση του νηπίου. Για παράδειγμα, το νήπιο προτιμά οικείους γλωσσικούς τύπους μόνο στην περίπτωση που έχει αποκτήσει τις αντίστοιχες έννοιες, υποδηλώνοντας την ανάγκη προσφοράς εμπειριών, που γεννούν έννοιες (Κιτσάρας, 2001).

Με άλλα λόγια, το νήπιο δεν μιμείται ακριβώς τους γλωσσικούς όρους που παράγουν οι ενήλικες, αλλά τους εκδηλώνει βάσει του γλωσσικού του σταδίου (Ervin, 1964), εκτός και αν υπάρχει δυσκολία έκφρασης, πράγμα που σχετίζεται με τις δυνατότητες του νηπίου. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Gazden (1972), η τακτική των ενηλίκων να εκδηλώνουν το επιθυμητό γλωσσικό αποτέλεσμα, δεν σημαίνει ότι αποτελεί πάντοτε την πλέον αποτελεσματική μέθοδο, σε σχέση και με την τακτική της νοητικής επέκτασης του διαλόγου, δίχως κάποια διόρθωση, η οποία μπορεί να επιφέρει και μικρότερα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι αναδομήσεις στις προτάσεις που παράγουν τα νήπια, χαρακτηρίζονται ως μικρότερης σημασίας, σε σχέση με την παροχή ζωντανής και ενδιαφέρουσας επικοινωνίας. Εκτός αυτού, οι διαρκείς διορθώσεις της ομιλίας του νηπίου, υποδηλώνουν ένα είδος απόρριψης του τρόπου χειρισμού της γλώσσας του, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στην αποθάρρυνσή του.

Ομοίως με τις διορθωτικές παρεμβάσεις των ενηλίκων, και οι νηπιαγωγοί πολύ συχνά εξασκούν τα νήπια στην ομαδική ατομική επανάληψη των πρότυπων φράσεων. Πρόκειται για ασκήσεις, οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται τόσο από παιδευτική σημασία, καθώς δεν απαιτούν ζωντανό λόγο, αλλά «παπαγαλισμό». Ουσιαστικά, τέτοιου είδους ασκήσεις δεν προωθούν τη γλώσσα, πεμπτουςία της οποίας είναι η επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη διευκόλυνση της

έκφρασης και της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, καθώς και της ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων.

Συνεπώς, το νήπιο δεν μιμείται απλώς την γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, αλλά ένας «γλωσσολόγος», ο οποίος είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί, να αναλύσει και να χρησιμοποιήσει όλα τα γλωσσικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Είναι σε θέση να κάνει συνδέσεις με τις λέξεις, με τις έννοιες, καταλήγοντας σε υποθέσεις με αναφορά τη συντακτική γλωσσική τους δομή. Κατά τη διάρκεια αυτής τη διαδικασίας, απαιτείται ένα ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο θα προσφέρει το πλαίσιο για να δοκιμάζει αυτές τις υποθέσεις του και να εφαρμόζει τα γλωσσικά του επιτεύγματα.

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον είναι αυτό που παρέχει ένα μεγάλο εύρος, όχι απλά γλωσσικών ερεθισμάτων (π.χ. τηλεόραση), αλλά και ζωντανών ερεθισμάτων γλωσσικής επικοινωνίας. Μία μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτό το αντικείμενο, υποστηρίζει ότι απαιτείται ένα πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας για τα νήπια, για την γλωσσική ανάπτυξή τους. Ακόμη και η περίπτωση που ένα νήπιο βρίσκεται μπροστά σε μία συζήτηση ενηλίκων, μπορεί να μη συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου, καθώς το σημαντικό σημείο είναι οι ενήλικες να μιλούν με το παιδί και όχι να μιλούν στο παιδί, όπως είθισται.

Η γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την αύξηση του λεξιλογίου, ή/και τη βελτίωση των συντακτικών δομών, αλλά κυρίως, έχει να κάνει με την «κοινωνικοποίηση» του λόγου, η οποία αφορά την ικανότητα προσαρμογής της ομιλίας του νηπίου βάσει του τρόπου ομιλίας του συνομιλητή του (Ματσαγγούρας, 2011).

Κάτι που διακρίνει το εμπλουτισμένο γλωσσικά περιβάλλον είναι η ποικιλία και οι αντιθέσεις. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ενηλίκων που αλληλεπιδρούν με το παιδί, τόσο μεγαλύτερος

είναι και ο ρυθμός της γλωσσικής του ανάπτυξης, καθώς το παιδί αποκτά ολοένα και περισσότερες «γλωσσικές εμπειρίες» (Nelson, 1973). Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της βρεφικής και της πρώτης νηπιακής ηλικίας κρίνεται σημαντική, πέρα από την ποικιλία, η σταθερότητα του περιβάλλοντος του παιδιού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η, όσο το δυνατό, ομαλότερη ανάπτυξή του (Ματσαγγούρας, 2011).

Σημαντική κρίνεται και η συμβολή των συνομηλίκων στη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου, υστερώντας βέβαια στη συμβολή των ενηλίκων. Ο Nelson (1973) χαρακτηριστικά έχει διατυπώσει ότι οι συνομήλικοι δεν αποτελούν καλά γλωσσικά πρότυπα, γεγονός που αντιτίθεται με την άποψη ότι η γλώσσα δεν αποκτάται μέσω της άμεσης μίμησης. Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να αποκλείονται οι συνομήλικοι από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, καθώς μετέπειτα, υπάρχει βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των συνομηλίκων, πράγμα που συμβάλλει στη βελτίωση και της γλωσσικής επικοινωνίας.

Η ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας ενισχύεται ακόμα περισσότερο, όταν το παιδί περνά από το ατομικό παιχνίδι στο κοινωνικοποιημένο παιχνίδι, του οποίου η συμβολή είναι διττή: άμεση και έμμεση. Η συμβολή, λοιπόν, του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού είναι άμεση συμβολή, καθώς 1) αντιπροσωπεύει την πραγματική ζωή του νηπίου, παρέχοντάς του πραγματικές ευκαιρίες για γλωσσική επικοινωνία, υπό διάφορες συνθήκες, 2) αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα νήπια νιώθουν ασφάλεια να δοκιμάσουν πόσο αποτελεσματικές είναι κάποιες γλωσσικές δομές και 3) αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα νήπια νιώθουν ασφάλεια να υποδυθούν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, εκ των οποίων ο καθένας απαιτεί διαφορετικό λεξιλόγιο και τρόπο ομιλίας. Από την άλλη, η συμβολή μπορεί να είναι και έμμεση, καθώς βοηθάει στη γενικότερη νοητική-κοινωνική ωρίμανση του νηπίου, πράγμα που αποσκοπεί και στην ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξής του (Ματσαγγούρας, 2011).

Το εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον, πέρα από ένα σύνολο ευκαιριών που παρέχει για ομαδικό παιχνίδι, παρέχει και ένα μεγάλο εύρος ευκαιριών για

από κοινού εξέταση, καθώς και για χρήση φυσικών υλικών, ζώων και άλλων στοιχείων του οικείου φυσικού περιβάλλοντος του νηπίου. Πρόκειται για ευκαιρίες, οι οποίες προσφέρουν βιώματα και εμπειρίες στα παιδιά, τα οποία αναπτύσσονται γλωσσικά, κατακτώντας νέες έννοιες, τις οποίες επιχειρεί να εκφράσει μέσα από παλιά γνωστικά σχήματα. Βέβαια, πολλές φορές τα παλιά γνωστικά σχήματα αποδεικνύονται ανεπαρκή και τα παιδιά ανατρέχουν στη διαμόρφωση νέων γνωστικών σχημάτων (Ματσαγγούρας, 2011).

Με την είσοδο των παιδιών στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, στους ενήλικες που τα περιβάλλουν ανήκουν πλέον και οι νηπιαγωγοί. Η συμβολή των νηπιαγωγών φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερη στην περίπτωση που:

1. ***Οι νηπιαγωγοί δεν είναι καθοδηγητικοί.*** Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που οι νηπιαγωγοί είναι καθοδηγητικοί, το αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός της γλωσσικής, αλλά και της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού (Nelson, 1973). Οι νηπιαγωγοί προτιμούν τις «κλειστές» ερωτήσεις, οι οποίες επιδέχονται μία ορθή απάντηση δίχως να προάγουν τη δημιουργικότητα, την ευστροφία και την κριτική σκέψη. Μάλιστα, στην περίπτωση που δοθεί άλλη απάντηση από αυτή που αναμένει ο εκπαιδευτικός, τότε αυτή η απάντηση δεν γίνεται αποδεκτή. Εντούτοις, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση μίας «κλειστής» σκέψης, προκαλώντας την εσφαλμένη εντύπωση στα παιδιά ότι υπάρχει μόνο μία «σωστή» απάντηση, η οποία μάλιστα διατυπώνεται με ένα καθορισμένο και συγκεκριμένο τρόπο.
2. ***Οι νηπιαγωγοί εστιάζουν στο περιεχόμενο της πρότασης και όχι τόσο στη μορφή της.*** Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι το νήπιο είναι σε θέση βελτίωσης της μορφής του λόγου του, δηλαδή της σύνταξης και του περιεχομένου του, στην περίπτωση που δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της πρότασής του (Lindfors, 1980). Αυτό σημαίνει, ότι διορθώσεις στον τομέα της σύνταξης, σε μεμονωμένες λεκτικές ασκήσεις, μαθήματα γραμματικής

κ.ά. δεν αποτελούν αντιστάθμιση της γλωσσικής ωφέλειας που παίρνει κανείς από τη ζωντανή γλωσσική επικοινωνία.

Εν κατακλείδι, η γλωσσική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα τόσο μίας ειδικής εγγενούς ικανότητας για έλλογη επικοινωνία, όσο και των γλωσσικών εμπειριών του περιβάλλοντος. Η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης περνά μέσα από κληρονομικά καθορισμένα στάδια, ακολουθώντας παράλληλα και τη γενικότερη τυπική ανάπτυξη των νηπίων. Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον αποτελεί πηγή κινήτρων για έναν καλύτερο ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης. Ωστόσο, τόσο το νηπιαγωγείο, όσο και το δημοτικό μετέπειτα, πρέπει να παρέχουν ένα τέτοιο διαμορφωμένο περιβάλλον, το οποίο θα είναι σε θέση να παρέχει ένα μεγάλο εύρος ευκαιριών άμεσης επικοινωνίας και δυνατότητες για διάφορες δραστηριότητες. Όλα αυτά δημιουργούν βιώματα, εμπειρίες, έννοιες, αλλά και ανάγκες επικοινωνίας, τα οποία στο σύνολό τους προάγουν τη γλωσσική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Απόψεις Νηπιαγωγών σχετικά με την Ανάπτυξη Λόγου

Έρευνα του Sadler (2005) αναφέρει ότι διάφοροι παράγοντες έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την ποιότητα ένταξης των παιδιών με ειδικές γλωσσικές ανάγκες. Πρόκειται για ένα άρθρο, το οποίο παρουσιάζει ευρήματα από ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά την κατάρτιση, τις ειδικές γνώσεις, την εμπιστοσύνη, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των δασκάλων προσχολικής ηλικίας, πρώτου και δεύτερου έτους εμπειρίας τους, απέναντι σε μία ομάδα κοριτσιών με προσχολική διάγνωση μέτριας ή σοβαρής διαταραχής λόγου. Παρά το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα λόγου ήταν γενικά θετικές, πολλοί δήλωσαν ότι είχαν ελάχιστη ή καθόλου κατάρτιση σχετικά με την ομιλία και τη γλώσσα, με γνώση που αποκτήθηκε κυρίως μέσω εμπειρίας και βιβλίων. Συνολικά, τα επίπεδα εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών ήταν χαμηλά και δεν υπήρχαν πάντοτε μηχανισμοί για την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές τους μεταξύ των επαγγελματιών, ιδίως όταν αυτά τα παιδιά εισήλθαν σχολείο για πρώτη φορά. Εντούτοις αναδύεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με την τυπική και μη ανάπτυξη λόγου των παιδιών, ωστόσο, διάκινεται θετικά στην εμπλοκή τους σε τέτοια περιστατικά, καθώς και στην ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στο σχολείο.

Έρευνα των Dockrell και Lindsay (2001) υποστηρίζει ότι παιδιά με ειδικές γλωσσικές ανάγκες και διαταραχές λόγου τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με διαφορετικό βαθμό υποστήριξης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δόθηκε ελάχιστη προσοχή στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα προβλήματα των παιδιών και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζει τα ευρήματα ενός σχεδίου δύο σταδίων σε

δύο τοπικές εκπαιδευτικές αρχές που διερευνούν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες ως προς την γλωσσική τους ανάπτυξη (SSLD). Οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι και οι λογοθεραπευτές σε δύο τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ταυτοποίησαν 133 παιδιά, ηλικίας 6 ετών, που γνώρισαν πρωτογενείς διαφορές στον λόγο και τη γλώσσα, 59 παιδιά και ένα υποσύνολο 10 παιδιών, της ίδιας ηλικίας, που παρακολούθησαν εξειδικευμένα περιφερειακά σχολεία συμμετείχαν σε περαιτέρω έρευνες. Κάθε ένα από τα παιδιά αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας μια δέσμη οργάνων που καλύπτουν τη γλώσσα, τα βασικά επιτεύγματα και την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τους ολοκλήρωσαν κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς και ατομική συνέντευξη, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που εργάζονταν σε εξειδικευμένες παροχές, αλλά και εκείνων που εργάζονταν σε κανονικά σχολεία. Στο παρόν έγγραφο θα αναφέρονται τα δεδομένα που προέρχονται από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, συμπληρωμένα με πληροφορίες από τις αξιολογήσεις των δεξιοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τέσσερις προκλήσεις: τις πρόσθετες ειδικές διαφορές, τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τα δικά τους κενά γνώσης και τα εμπόδια στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Εντούτοις, προκύπτει ότι βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, οι γνώσεις τους σχετικά με την ανάπτυξη λόγου δεν είναι επαρκείς, με αποτέλεσμα, να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών, συμβάλλοντας στην προσαρμογή τους στο σχολείο.

Άρθρο των Marshall, Ralph και Palmer (2002) αναφέρει ότι το ένα όγδοο των παιδιών ηλικίας προσχολικής ηλικίας στο Ηνωμένο Βασίλειο παρουσιάζει διαταραχές λόγου. Πολλά παιδιά με τέτοια διάγνωση, εκπαιδεύονται σε τεχνικές διαχείρισης των δυσκολιών τους, ωστόσο, υπάρχει μία έλλειψη σύγχρονης και έγκυρης έρευνας σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του Ηνωμένου Βασιλείου έναντι των παιδιών αυτών. Συμμετέχοντες ήταν 168 εκπαιδευτικοί (φοιτητές προσχολικής αγωγής) από το Μάντσεστερ, οι οποίοι

έλαβαν δύο ερωτηματολόγια, που περιείχαν τόσο κλειστά όσο και ανοιχτά ερωτήματα, για να μετρήσουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά με διαταραχές λόγου. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδύθηκε μία σειρά στάσεων, οι οποίες περιελάμβαναν περισσότερο ανησυχίες σχετικά με ζητήματα πόρων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί διάκεινται θετικά απέναντι σε τέτοια παιδιά. Οι στάσεις δεν φάνηκε να συσχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών, τον τύπο διδασκαλίας/το μάθημα, τις προηγούμενες γνώσεις σχετικά με τις διαταραχές λόγου ή την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με τέτοια παιδιά. Βέβαια, οι απόψεις σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ποικίλουν. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι απαιτείται διττή δράση για τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσής τους : μεγαλύτερη εστίαση στη συζήτηση για την ένταξη (όχι ειδικά συνδεδεμένη με αυτή την ομάδα παιδιών), καθώς και πρόσθετες γνώσεις και πόροι. Παρ' όλα αυτά, και σε αυτήν την περίπτωση, το ζήτημα των νηπιαγωγών είναι οι ελλειπείς γνώσεις, ωστόσο, διατηρούν μία θετική στάση απέναντι σε παιδιά με διαταραχές λόγου.

Ένα άλλο άρθρο των Avramidis και Kalyva (2007) διερευνά την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στα ελληνικά σχολεία, καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη παιδιών με ειδικές γλωσσικές ανάγκες στην Γενική Εκπαίδευση. Ωστόσο, με την παραδοχή ότι η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής συμμετοχής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί για αυτήν, διεξήχθη μια έρευνα σχετικά με τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην ένταξη. Οι 155 ερωτηθέντες ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που προέρχονταν από μια περιοχή της Βόρειας Ελλάδας, με ένα ποσοστό εκ των προτέρων επιλεγμένο από νηπιαγωγεία, τα οποία προσδιορίστηκαν ως ενεργά προγράμματα αποκλειστικής εφαρμογής. Η ανάλυση αποκάλυψε θετική στάση απέναντι στη γενική έννοια της ενσωμάτωσης, αλλά αναδύθηκαν και απόψεις σχετικά με τη δυσκολία προσαρμογής διαφορετικών τύπων παιδιών με ειδικές γλωσσικές διαταραχές σε

τάξεις Γενικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία των μαθητών με διαταραχές λόγου είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις εν συγκρίσει με εκπαιδευτικούς με ελάχιστη ή καθόλου τέτοια εμπειρία. Η ανάλυση κατέδειξε επίσης τη σημασία της ουσιαστικής μακροχρόνιας κατάρτισης για τη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Το άρθρο ολοκληρώνεται με προτάσεις για την ανάπτυξη κρίσιμων κύκλων επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή νοοτροπίας και στη διαμόρφωση πραγματικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Εντούτοις, αναδύεται ότι η προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών απέναντι σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές.

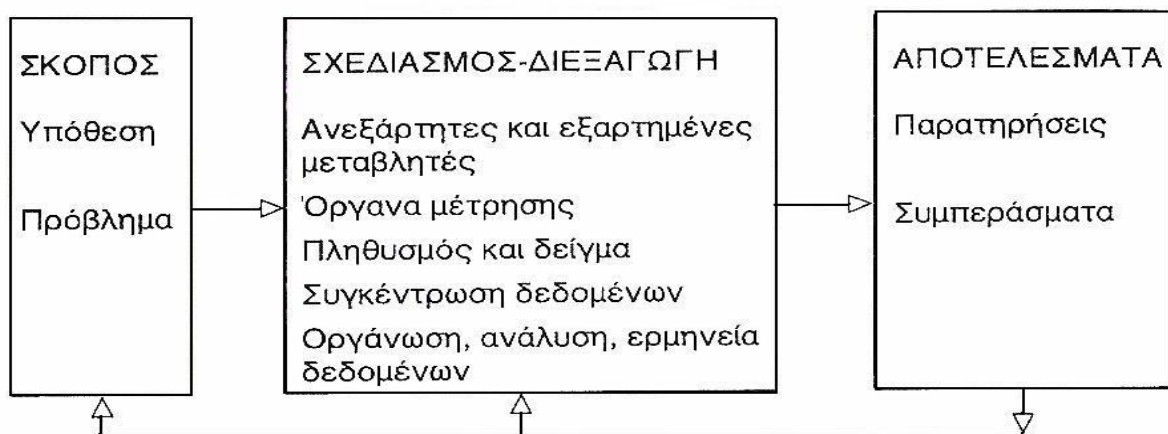
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, και συγκεκριμένα, η διαδικασία, το δείγμα και το εργαλείο της έρευνας, το οποίο εν προκειμένω, είναι το ερωτηματολόγιο. Επίσης, αναλύεται η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων.

Η μεθοδολογική διαδικασία έρευνας είναι εκείνο το στάδιο της έρευνας, το οποίο πραγματεύεται τον καθορισμό του σχεδίου της έρευνας, τις στρατηγικές συλλογής και αξιολόγησης των δεδομένων, και τέλος την ανάλυση αυτών (Μακράκης, 2005).

Κατά τον Θεοφιλίδη (1995), η επιστημονική έρευνα ασχολείται με τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία νέων στοιχείων και στηρίζεται σε συστηματική και μεθοδική εργασία. Τα βασικά γνωρίσματα της επιστημονικής έρευνας δίνονται στο σχήμα 1.1:



Σχήμα 1.1: Βασικά γνωρίσματα επιστημονικής έρευνας

Πηγή: Θεοφιλίδης (1995)

4.2 Εργαλείο Έρευνας

Σε γενικό επίπεδο, υπάρχουν τρεις (3) μέθοδοι συλλογής επιστημονικών στοιχείων: (Μαράντος,1999).

A) Παρατήρηση

B) Γραπτά τεκμήρια

Γ) Ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για τις ποσοτικές έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Σε κάθε περίπτωση, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πλέον διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο μπορεί να χορηγηθεί και να συμπληρωθεί, ακόμη και χωρίς την παρουσία του ερευνητή, ενώ είναι αρκετά εύληπτο και εύκολο κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων (Κυριαζή, 2002).

Ένα προσεκτικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο έρευνας, επιτρέποντας τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων με σχετική ευκολία και οικονομία χρόνου (Borg & Gall, 1989). Πιο αναλυτικά, μέσω του ερωτηματολογίου ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει έναν τόσο μεγάλο όγκο δεδομένων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, που είναι ικανός να αποτυπώσει σε δεδομένα τις επικρατούσες συνθήκες, καθώς και να προσδιορίσει τις σχέσεις που ενυπάρχουν στα φαινόμενα (Cohen & Manion, 1994).

Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σχετικά εύχρηστο εργαλείο, το οποίο μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής, παρά το γεγονός ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος αρκετά ερωτηματολόγια να παραμείνουν αναπάντητα.

Το ερωτηματολόγιο είναι μία τυποποιημένη ομάδα ερωτήσεων για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών από τους συμμετέχοντες, και αποσκοπεί στην εκπλήρωση τριών (3) βασικών στόχων (Μαύρος & Σιώμος, 2008):

1. Τη μετατροπή των απαιτούμενων πληροφοριών σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, τις οποίες μπορούν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες.
2. Την ενθάρρυνση και παρακίνηση των συμμετεχόντων να απαντήσουν στις ερωτήσεις.
3. Την ελαχιστοποίηση του σφάλματος απόκρισης (response error).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το σύνδεσμο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, αυτή η σχέση επικοινωνίας είναι αμφίδρομη, καθώς ο ερευνητής επικοινωνεί με τους συμμετέχοντες, θέτοντας ερωτήσεις για να λάβει συγκεκριμένες πληροφορίες-στόχους. Σε κάθε περίπτωση, βασικός σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να μειωθεί το ποσοστό «θορύβου» στην αμφίδρομη επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «θορύβου» αποτελούν οι δύσκολες ερωτήσεις ή οι ερωτήσεις που είναι ατελείς ή εύκολα μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση κοκ. (Μαύρος & Σιώμος, 2008).

Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος κανόνας, που να καθορίζει πότε ενδείκνυται ένας ερευνητής να χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας. Το εύρος και το είδος των παραγόντων, ο τύπος των πληροφοριών που θα συλλεχθούν, καθώς και οι διαθέσιμοι πόροι, ενδεχομένως καθορίζουν ως ένα βαθμό πότε ενδείκνυται η χρήση του ερωτηματολογίου. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο θεωρείται καλή επιλογή για τις παρακάτω περιπτώσεις (Παπαδόπουλος, 2010):

- Περιορισμένοι διαθέσιμοι πόροι (χρήματα και χρόνος): το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία σχετικά φθηνή μέθοδος συλλογής δεδομένων. Παρά το γεγονός ότι η προετοιμασία του ερωτηματολογίου μπορεί ορισμένες φορές να αποδειχθεί ιδιαίτερα δαπανηρή, η διανομή του είναι φθηνή και ορισμένες φορές μπορεί να μην ξεπερνά το κόστος μίας φωτοτυπίας.

Παράλληλα, ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, είναι πολύ μικρός, καθώς μπορεί να διαρκέσει μόνο λίγα λεπτά. Μάλιστα, με την προσωπική διανομή του ερωτηματολογίου, μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων μέσα σε λίγα λεπτά.

- Διασφάλιση προσωπικών στοιχείων συμμετεχόντων: Το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει εύκολα ανωνυμία και εχεμύθεια. Η εχεμύθεια είναι ένα στοιχείο, το οποίο οδηγεί σε ειλικρινείς απαντήσεις, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνονται στοιχεία για την προσωπική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Οι βασικοί κανόνες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σύνταξη και το σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου είναι (Παπαδόπουλος, 2010):

- Καθορισμός τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (λ.χ. προσωπική συνέντευξη, ταχυδρομικά, τηλεφωνικά).
- Διατύπωση ερωτήσεων που άπτονται των ερευνητικών σκοπών.
- Εξακρίβωση αν το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα πρέπει να αναλυθεί σε επιμέρους ερωτήματα για να διευκολυνθεί ο συμμετέχων.
- Διατύπωση εύκολων ερωτήσεων που συνδέονται με την καθημερινή εμπειρία και πράξη, ώστε να μπορεί να τις θυμάται κανείς εύκολα. Ωστόσο, παρουσιάζουν μία κλιμάκωση ως προς τον βαθμό δυσκολίας και λογική αλληλουχία ως προς τη σειρά διατύπωσης.
- Διατύπωση συγκεκριμένων και στοχευμένων ερωτήσεων, και όχι γενικών και αόριστων.
- Διατύπωση ερωτήσεων που δεν εκθέτουν τους συμμετέχοντες.
- Διατύπωση ερωτήσεων που δεν προσανατολίζουν τον συμμετέχοντα σε συγκεκριμένες απαντήσεις.
- Διατύπωση ερωτήσεων που κάθε απάντηση θα δίνει μόνο ένα στοιχείο.

- Διατύπωση ερωτήσεων που προσελκύουν το ενδιαφέρον του συμμετέχοντα.
- Διατύπωση ερωτήσεων που να μπορούν να ταξινομηθούν και να κωδικοποιηθούν, ώστε να υποστούν την κατάλληλη επεξεργασία και να ποσοτικοποιηθούν όσες είναι δυνατόν.

Σύμφωνα με τους Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη (2002), οι κανόνες σύνταξης ερωτηματολογίων είναι οι εξής:

- Το ερωτηματολόγιο δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλο, για να μην κουράζει τους συμμετέχοντες, χωρίς αυτό να σημαίνει μείωση των ερωτήσεων εις βάρος της ποιότητας.
- Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με τέτοιο τρόπο, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.
- Το ερωτηματολόγιο δεν πρέπει να προκαλεί δυσκολίες στον συμμετέχοντα κατά τις απαντήσεις του, αλλά περιέχει ερωτήσεις σαφείς, κατανοητές και στο πλαίσιο των γνώσεών του, ώστε να προθυμοποιηθεί να συνεργαστεί συμπληρώνοντάς το.
- Το ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθά τη στατιστική ανάλυση.
- Υπάρχει αλληλουχία και λογική σειρά των ερωτήσεων.
- Δεν υπάρχουν ερωτήσεις που να εκθέτουν τους συμμετέχοντες.

Ο Δαουτόπουλος (2005) αναφέρει, ως προς τους κανόνες σύνταξης ερωτηματολογίων, ότι ο ερευνητής πρέπει να αποφεύγει τις διττές ερωτήσεις, να τις διαχωρίζει από τις απαντήσεις και να δημιουργεί ένα εισαγωγικό ενημερωτικό κείμενο, ενώ η Κυριαζή (2002) αναφέρει ότι το ερωτηματολόγιο πρέπει να ξεκινάει με εύκολες, αλλά συνάμα ενδιαφέρουσες ερωτήσεις, αποσκοπώντας στη προσέλκυση και τη διατήρηση της προσοχής του συμμετέχοντος, ώστε να έχει

διάθεση να συνεχίσει. Μάλιστα, οι ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, καλό είναι να υποβάλλονται στο τέλος. Κλείνοντας, ο Μακράκης (2005) αναφέρει, ότι η εγκυρότητα των μεταβλητών, εξασφαλίζεται από την κοινή συναίνεση των ερευνητών, οι οποίοι τελικώς θα αποφανθούν για την εγκυρότητα των μεταβλητών και των κλιμάκων μέτρησης.

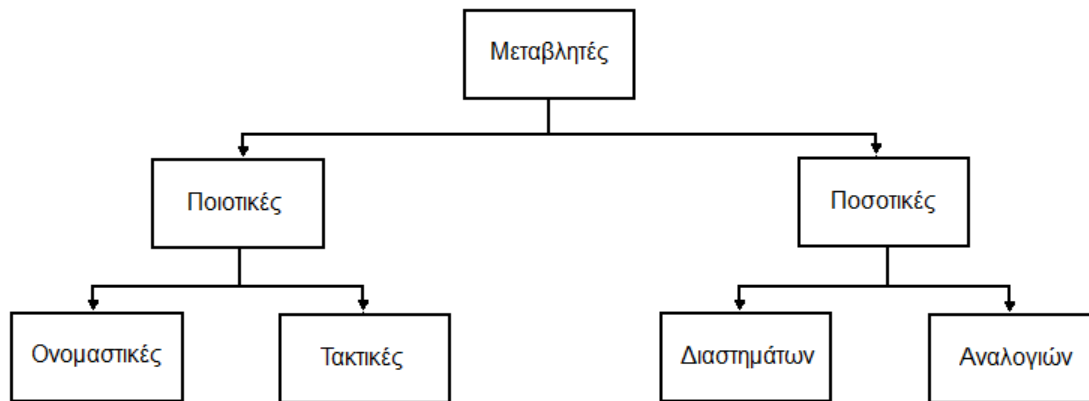
Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από δεκαεννέα (19) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πρώτες οκτώ (8) αποτελούν ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση κ.ά.). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις διερευνούν τις γνώσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη λόγου σε παιδιά από έξι (6) μηνών έως και έξι (6) ετών. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν «σωστό», «λάθος» και «δεν ξέρω». Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.3 Μεταβλητές Έρευνας

Σύμφωνα με τον Δαφέρμο (2005), μεταβλητή είναι *«καθετί που μεταβάλλεται ή ποικίλει και μπορεί να είναι ένα χαρακτηριστικό, μία ιδιότητα, μία ικανότητα ή ένας παράγοντας που μας ενδιαφέρει στο πλαίσιο μίας κοινωνικής έρευνας»*, ενώ σύμφωνα με τον Σιάρδο (2005α), μεταβλητή είναι *«η ιδιότητα ή το χαρακτηριστικό για το οποίο συγκεντρώνονται πληροφορίες από τις μονάδες της ερευνώμενης ομάδας»*.

Ο Σιάρδος (2005β) διακρίνει τις μεταβλητές σε 1) *«ποιοτικές»*, οι οποίες δεν μπορούν να εκφραστούν με αριθμητικές τιμές, παρά μόνο να απαριθμηθούν και διακρίνονται σε *«ονομαστικές»*, όταν η κάθε κατηγορία αποτελείται από τα ίδια πράγματα, αντικείμενα κλπ. και σε *«τακτικές»*, όταν τα πράγματα, αντικείμενα κλπ. ταξινομούνται σε ομοιογενείς κατηγορίες οι οποίες κατατάσσονται κατά κάποιο μέτρο μεγέθους, και σε 2) *«ποσοτικές»*, οι οποίες

εκφράζονται με αριθμητικές τιμές και διακρίνονται σε διαστημάτων και αναλογιών (Σχήμα 1.2).



Σχήμα 1.2 Διάκριση μεταβλητών

Πηγή: Μάτης (2003).

4.4 Δείγμα

Οι Berthouex και Brown (2002), αναφέρουν ότι «πληθυσμός είναι ένα μεγάλο σύνολο N παρατηρήσεων ή τιμών δεδομένων». Ο καθορισμός του πληθυσμού εξαρτάται συνήθως από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας και από τα υλικό-τεχνικά εμπόδια που προκύπτουν (Javeau, 1996).

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός, μέλη του οποίου αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας είναι νηπιαγωγοί, των οποίων ο αριθμός ανήλθε στα 100 άτομα, εκ των οποίων το 8% ήταν άνδρες και το 92% γυναίκες. Από το συνολικό δείγμα, το 70% ήταν ηλικίας 21-35 ετών, το 20% ήταν 36-45 ετών και το 10% ήταν 45-55 ετών. Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, το 90% ήταν νηπιαγωγοί κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου, ενώ το 10% είχε κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ο τόπος κατοικίας και εργασίας της πλειοψηφίας του πληθυσμού (70%) ήταν

επαρχιακές πόλεις, με συχνότερη την Πάτρα, ενώ 30% ήταν από την περιφέρεια της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (47%) είχαν προϋπηρεσία έως και 3 έτη, ενώ ακολουθεί ένα ποσοστό των 31% που είχε 4-10 έτη προϋπηρεσία, ένα 17% που είχε 11-20 έτη προϋπηρεσία και ένα 5% που είχε 21 έτη και άνω προϋπηρεσία. Τέλος, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 64% δεν είχε παιδιά, ενώ το 36% είχε παιδιά. Παρακάτω παρουσιάζει ένας συνοπτικός πίνακας των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων:

Πίνακας 1

Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Φύλο	Άντρες		Γυναίκες	
	8%		92%	
Ηλικία	21-35 χρονών	36-45 χρονών	46-55 χρονών	
	70%	20%	10%	
Μορφωτικό Επίπεδο	Κάτοχος πτυχίου πανεπιστημίου		Μεταπτυχιακό Επίπεδο	
	90%		10%	
Προϋπηρεσία	Έως και 3 έτη	4-10 έτη	11-20 έτη	21 και άνω έτη
	47%	31%	17%	5%
Τόπος Διαμονής	Επαρχία		Αττική	Θεσσαλονίκη
	70%		15%	15%
Τέκνα	Ναι		Όχι	
	36%		64%	

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (available sample). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν άτομα, ανάμεσα σε εκείνα που ήταν διατεθειμένα να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα κατόπιν πρόσκλησης συμμετοχής. Η πρόσκληση εθελοντικής συμμετοχής στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάρτηση του ερωτηματολογίου σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και ο κάθε συμμετέχων μπορούσε να επιλέξει αν επιθυμεί να εισέλθει στο ερωτηματολόγιο ή όχι, συμμετέχοντας ή όχι στην έρευνα.

4.5 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα και οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί από όλη την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση των νηπιαγωγών πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές μέσω πρόσκλησης συμμετοχής στην ερευνά, η οποία είχε αναρτηθεί σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιουνίου-Αυγούστου του 2017 και διήρκεσε περίπου δύο μήνες. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν, με ένα έντυπο που παρουσιαζόταν αρχικά στην οθόνη τους, ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και ότι οι πληροφορίες που θα έδιναν με τις απαντήσεις τους εμπιστευτικές. Επιπλέον, οποιοσδήποτε επιθυμούσε, θα μπορούσε να εγκαταλείψει την έρευνα. Αφού οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια, αυτά αποστέλλονταν απευθείας ηλεκτρονικά στους ερευνητές. Τα ερωτηματολόγια, λοιπόν, αποστέλλονταν ηλεκτρονικά στους ερευνητές, καθώς το κόστος είναι μικρότερο συγκριτικά με άλλες μεθόδους (π.χ. εκτύπωση), ενώ ο ηλεκτρονικός τρόπος χορήγησης μπορεί να καλύψει ένα μεγαλύτερο γεωγραφικό πλάτος (Cohen & Manion, 1997). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκε περίπου 15-20 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα.

4.6 Επεξεργασία Δεδομένων

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και συγκεκριμένα η έκδοση 22. Επίσης για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε MS EXCEL 2016.

Βαθμός Αξιοπιστίας Δεδομένων

Προτού να διεξαχθεί η ανάλυση δεδομένων, πραγματοποιήθηκε τεστ αξιοπιστίας (reliability test) για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου της ενότητας. Η μέτρηση αξιοπιστίας διεξήχθη με βάση τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας του Cronbach (Cronbach's α). Ο δείκτης α , είναι ένας δείκτης της εσωτερικής συνέπειας ενός τεστ (internal consistency), και υπολογίζεται από τη συσχέτιση της κάθε ερώτησης του τεστ με την συνολική κλίμακα. Είναι από τις περισσότερο δημοφιλείς τεχνικές υπολογισμού της αξιοπιστίας (Cronbach, 1951). Όταν ο συγκεκριμένος συντελεστής ξεπερνά ή πλησιάζει το 0,70 θεωρείται αξιόπιστη τιμή. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, το τεστ αξιοπιστίας αποδεικνύει την αξιοπιστία των στοιχείων της έρευνας (71.1%) δηλαδή κατά πόσο τα στοιχεία τείνουν να καταμετρούν το ίδιο πράγμα.

Reliability Statistics

Cronbach's	N of Items
,711	100

Για την επιτυχία της έρευνας απαιτείται η κατάλληλη επιλογή δείγματος με σκοπό τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα. Έτσι, θα έχουμε καλύτερη και ακριβέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων από την εν λόγω έρευνα.

Έλεγχος Υποθέσεων

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της δεύτερης ενότητας με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου πραγματοποιήθηκε *factor analysis* (principal component analysis, varimax rotation, loadings $> 0,50$, eigenvalue > 1) στις ερωτήσεις - μεταβλητές από την οποία αποκλείστηκε μια μεταβλητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

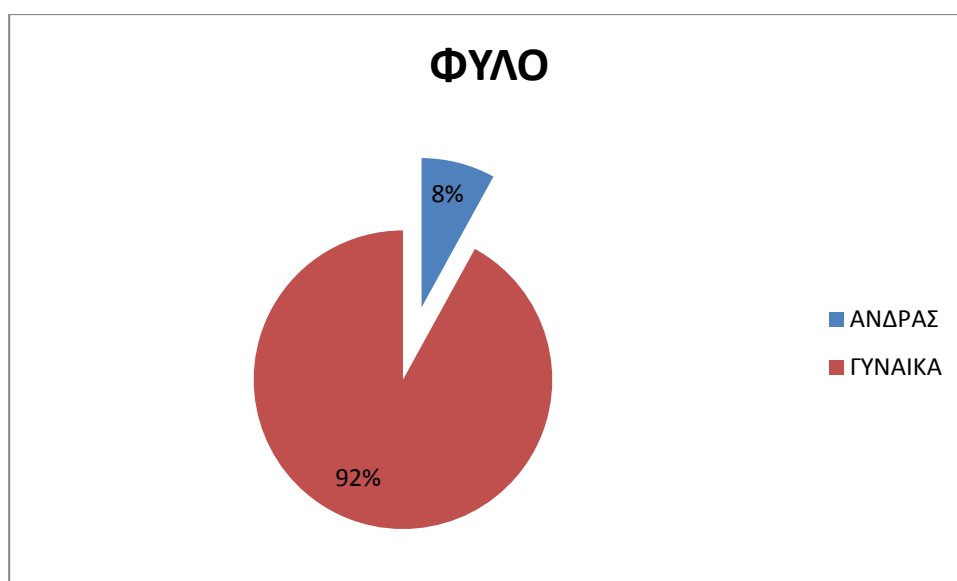
Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρατίθενται γραφήματα και γίνεται σχολιασμός αυτών:

Αρχικά προκύπτουν τα γενικά στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Φύλο

Ξεκινώντας με την ανάλυση του φύλου παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος του φύλου των ερωτώμενων είναι περισσότερες γυναίκες με 92 στο σύνολό τους (92%) έναντι των ανδρών που είναι 8 (8%).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΝΔΡΑΣ	8	8,0	8,0	8,0
ΓΥΝΑΙΚΑ	92	92,0	92,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

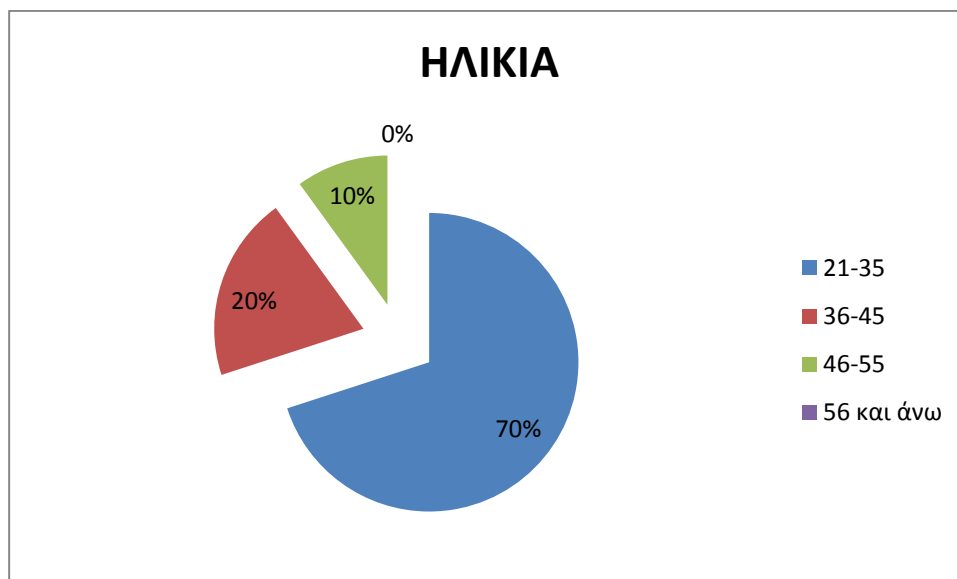


Ηλικία

Η κατανομή των ηλικιών χωρίστηκε σε διαστήματα [21-35], [36-45], [46-55] και [56 και άνω] και φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Διαστήματα Ηλικιών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21-35	70	70,0	70,0	70,0
36-45	20	20,0	20,0	90,0
46-55	10	10,0	10,0	100,0
56 +>	0	0	0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

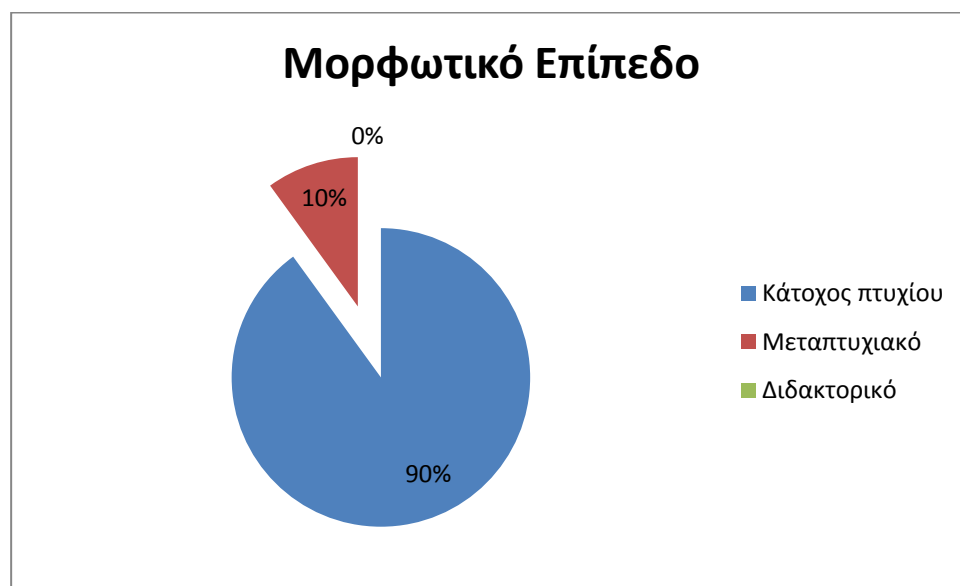


Μορφωτικό Επίπεδο

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο παρατηρούμε την πλειοψηφία με ποσοστό 90% να είναι κάτοχοι πτυχίου του τμήματος Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Χαμηλό ποσοστό παρουσιάζει ο τίτλος μεταπτυχιακού τίτλου με 10% και τέλος, με ποσοστό 0% ανήκει σε αυτούς που δεν έχουν απολύτως κανένα τίτλο διδακτορικού.

Μορφωτικό Επίπεδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κάτοχος Πτυχίου	90	90,0	90,0	90,0
Μεταπτυχιακό	10	10,0	10,0	100,0
Διδακτορικό	0	0,0	0,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

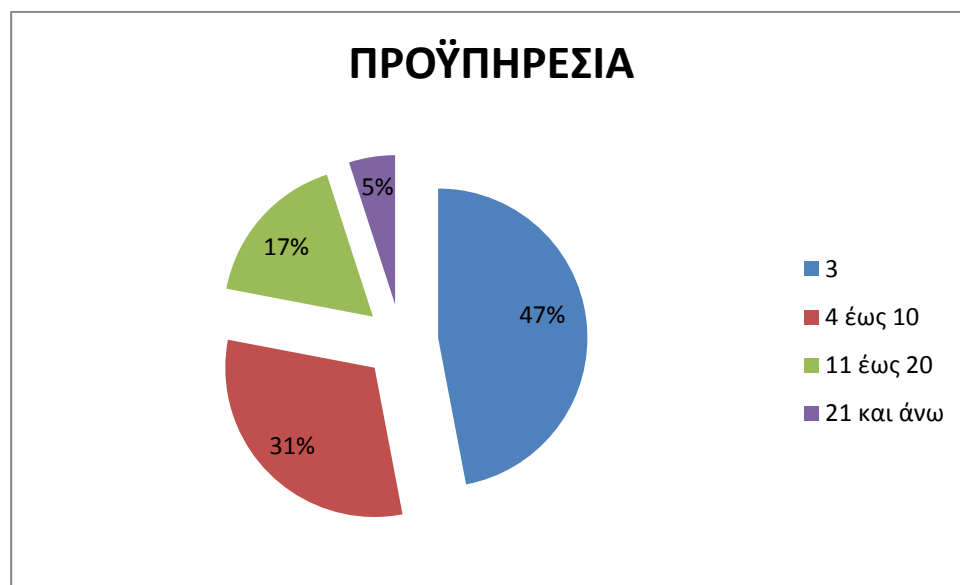


Προϋπηρεσία

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των ερωτώμενων, η κατανομή των ηλικιών χωρίστηκε σε διαστήματα [=3], [4-10], [11-20] και [21 και άνω] έτη και φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid =3	47	47,0	47,0	47,0
4-10	31	31,0	31,0	78,0
11-20	17	17,0	17,0	95,0
21 +>	5	5,0	5,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	



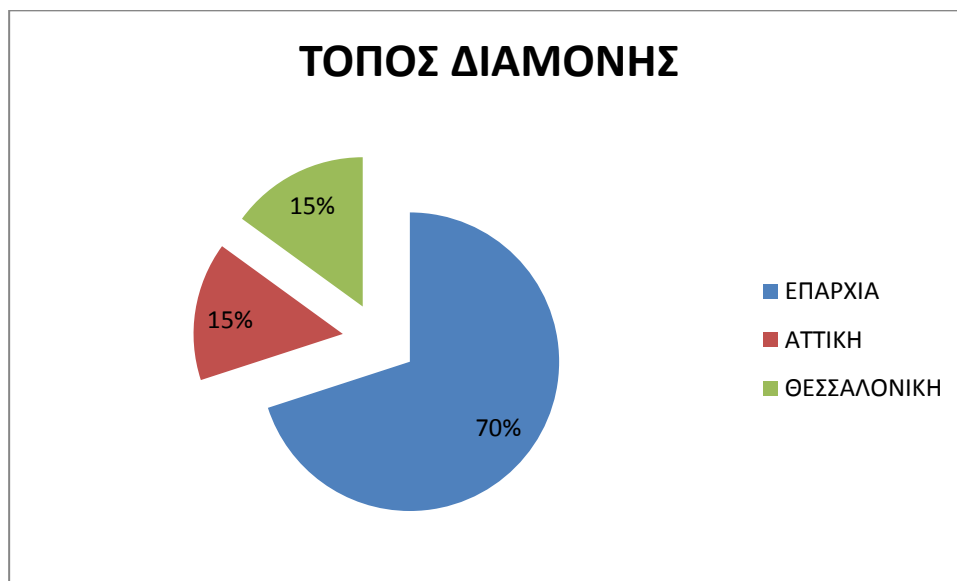
Τόπος Διαμονής

Ο τόπος διαμονής των ερωτώμενων, κατανέμεται σε διαστήματα [Επαρχία], [Αττική], και [Θεσσαλονίκη] και φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

[Επαρχία αντιστοιχεί σε 01], [Αττική αντιστοιχεί σε 02], [Θεσσαλονίκη αντιστοιχεί σε 03]

Τόπος Διαμονής

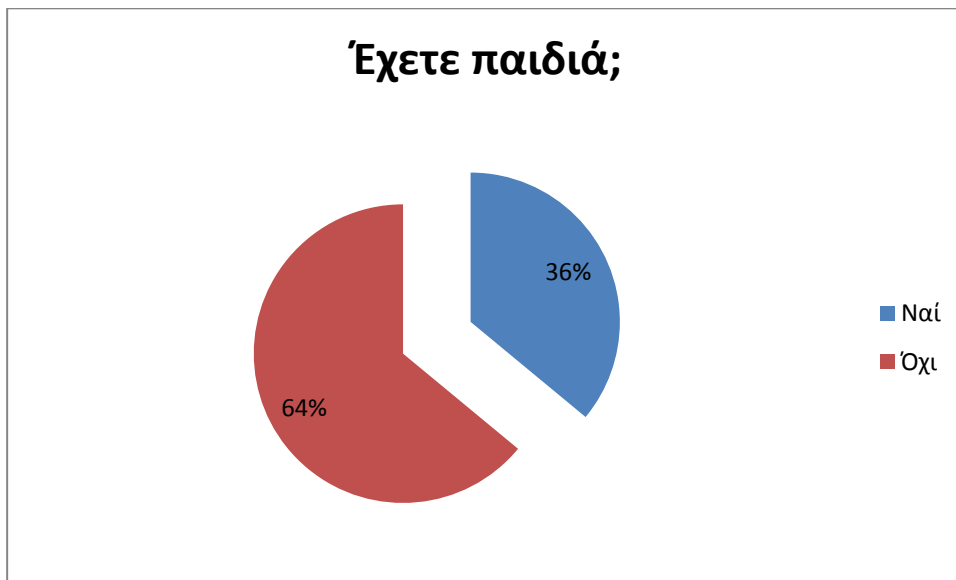
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	70	70,0	70,0	70,0
02	15	15,0	15,0	85,0
03	15	15,0	15,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	



Τέκνα

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο παιδιά έχουν οι ερωτώμενοι απάντησαν σχετικά και φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Οι απαντήσεις τους διαχωρίστηκαν σε ναι (01) ή όχι (02) και έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	36	36,0	36,0	36,0
	02	64	64,0	64,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	



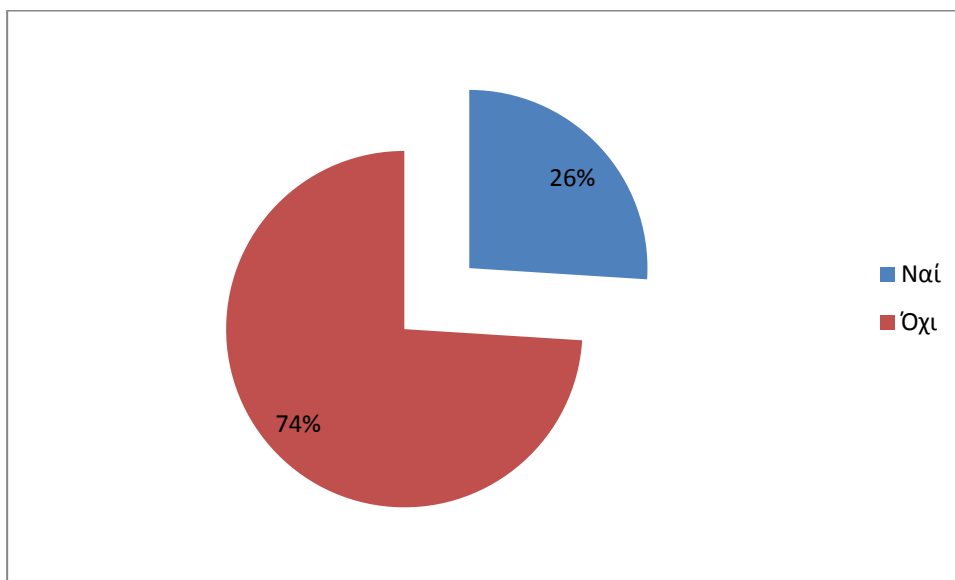
Αφού αναλύθηκαν οι αρχικές δημογραφικές ερωτήσεις, θα συνεχίσουμε με την ανάλυση των ερωτήσεων του γεικού μέρους.

Ερώτηση 1: «Θεωρείτε επαρκείς τις εκπαιδευτικές γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών σας όσον αφορά τη φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας/λόγου;»

Αναφορικά, λοιπόν, με την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Θεωρείτε επαρκείς τις εκπαιδευτικές γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών σας όσον αφορά τη φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας/λόγου;», οι 76 από τους 100 συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι σπουδές δεν παρέχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με το θέμα της τυπικής ανάπτυξης λόγου. Μόλις 26 από τα 100 άτομα, απάντησαν ότι πράγματι οι σπουδές παρέχουν επαρκείς γνώσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	26	26,0	26,0	26,0
	02	74	74,0	74,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Ναι (01), Όχι (02)



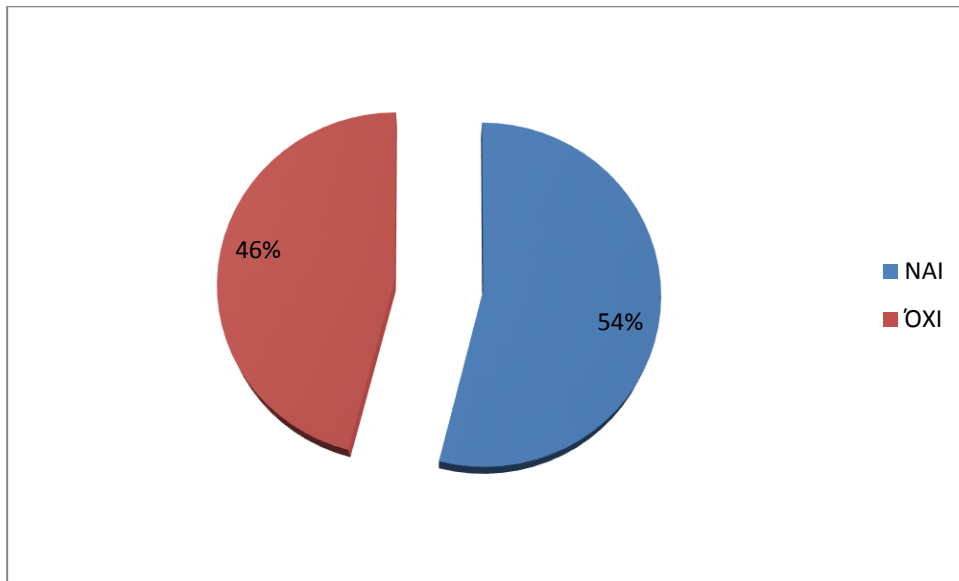
Ερώτηση 2: «Έχετε λάβει γνώσεις σχετικά με το ρόλο της Λογοθεραπείας (ημερίδες, ενημερωτικά φυλλάδια, διαδίκτυο κ.ά.);»

Αναφορικά, λοιπόν, με τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Έχετε λάβει γνώσεις σχετικά με το ρόλο της Λογοθεραπείας (ημερίδες, ενημερωτικά φυλλάδια, διαδίκτυο κ.ά.);», οι συμμετέχοντες, κατά 54% απάντησαν ότι ναι, πράγματι έχουν λάβει γνώσεις σχετικά με το ρόλο της επιστήμης της λογοθεραπείας μέσα από διάφορα μέσα, ενώ το 46% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	54	54,0	54,0	54,0
	02	46	46,0	46,0	100,0

Total	100,0	100,0	100,0	
-------	-------	-------	-------	--

Όπου Ναι (01), Όχι (02)



Παρακάτω παρουσιάζονται ποσοστά με τις γνώσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου. Πριν την ανάλυση τόσο των σωστών όσο και των λανθασμένων απαντήσεων, θα αναγράφονται οι ορθές απαντήσεις των ερωτήσεων έκαστος.

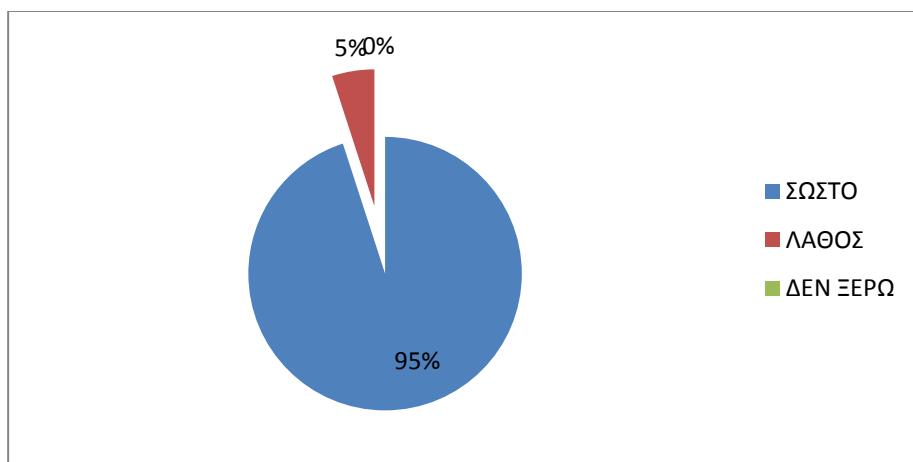
Ερώτηση 3: «Η Λογοθεραπεία ασχολείται με...»:

- ✓ **Με παιδιά**
- ✓ **Με ενήλικες**
- ✓ **Με διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης, λόγου**
- ✓ **Με τη φώνηση**
- ✓ **Με την βαρηκοΐα**
- ✓ **Με δυσκολίες μάσησης και κατάποσης**
- ✓ **Με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες**
- ✓ **Με διαταραχές ρυθμού της ομιλίας**

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με παιδιά;*», οι συμμετέχοντες, κατά 95% απάντησαν ότι όντως η λογοθεραπεία ασχολείται με παιδιά, ενώ το 5% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
01	95	54,0	54,0	54,0
02	5	46,0	46,0	100,0
03	0	0	0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

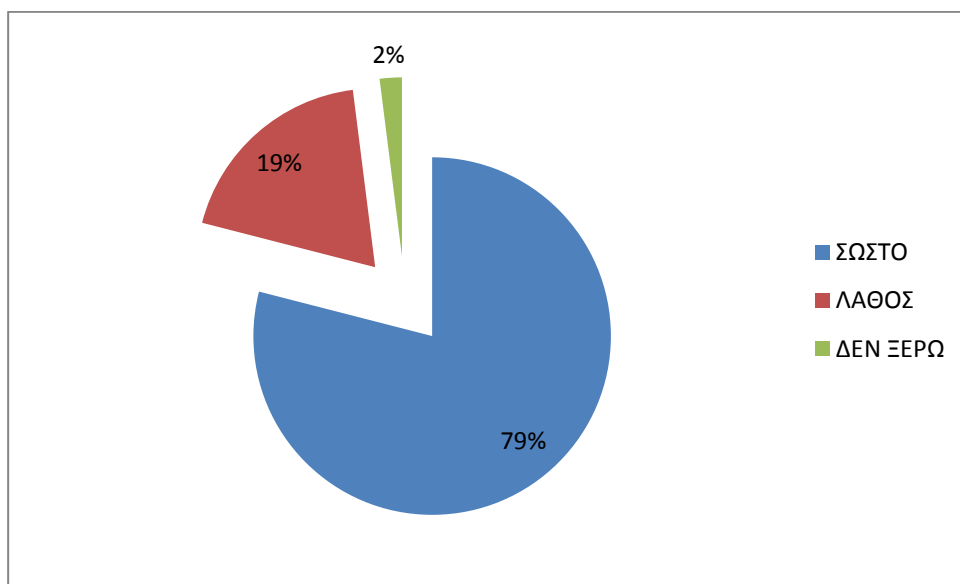
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με ενήλικες;*», οι συμμετέχοντες, κατά 79% απάντησαν ότι ναι, πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με ενήλικες, το 19% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 2% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	79	79,0	79,0	79,0
	02	19	19,0	19,0	98,0
	03	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

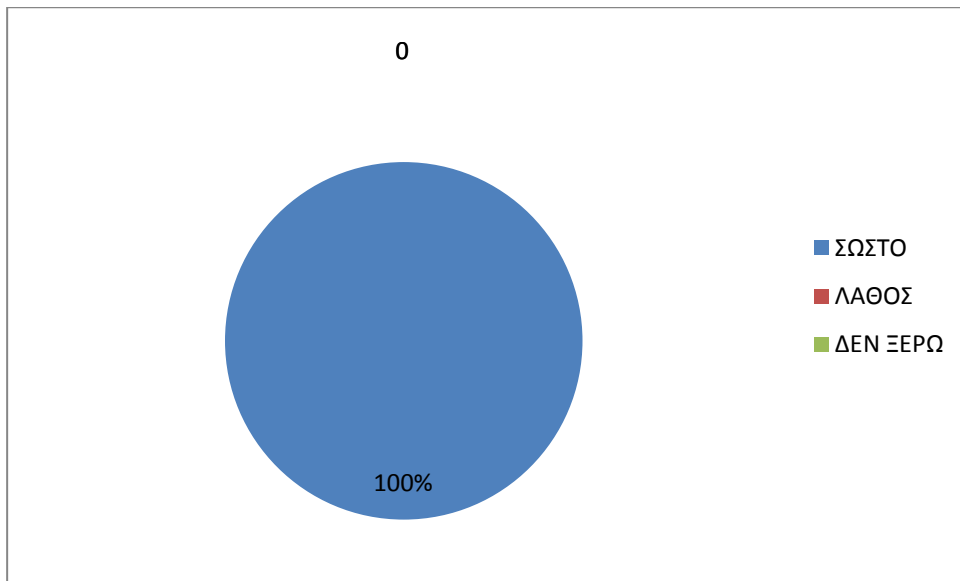
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης, λόγου;*», οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους απάντησαν ότι πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με αυτές τις διαταραχές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	100	100,0	100,0	100,0
	02	0	0	0	100,0
	03	0	0	0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

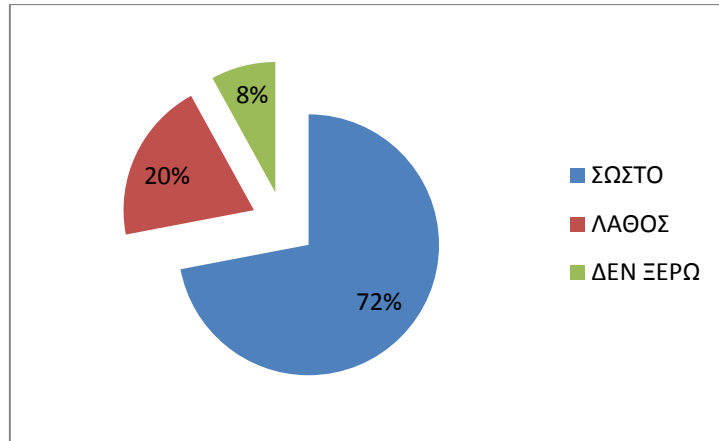
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, αν «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με φώνηση;*», οι συμμετέχοντες, κατά 72% απάντησαν ότι ναι, πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με τη φώνηση, το 20% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 8% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	72	72,0	72,0	72,0
02	20	20,0	20,0	82,0
03	8	8,0	8,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

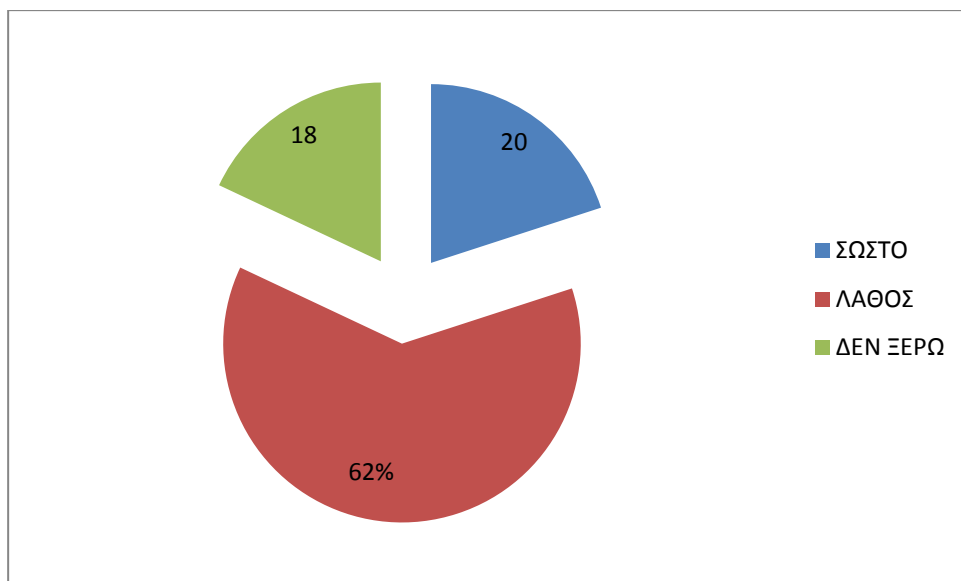
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Συνεχίζοντας την ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, στην ερώτηση ασν«*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με αυτοεξυπηρέτηση;*», οι συμμετέχοντες, κατά 62% απάντησαν όχι, η λογοθεραπεία δεν ασχολείται με την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου, το 20% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με την άποψη της πλειοψηφίας, υποστηρίζοντας ότι πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου, ενώ μόλις το 18% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	20	20,0	20,0	20,0
02	62	62,0	62,0	82,0
03	18	18,0	18,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

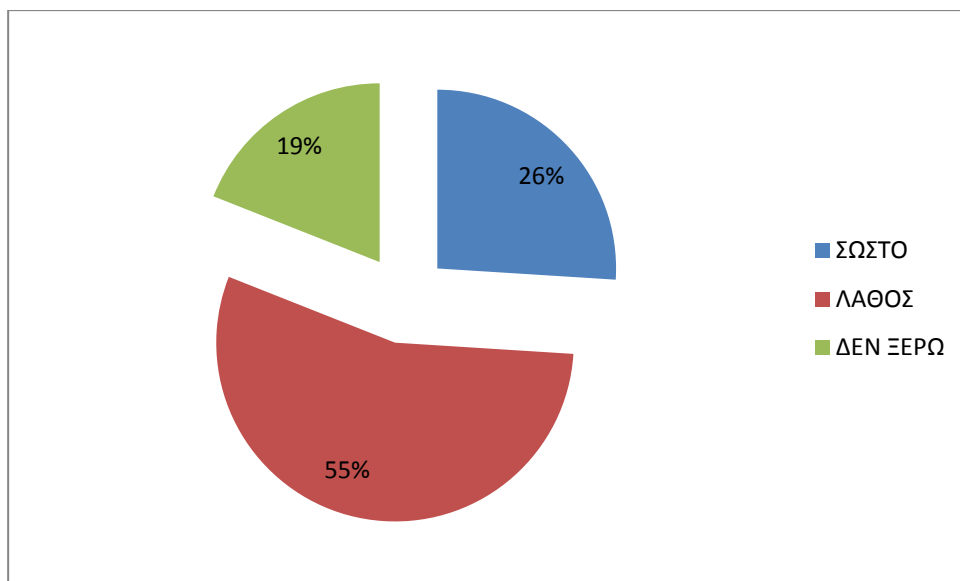
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Ακολούθως, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με τη βαρηκοΐα;*», οι συμμετέχοντες, κατά 55% απάντησαν ότι όχι, η λογοθεραπεία δεν ασχολείται με την βαρηκοΐα, το 26% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας ότι πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με την βαρηκοΐα, ενώ το 19% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	26	26,0	26,0	26,0
02	55	55,0	55,0	81,0
03	19	19,0	19,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

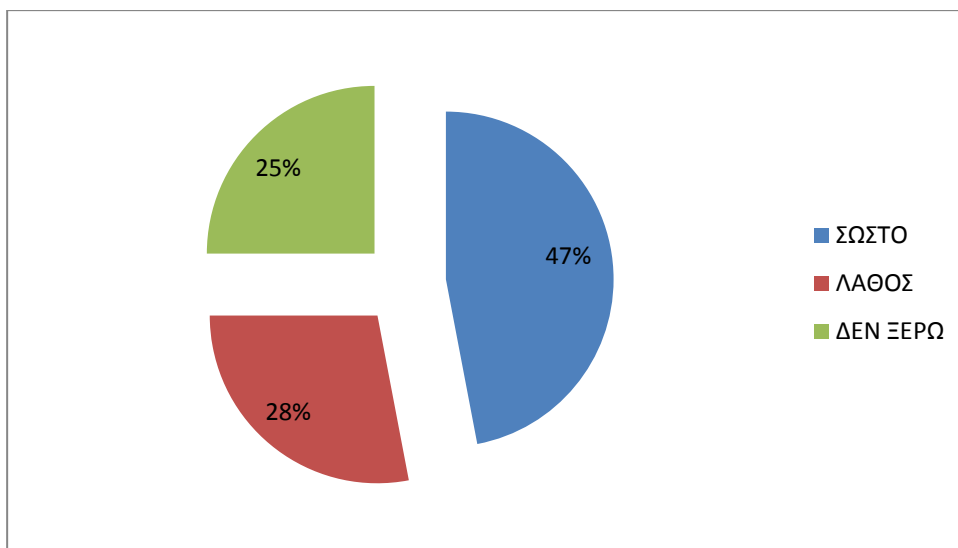
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Όσον αφορά την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με δυσκολίες μάσησης και κατάποσης;*», οι συμμετέχοντες, κατά 47% απάντησαν ότι ναι, πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με δυσκολίες μάσησης και κατάποσης, το 28% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 25% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	47	47,0	47,0	47,0
02	28	28,0	28,0	75,0
03	25	25,0	25,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

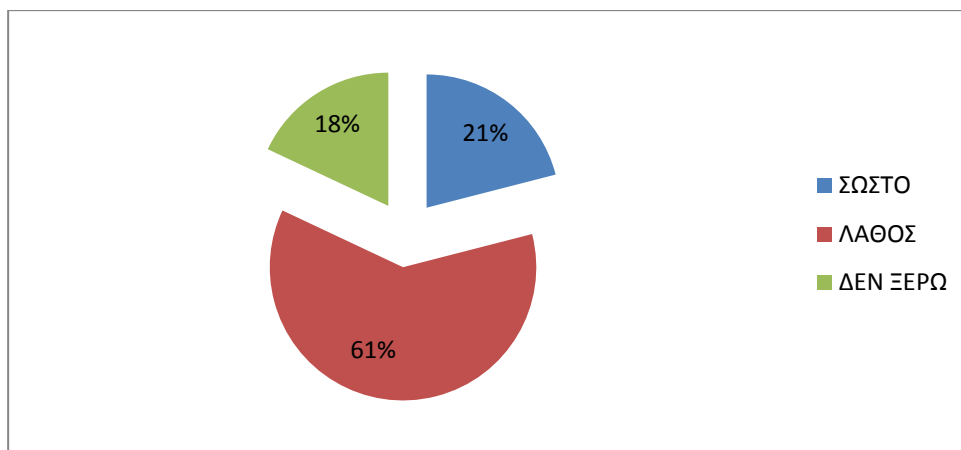
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν αν «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα;*». Οι συμμετέχοντες, κατά 61% απάντησαν ότι η λογοθεραπεία δεν ασχολείται με την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα του ατόμου, το 21% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η λογοθεραπεία ασχολείται με την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα, ενώ το 18% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	21	21,0	21,0	21,0
	02	61	61,0	61,0	82,0
	03	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

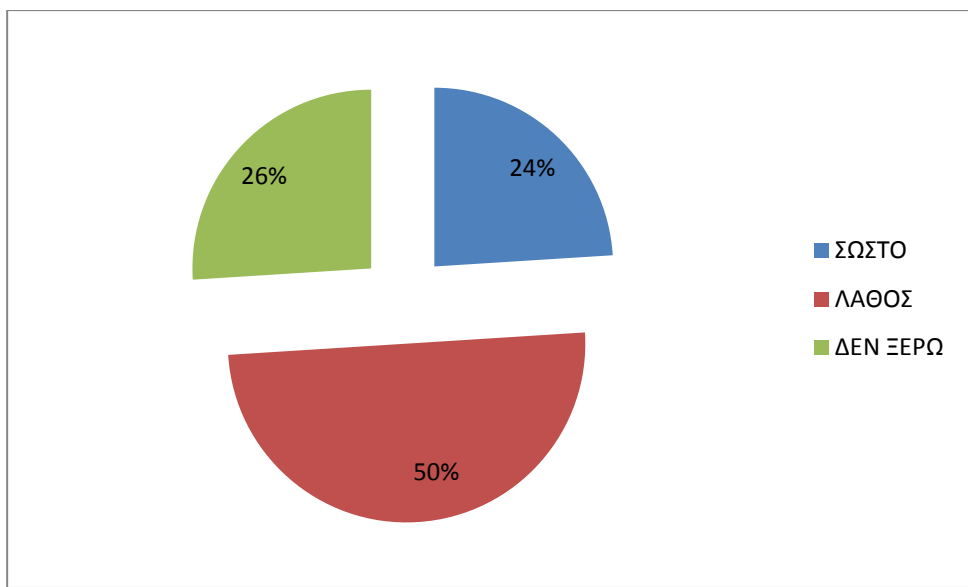
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Όσον αφορά την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες;*», οι συμμετέχοντες, κατά 50% απάντησαν ότι η λογοθεραπεία δεν ασχολείται με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες, το 24% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας ότι η λογοθεραπεία ασχολείται με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες, ενώ το 26% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	24	24,0	24,0	24,0
	02	50	50,0	50,0	74,0
	03	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

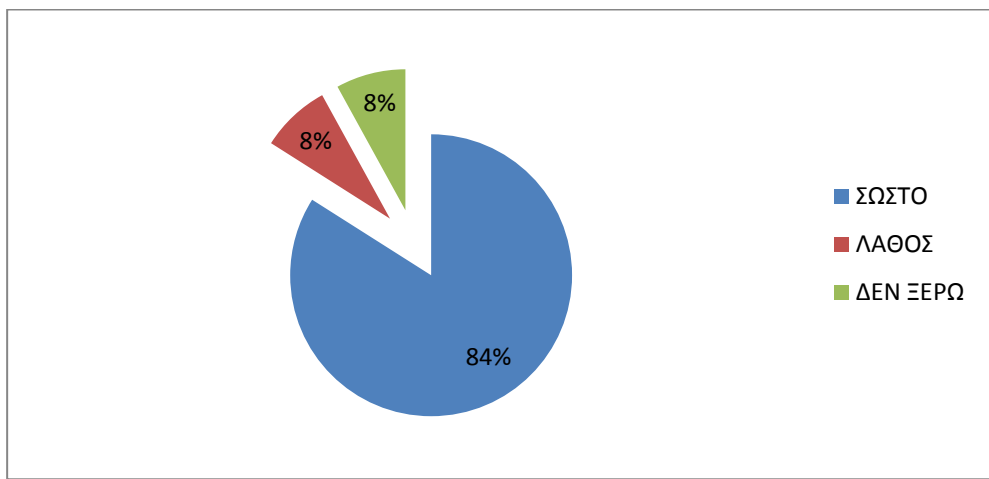
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Η Λογοθεραπεία ασχολείται με διαταραχές ρυθμού της ομιλίας;*», οι συμμετέχοντες, κατά 84% απάντησαν ότι ναι, πράγματι η λογοθεραπεία ασχολείται με διαταραχές ρυθμού της ομιλίας, το 8% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 8% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	84	84,0	84,0	84,0
	02	8	8,0	8,0	92,0
	03	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

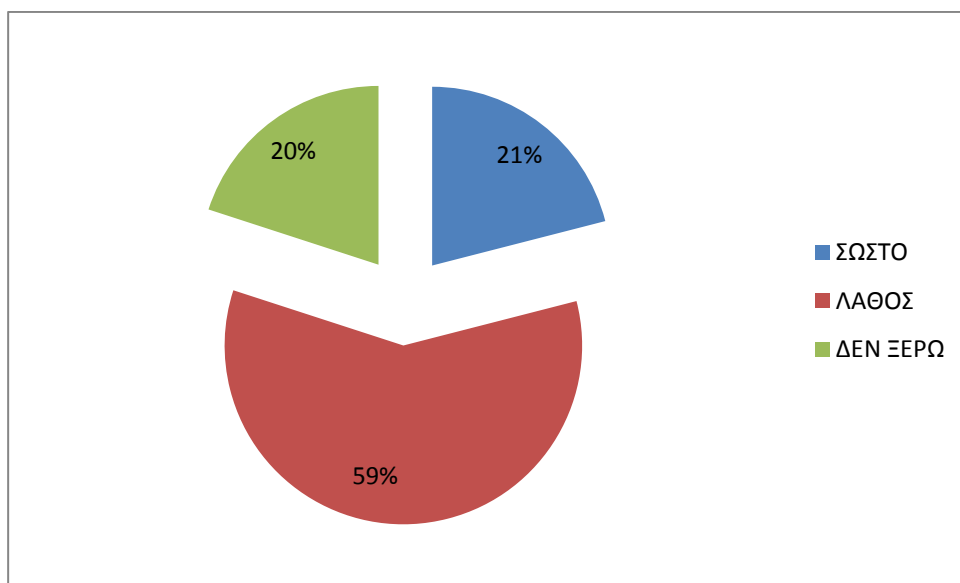
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Σε επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν «Η Λογοθεραπεία ασχολείται με ψυχοκοινωνικές διαταραχές;». Το 59% του δείγματος απάντησε ότι η λογοθεραπεία δεν ασχολείται με ψυχοκοινωνικές διαταραχές ενήλικες, το 21% υποστήριξε ότι η λογοθεραπεία ασχολείται με ψυχοκοινωνικές διαταραχές, ενώ το 20% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	21	21,0	21,0
	02	59	59,0	80,0
	03	20	20,0	100,0
Total		100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



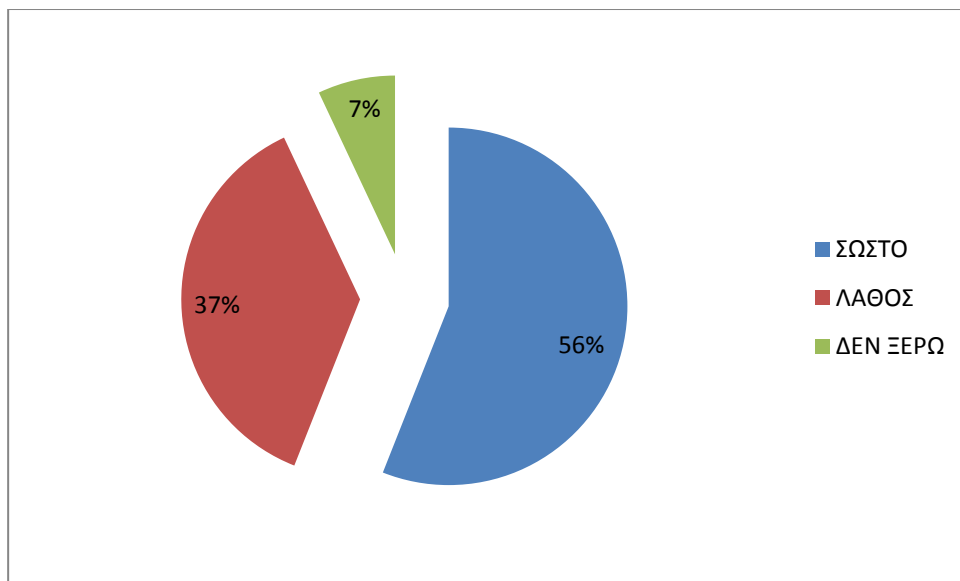
Ερώτηση 4: «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν»:

- ✓ Δεν ακολουθεί απλές οδηγίες
- ✓ Δεν ακολουθεί κανόνες γραμματικής και σύνταξης
- ✓ Απαντάει σε ερώτηση, επαναλαμβάνοντάς την

Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου αν «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν δεν ακολουθεί απλές οδηγίες;», το 56% του δείγματος απάντησε ότι ναι, πράγματι παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή όταν δεν ακούει απλές οδηγίες, το 37% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 7% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	56	56,0	56,0	56,0
02	37	37,0	37,0	93,0
03	7	7,0	7,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

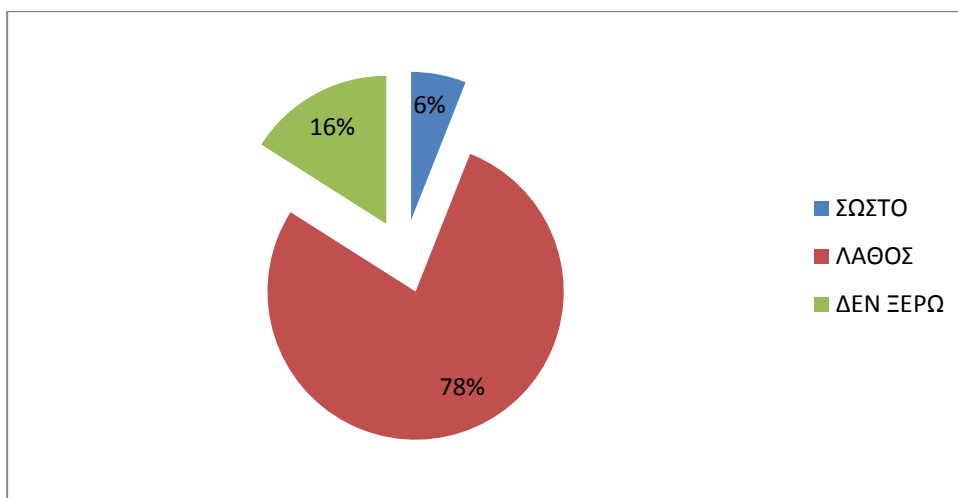


Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν αντιμετωπίζει προβλήματα στον ύπνο του;», οι συμμετέχοντες, κατά 78% απάντησαν ότι δεν παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή όταν αντιμετωπίζει προβλήματα στον ύπνο του, το 6% των

συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι πράγματι τότε παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή, ενώ το 16% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

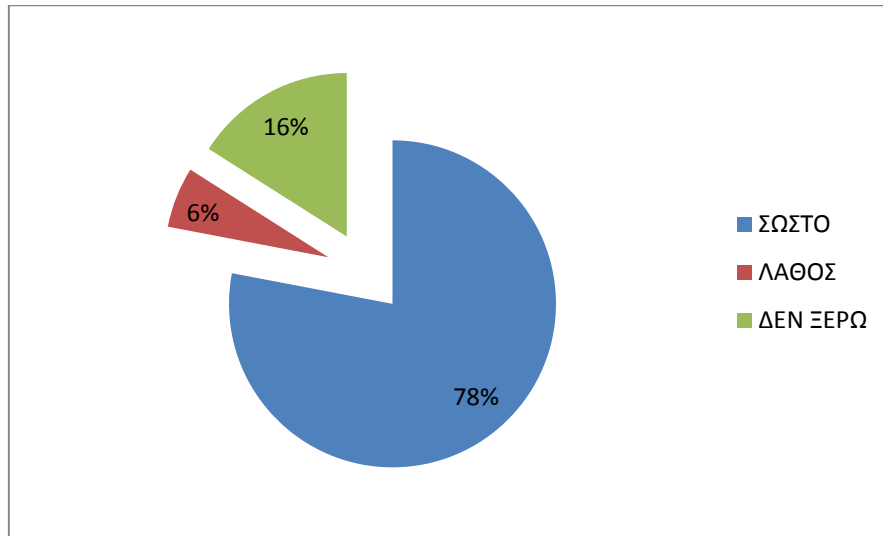
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	6	6,0	6,0	6,0
	02	78	78,0	78,0	84,0
	03	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν δεν ακολουθεί κανόνες γραμματικής και σύνταξης;», οι συμμετέχοντες, κατά 78% απάντησαν ότι ναι, πράγματι παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή όταν δεν ακολουθεί κανόνες γραμματικής και σύνταξης, το 6% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 16% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

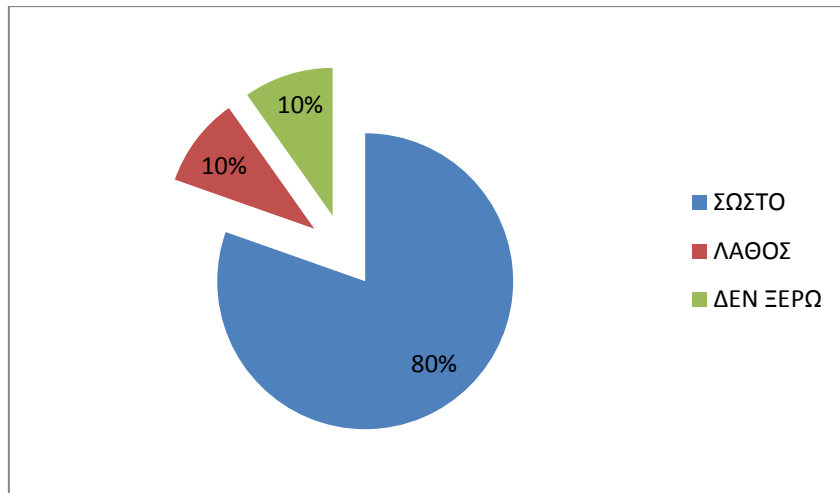
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	78	78,0	78,0	78,0
	02	6	6,0	6,0	84,0
	03	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	



Σχετικά με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν απαντάει σε ερώτηση, επαναλαμβάνοντάς την;», οι συμμετέχοντες, κατά 80% απάντησαν ότι ναι, πράγματι παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή όταν απαντάει σε ερώτηση, επαναλαμβάνοντάς την, το 10% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 10% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	80	80,0	80,0	80,0
02	10	10,0	10,0	90,0
03	10	10,0	10,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

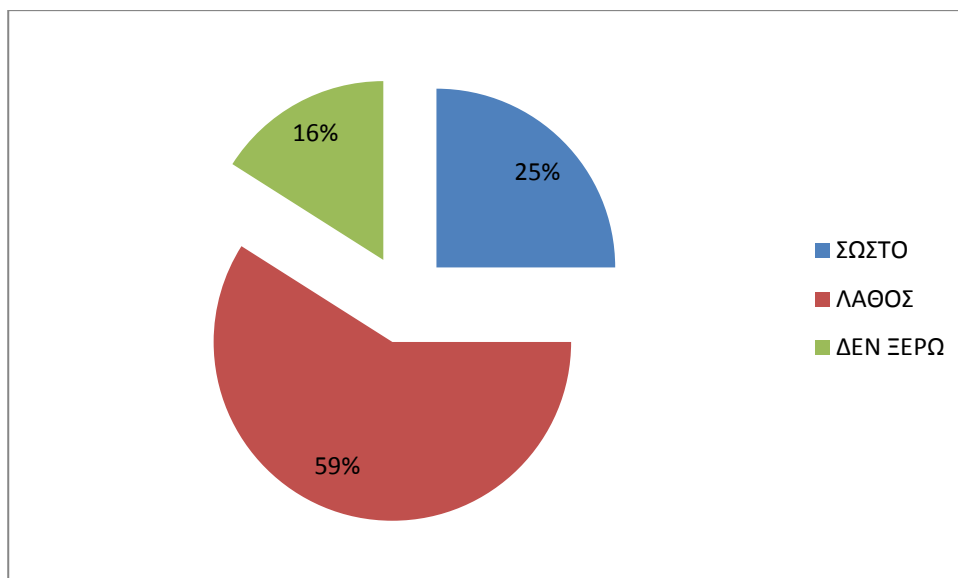
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Τέλος, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν έχει δυσκολία στο να κάνει φίλους της ίδιας ηλικίας, προτιμά να παίζει με ενήλικες ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας;», οι συμμετέχοντες, κατά 59% απάντησαν ότι δεν παραπέμπουμε το παιδί σε λογοθεραπευτή, το 35% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας ότι αυτή είναι μία περίπτωση που χρήζει λογοθεραπείας, ενώ το 16% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	25	25,0	25,0	25,0
02	59	59,0	59,0	84,0
03	16	16,0	16,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



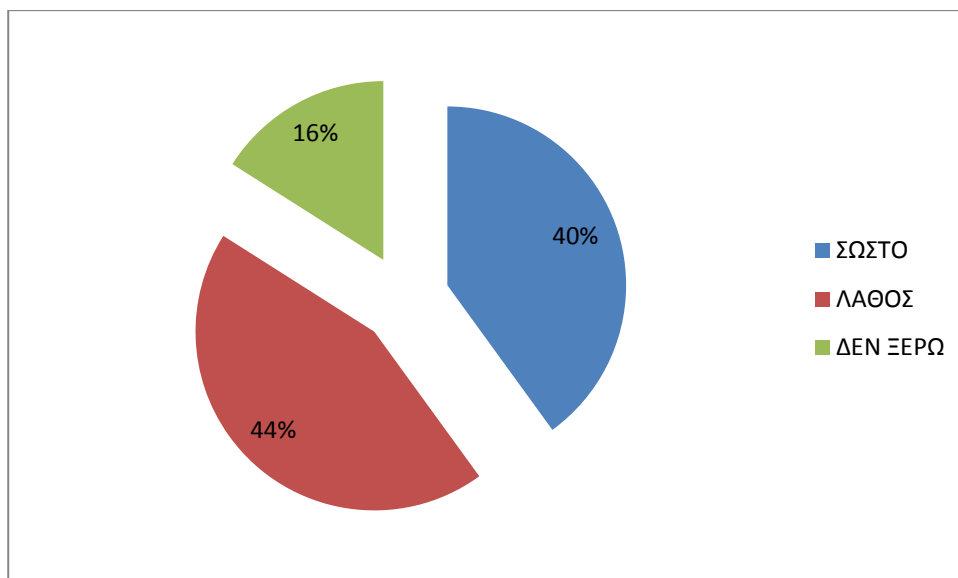
Ερώτηση 5: «Το παιδί έως 6 μηνών»:

- ✓ Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες
- ✓ Αναπτύσσει φωνητικό παιχνίδι (γκρίνιες, τσιρίδες)

Όσον αφορά την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί έως 6 μηνών κατανοεί απλές εντολές;», οι συμμετέχοντες, κατά 40% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί έως 6 μηνών κατανοεί απλές εντολές, το 44% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 16% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	40	40,0	40,0	40,0
02	44	44,0	44,0	84,0
03	16	16,0	16,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

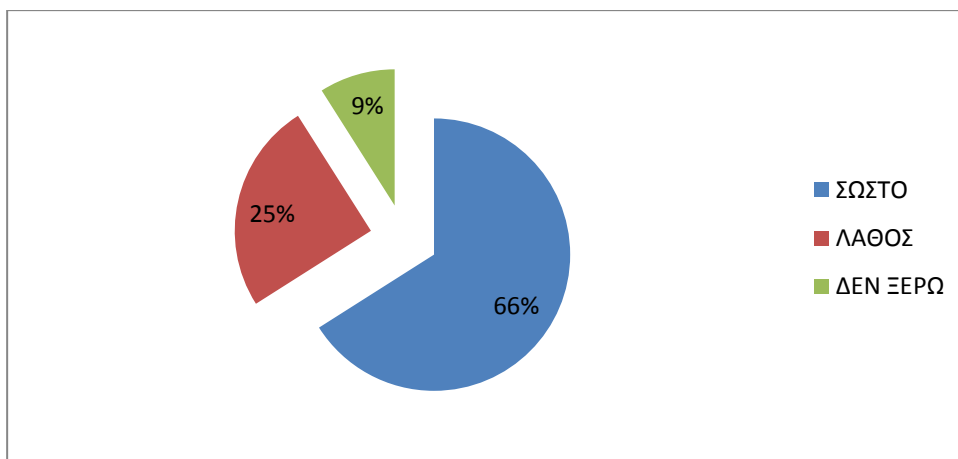
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί έως 6 μηνών χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες;*», οι συμμετέχοντες, κατά 66% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί έως 6 μηνών χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες, το 25% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 9% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	66	66,0	66,0	66,0
	02	25	25,0	25,0	90,0
	03	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

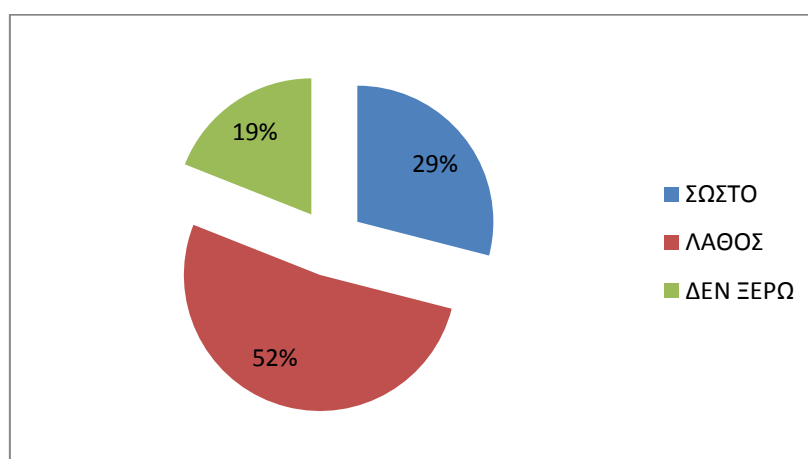
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί έως 6 μηνών αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, χυμός);*», οι συμμετέχοντες του δείγματος, κατά 52% απάντησαν ότι το παιδί έως 6 μηνών δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, χυμός), το 29% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας την αντίθετη άποψη, ενώ το 19% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	29	29,0	29,0	29,0
02	52	52,0	52,0	81,0
03	19	19,0	19,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

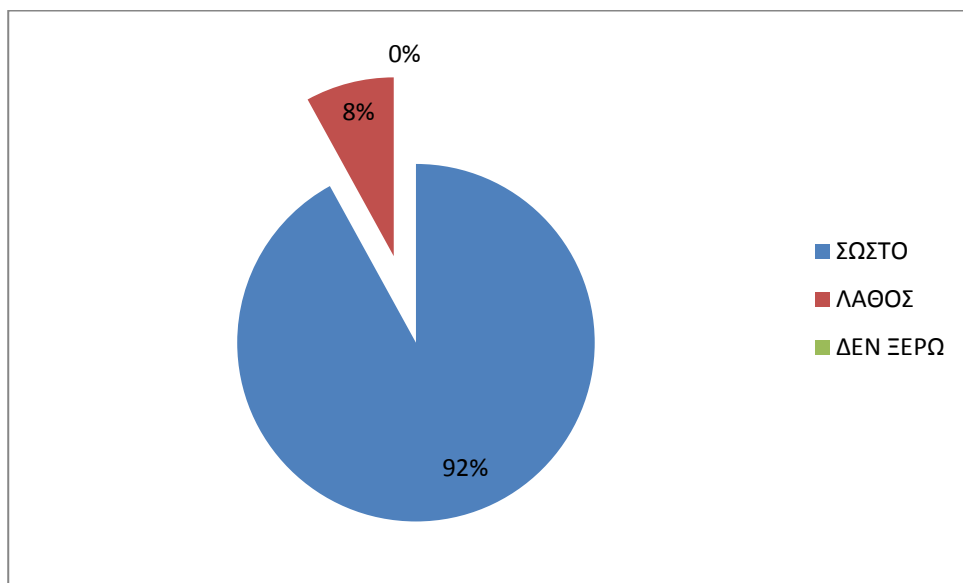
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Τέλος, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί έως 6 μηνών αναπτύσσει φωνητικό παιχνίδι (γκρίνιες, τσιρίδες);*», οι συμμετέχοντες, κατά 92% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί έως 6 μηνών αναπτύσσει φωνητικό παιχνίδι (γκρίνιες, τσιρίδες), ενώ το 8% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	92	92,0	92,0	92,0
	02	8	8,0	8,0	100,0
	03	0	0	0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



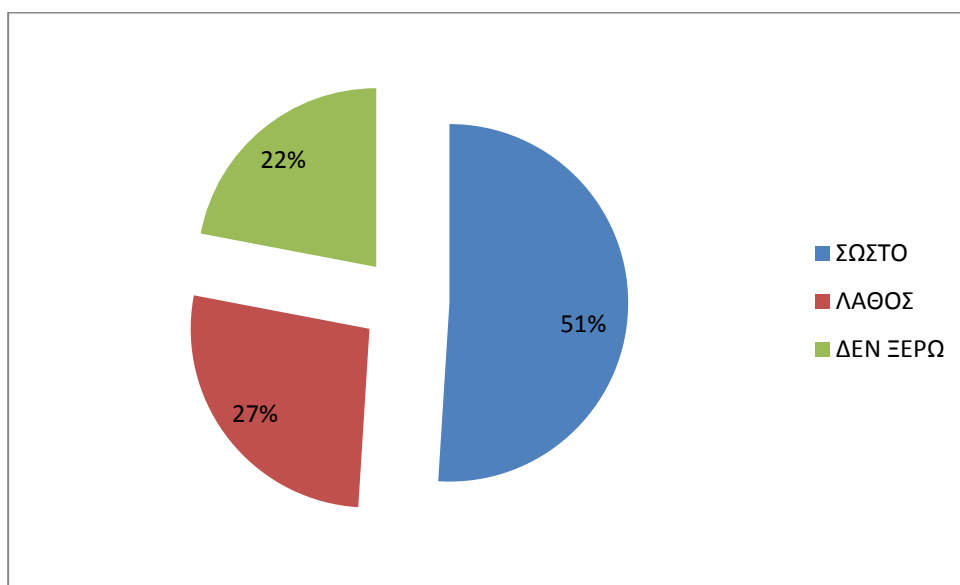
Ερώτηση 6: «Το παιδί από 7 έως 12 μηνών»:

- ✓ **Παράγει θορύβους με τα χείλη**
- ✓ **Βαβίζει**

Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, για το αν «Το παιδί από 7 έως 12 μηνών συνδυάζει χειρονομίες και λόγο;», οι συμμετέχοντες, κατά 51% απάντησαν ότι το παιδί από 7 έως 12 μηνών συνδυάζει χειρονομίες και λόγο, το 27% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 22% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	51	51,0	51,0
	02	27	27,0	78,0
	03	22	22,0	100,0
Total		100,0	100,0	

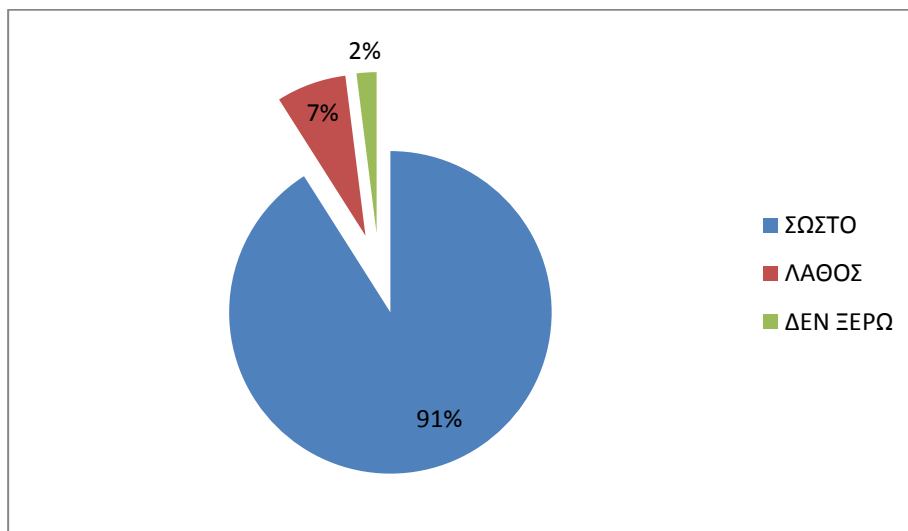
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 7 έως 12 μηνών παράγει θορύβους με τα χείλη;», οι συμμετέχοντες, κατά 91% απάντησαν ότι το παιδί από 7 έως 12 μηνών παράγει θορύβους με τα χείλη, το 7% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 2% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	91	91,0	91,0	91,0
	02	7	7,0	7,0	7,0
	03	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

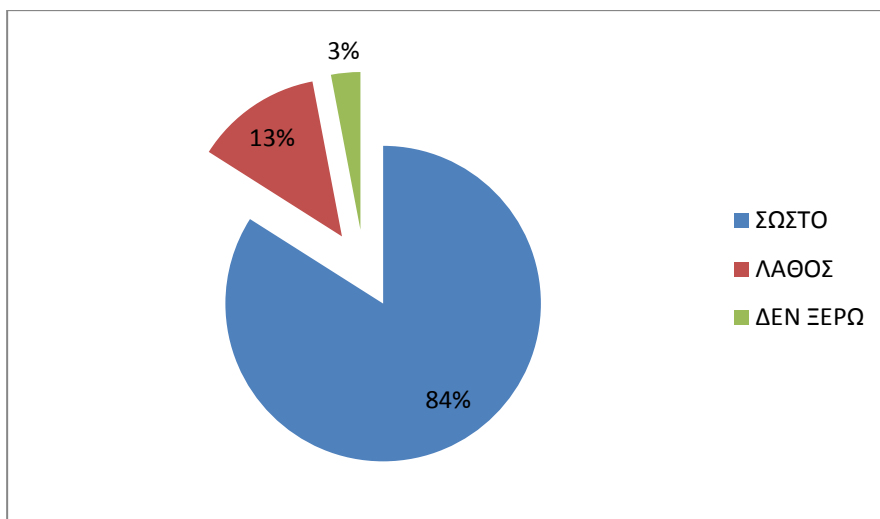
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 7 έως 12 μηνών βαβίζει;», οι συμμετέχοντες, κατά 84% απάντησαν ότι το παιδί από 7 έως 12 μηνών βαβίζει, το 13% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 3% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	84	84,0	84,0	84,0
	02	13	13,0	13,0	97,0
	03	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

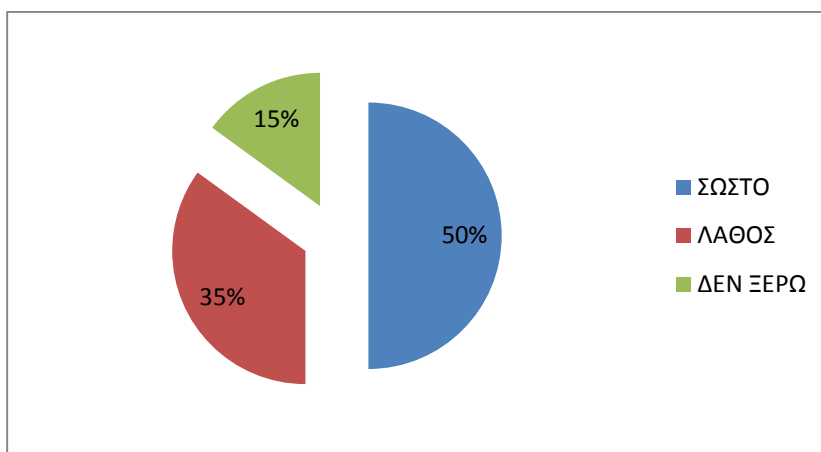
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 7 έως 12 μηνών μπορεί να επαναλαμβάνει λέξεις που μόλις άκουσε;*», οι συμμετέχοντες, κατά 50% απάντησαν ότι το παιδί από 7 έως 12 μηνών μπορεί να επαναλαμβάνει λέξεις που μόλις άκουσε, το 35% υποστηρίξε την αντίθετη άποψη, ενώ το 15% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	50	50,0	50,0	50,0
02	35	35,0	35,0	85,0
03	15	15,0	15,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



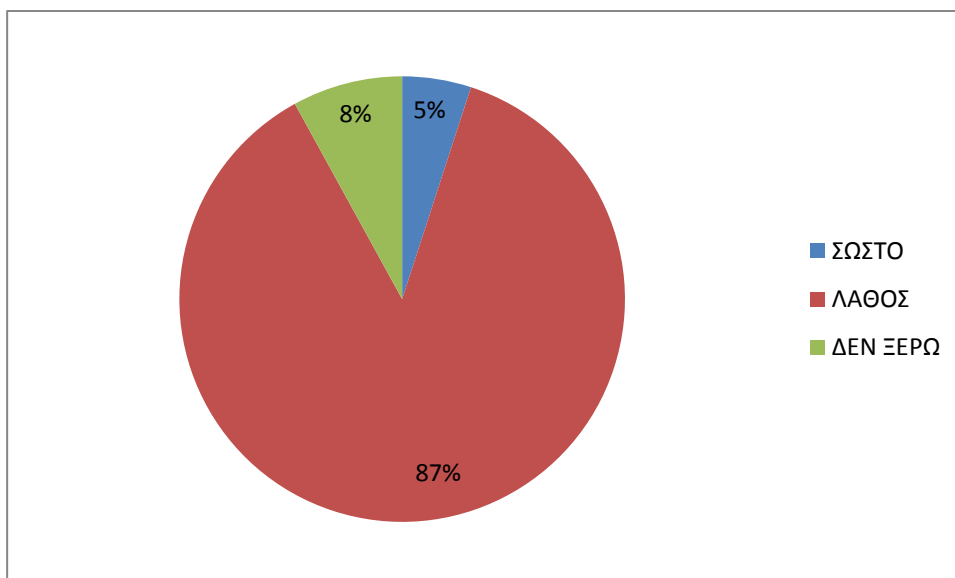
Ερώτηση 7: «Το παιδί από 13 έως 18 μηνών»:

- ✓ **Επινοεί δικές του λέξεις**
- ✓ **Κατανοεί εντολές δύο βημάτων**

Αναφορικά, σ την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 13 έως 18 μηνών επινοεί δικές του λέξεις;*», οι συμμετέχοντες, κατά 5% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 13 έως 18 μηνών επινοεί δικές του λέξεις, το 87% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 8% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	5	5,0	5,0	5,0
02	87	87,0	87,0	92,0
03	8	8,0	8,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

**Οπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*

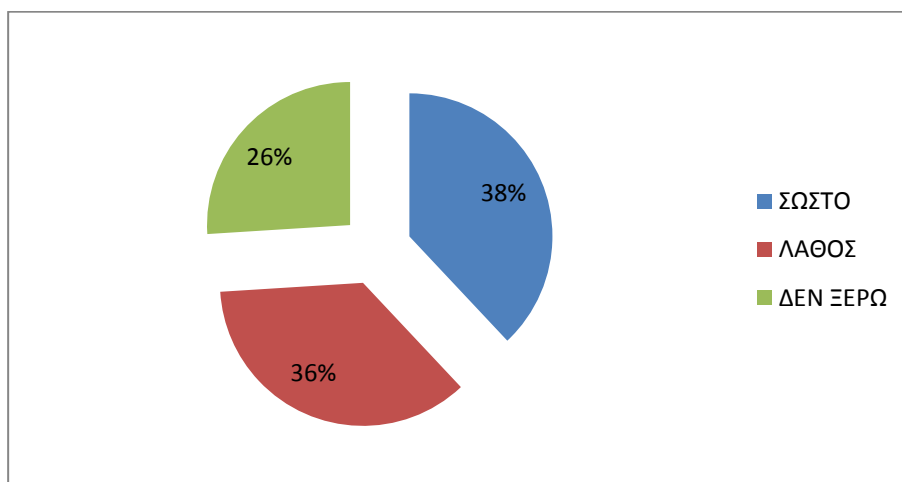


Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για το αν «*Το παιδί από 13 έως 18 μηνών αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες;*», το 38% του δείγματος απάντησε

ότι ναι, πράγματι το παιδί από 13 έως 18 μηνών αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες, το 36% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 26% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	38	38,0	38,0	38,0
	02	36	36,0	36,0	74,0
	03	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

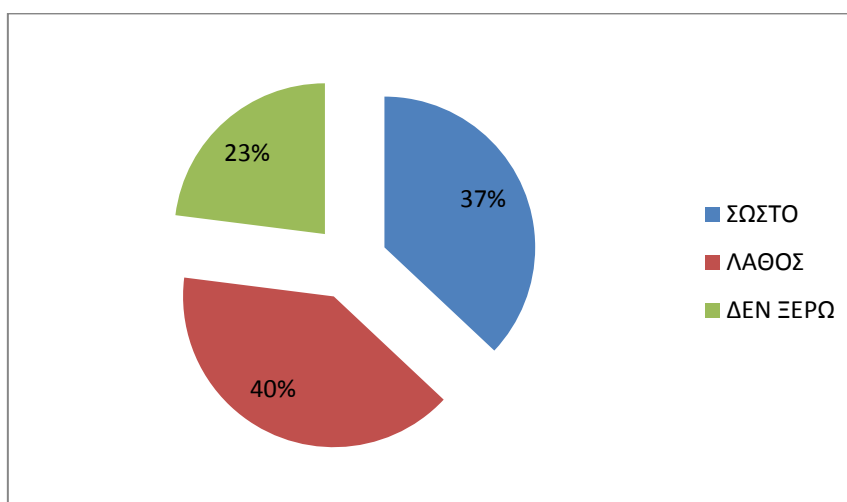
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 13 έως 18 μηνών χρησιμοποιεί φράσεις 3 λέξεων;», οι συμμετέχοντες, κατά 37% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 13 έως 18 μηνών χρησιμοποιεί φράσεις 3 λέξεων, το 40% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 23% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	37	37,0	37,0	37,0
	02	40	40,0	40,0	77,0
	03	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

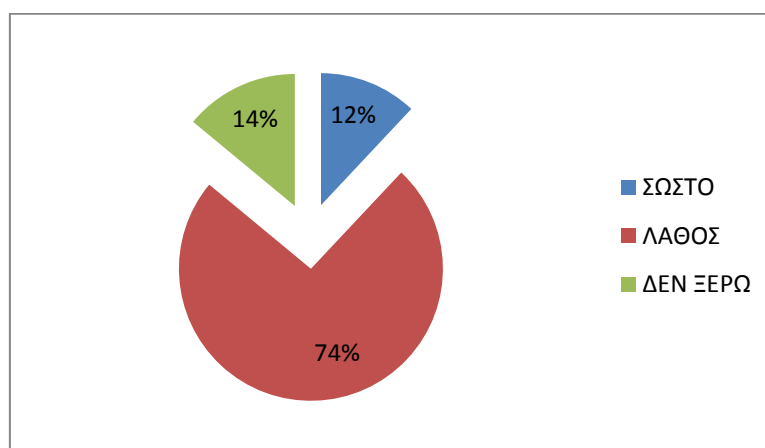
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην τελευταία ερώτηση, «Το παιδί από 13 έως 18 μηνών κατανοεί εντολές δύο βημάτων;», οι συμμετέχοντες, κατά 12% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 13 έως 18 μηνών κατανοεί εντολές δύο βημάτων, το 74% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 14% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	12	12,0	12,0	12,0
	02	74	74,0	74,0	86,0
	03	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



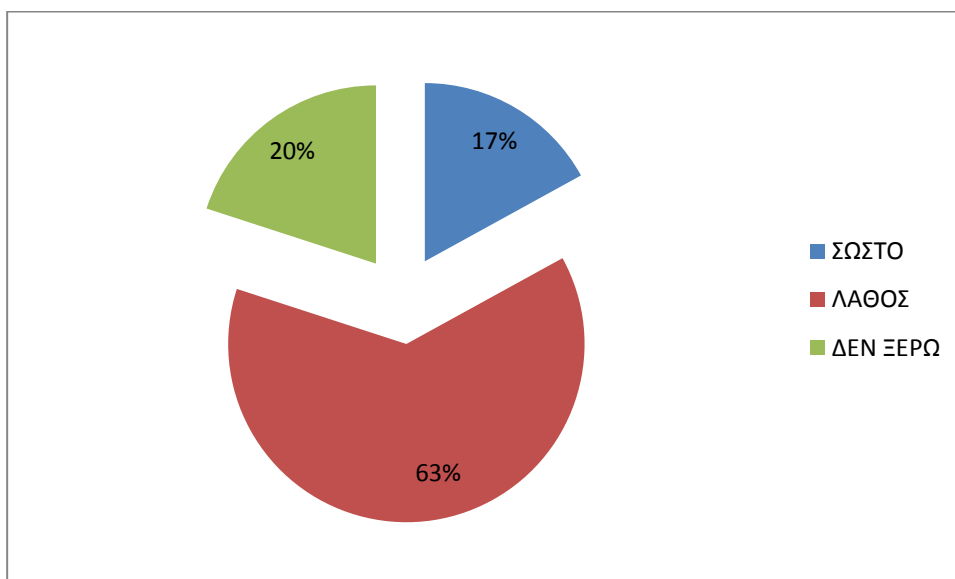
Ερώτηση 8: «Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών»:

- ✓ Είναι κατανοητό στους ξένους 25 με 50%
- ✓ Χρησιμοποιεί την κτητική αντωνυμία
- ✓ Παράγει φράσεις 2 λέξεων

Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών είναι κατανοητό στους ξένους 25 με 50%;», οι συμμετέχοντες, κατά 17% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών είναι κατανοητό στους ξένους 25 με 50%;, το 63% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 20% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	17	17,0	17,0	17,0
02	63	63,0	63,0	80,0
03	20	20,0	20,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

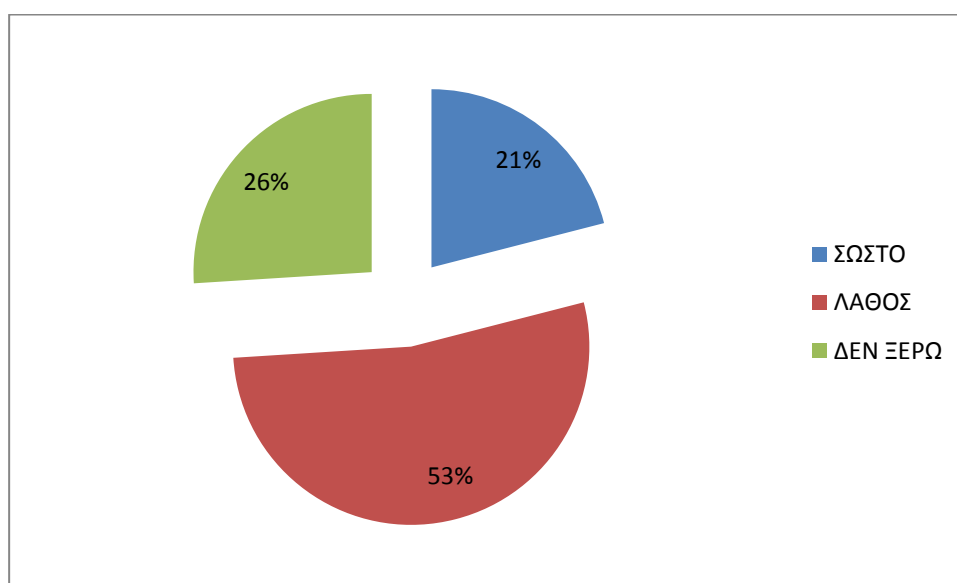
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών χρησιμοποιεί την κτητική αντωνυμία;*», οι συμμετέχοντες, κατά 21% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών χρησιμοποιεί την κτητική αντωνυμία, το 53% των συμμετεχόντων απάντησε ότι αυτό είναι λάθος, ενώ το 26% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	21	21,0	21,0	21,0
02	53	53,0	53,0	74,0
03	26	26,0	26,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

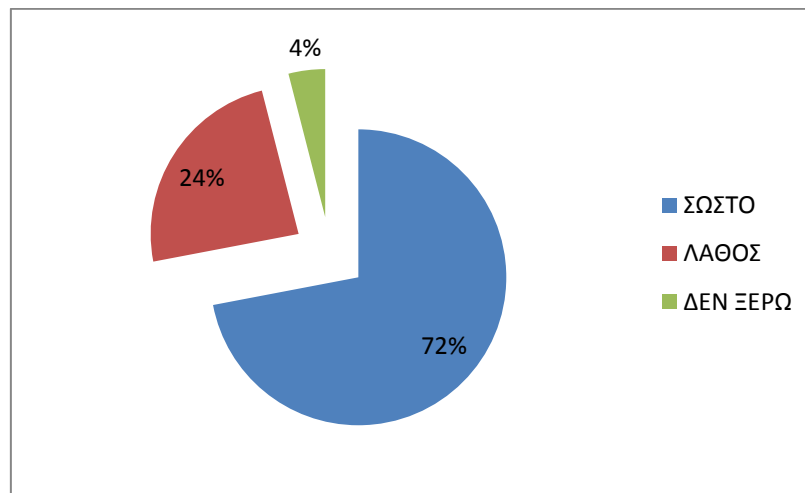
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Αναφορικά, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών παράγει φράσεις 2 λέξεων;*», οι συμμετέχοντες, κατά 72% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών παράγει φράσεις 2 λέξεων, το 24% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 4% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	72	72,0	72,0	72,0
	02	24	24,0	24,0	96,0
	03	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

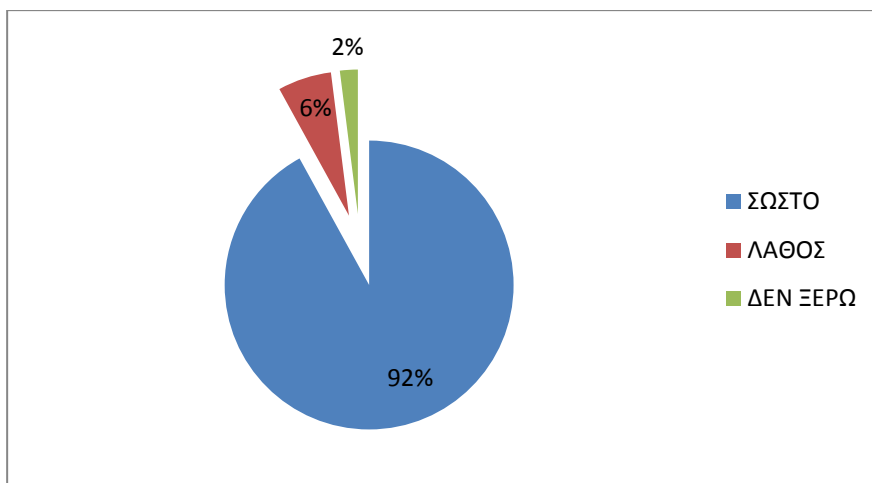
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών αρχίζει να ανταποκρίνεται στο όνομά του;», οι συμμετέχοντες, κατά 92% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών αρχίζει να ανταποκρίνεται στο όνομά του, το 6% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 2% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	92	92,0	92,0	92,0
	02	6	6,0	6,0	98,0
	03	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



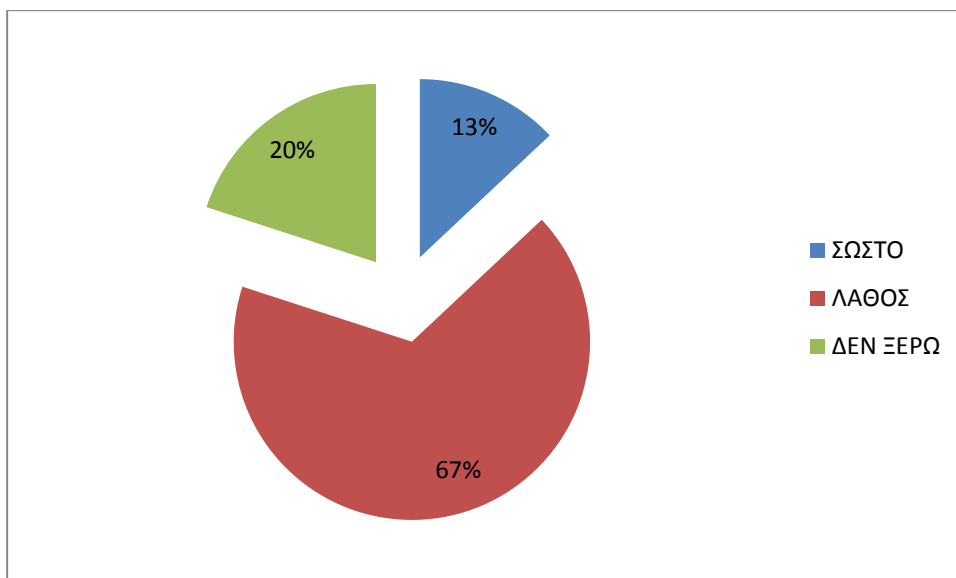
Ερώτηση 9: «Το παιδί από 2 έως 3 ετών»:

- ✓ Χρησιμοποιεί 3-4 λέξεις, με υποκείμενο – ρήμα – αντικείμενο
- ✓ Έχει λεξιλόγιο 200 ή 400 ή περισσότερων λέξεων

Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 2 έως 3 ετών χρησιμοποιεί 3-4 λέξεις, με υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο;», οι συμμετέχοντες, κατά 13% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 2 έως 3 ετών χρησιμοποιεί 3-4 λέξεις, με υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, το 67% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 20% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	13	13,0	13,0	13,0
02	67	67,0	67,0	80,0
03	20	20,0	20,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

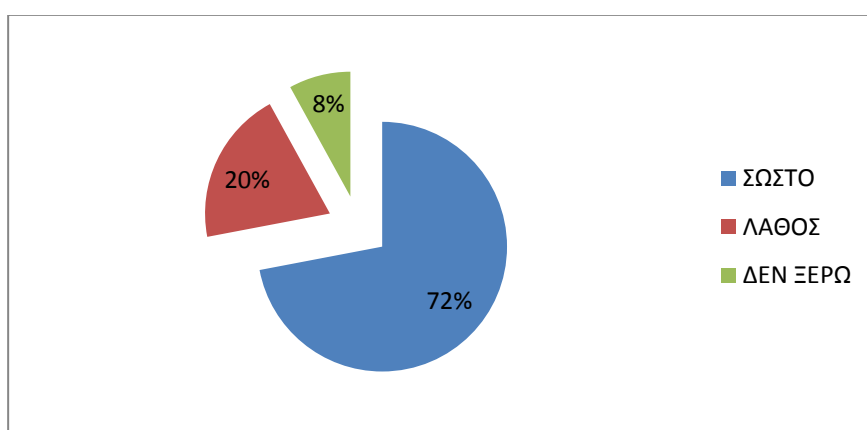
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 2 έως 3 ετών αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα;*», οι συμμετέχοντες, κατά 72% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 2 έως 3 ετών αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα, το 20% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 8% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	72	72,0	72,0	72,0
02	20	20,0	20,0	92,0
03	8	8,0	8,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

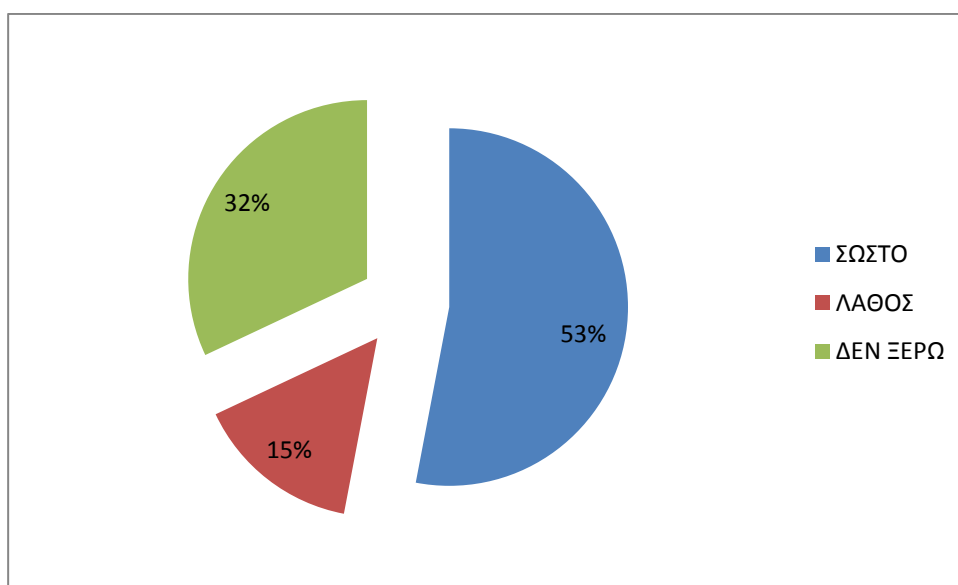
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 2 έως 3 ετών έχει λεξιλόγιο 200 ή 400 ή περισσότερων λέξεων;*», οι συμμετέχοντες, κατά 53% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 2 έως 3 ετών έχει λεξιλόγιο 200 ή 400 ή περισσότερων λέξεων, το 15% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 32% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	53	53,0	53,0	53,0
02	15	15,0	15,0	68,0
03	32	32,0	32,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

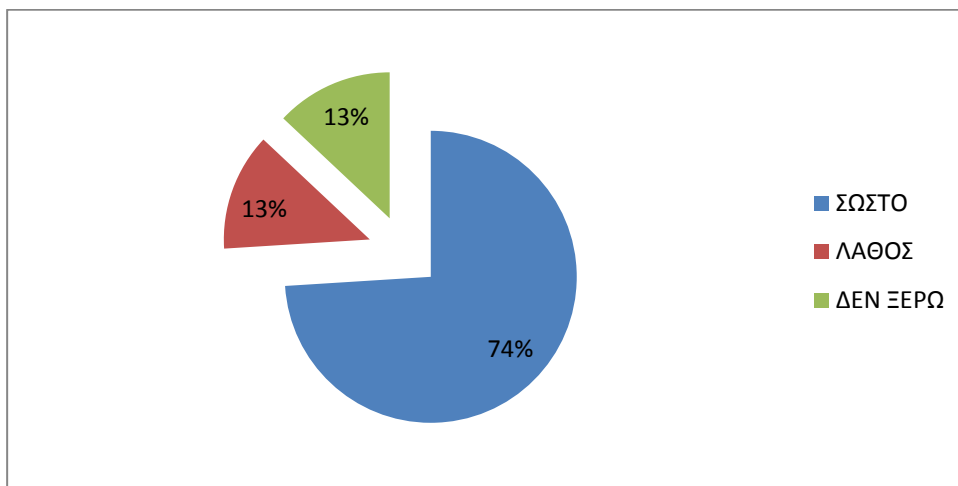
**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*



Τέλος, στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 2 έως 3 ετών κάνει ερωτήσεις με το τι και το ποιος και συνεχώς ρωτάει γιατί;*», οι συμμετέχοντες, κατά 74% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 2 έως 3 ετών κάνει ερωτήσεις με το τι και το ποιος και συνεχώς ρωτάει γιατί, το 13% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 13% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	74	74,0	74,0	74,0
02	13	13,0	13,0	87,0
03	13	13,0	13,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Οπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



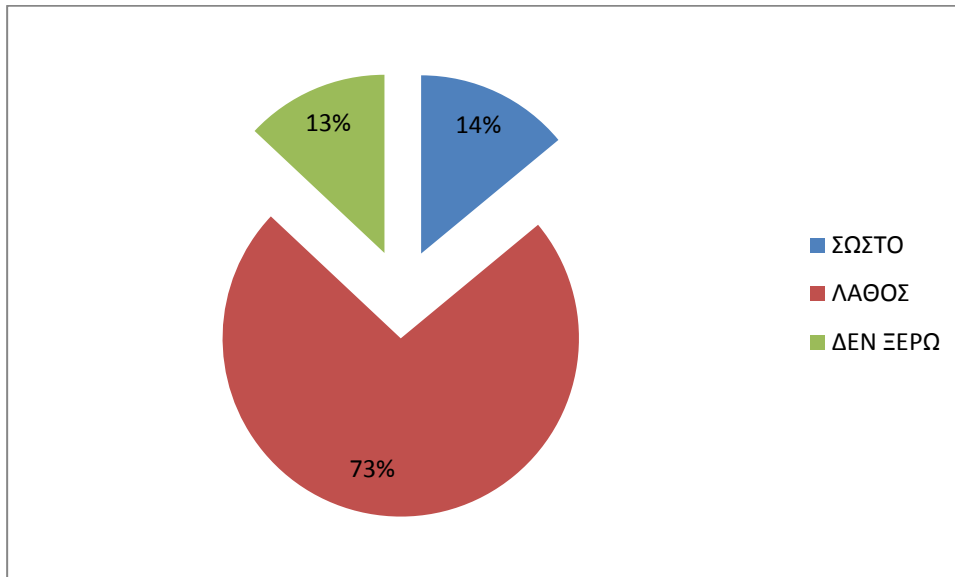
Ερώτηση 10: «Το παιδί από 3 έως 4 ετών»:

- ✓ Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις
- ✓ Χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό
- ✓ Αρχίζει να κατανοεί τη σημασία πιο αφηρημένων εννοιών

Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 3 έως 4 ετών χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις;», οι συμμετέχοντες, κατά 14% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 3 έως 4 ετών χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις, το 73% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 13% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	14	14,0	14,0	14,0
	02	73	73,0	73,0	87,0
	03	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

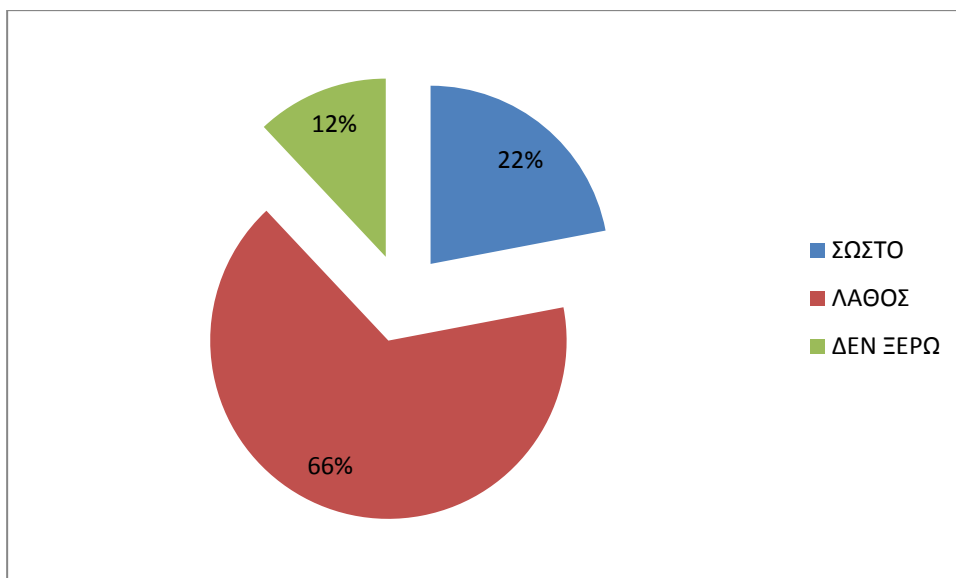
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 3 έως 4 ετών χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό;», οι συμμετέχοντες, κατά 22% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 3 έως 4 ετών χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό, το 66% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 12% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	22	22,0	22,0	22,0
	02	66	66,0	66,0	88,0
	03	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

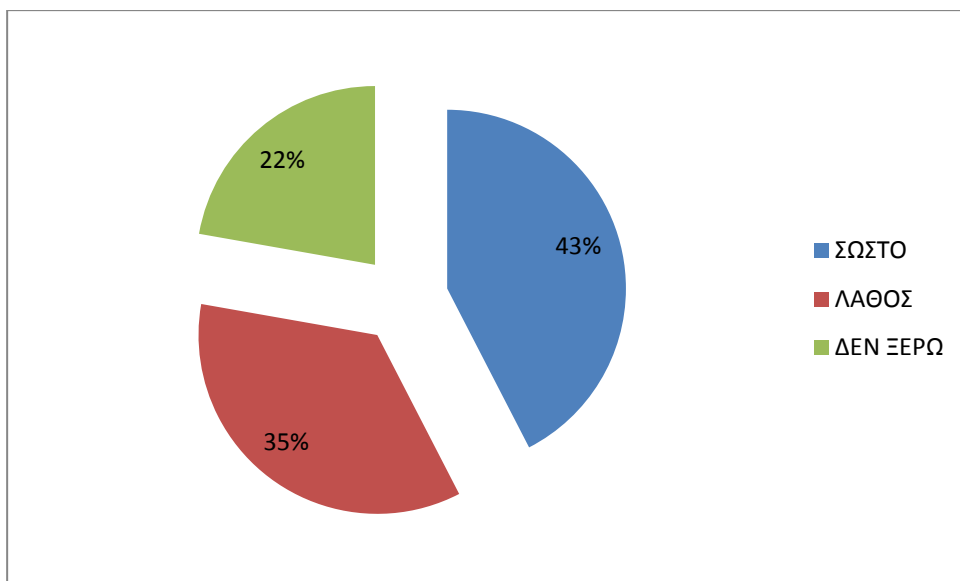
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Η ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 3 έως 4 ετών αρχίζει να κατανοεί τη σημασία πιο αφηρημένων εννοιών;», οι συμμετέχοντες, κατά 43% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 3 έως 4 ετών αρχίζει να κατανοεί τη σημασία πιο αφηρημένων εννοιών, το 35% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 22% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	43	43,0	43,0	43,0
02	35	35,0	35,0	78,0
03	22	22,0	22,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

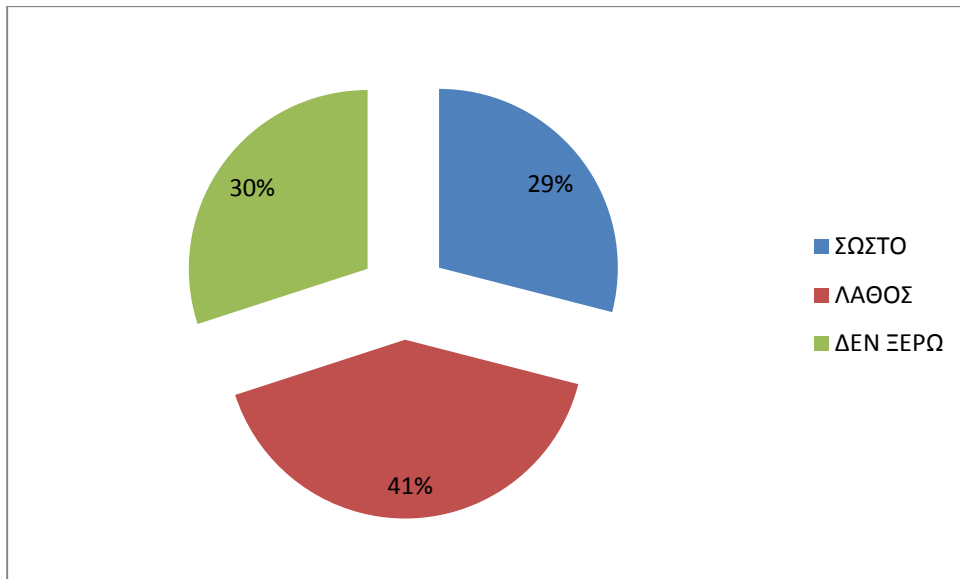


Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 3 έως 4¹ ετών είναι φυσιολογικό να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα μ, π, μπ;*», οι συμμετέχοντες, κατά 41% απάντησαν ότι το παιδί από 3 έως 4 ετών δεν είναι φυσιολογικό να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα μ, π, μπ, το 29% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας την αντίθετη άποψη, ενώ το 30% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	29	29,0	29,0	29,0
02	41	41,0	41,0	70,0
03	30	30,0	30,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

¹ Οι αντιστοιχίες των ηλικιών με τα φωνήματα έγιναν με βάση την έρευνα και τα αποτελέσματα του ΠΣΛ (1995). Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ).



Ερώτηση 11: «Το παιδί από 4 έως 5 ετών»:

- ✓ Μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα συμπλέγματα γκλ, γκρ, στρ, δρ, θρ, χτρ, φτχ
- ✓ Χρησιμοποιεί προθέσεις
- ✓ Δεν παίρνει ακόμα μέρος σε μεγάλες πολύπλοκες συζητήσεις
- ✓ Ονομάζει μέλη βασικών κατηγοριών (π.χ. ζώα)

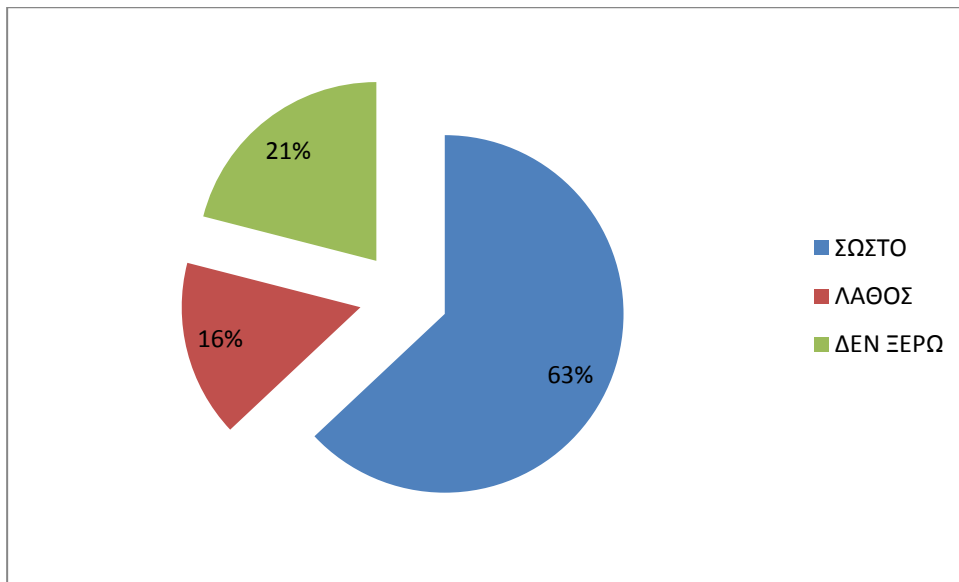
Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 4 έως 5¹ ετών μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα συμπλέγματα γκλ, γκρ, στρ, δρ, θρ, χτρ, φτχ;*», οι συμμετέχοντες, κατά 63% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 4 έως 5 ετών μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα συμπλέγματα γκλ, γκρ, στρ, δρ, θρ, χτρ, φτχ, το 16% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να

¹Οι αντιστοιχίες των ηλικιών με τα φωνήματα έγιναν με βάση την έρευνα και τα αποτελέσματα του ΠΣΛ (1995). Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ).

συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 21% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	63	63,0	63,0	63,0
	02	16	16,0	16,0	79,0
	03	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

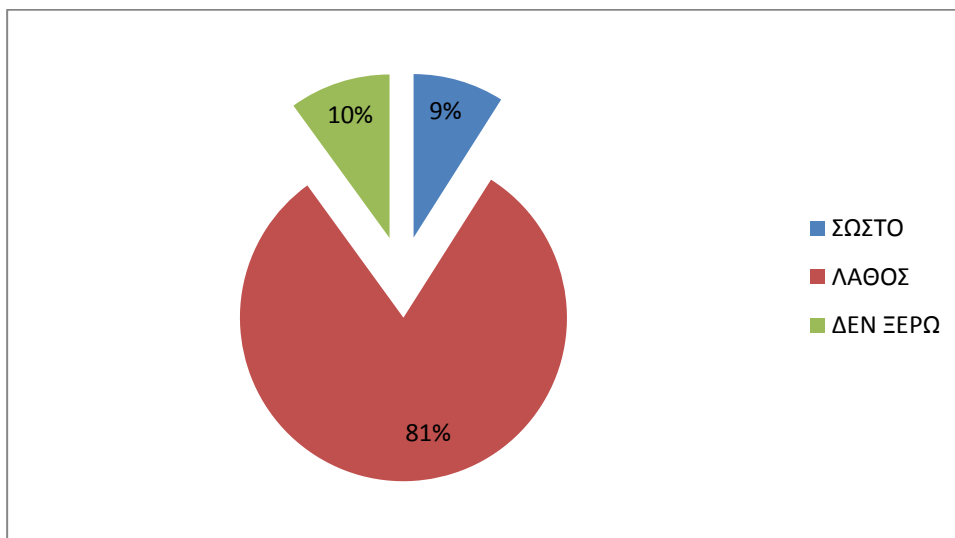
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 4 έως 5 ετών χρησιμοποιεί προθέσεις;*», οι συμμετέχοντες, κατά 9% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 4 έως 5 ετών χρησιμοποιεί προθέσεις, το 81% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 10% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	9	9,0	9,0	9,0
	02	81	81,0	81,0	90,0
	03	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

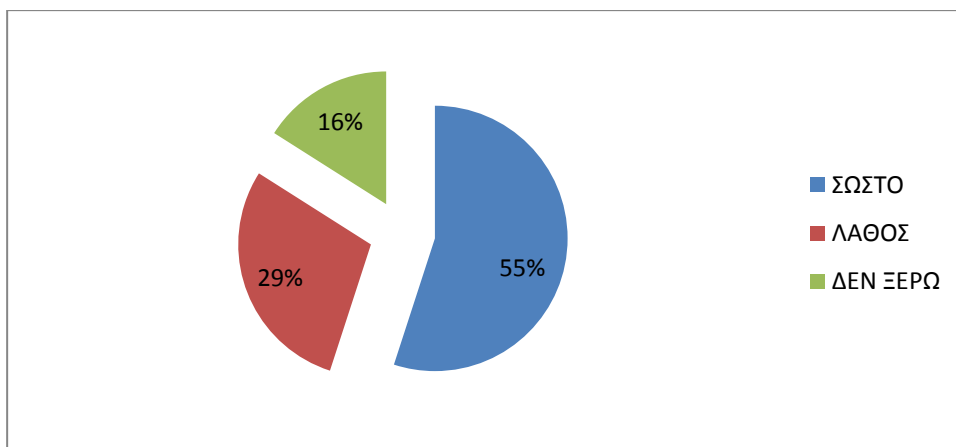
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Σχετικά με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 4 έως 5 ετών δεν παίρνει ακόμα μέρος σε μεγάλες πολύπλοκες συζητήσεις;», οι συμμετέχοντες, κατά 55% απάντησαν το παιδί από 4 έως 5 ετών μπορεί και παίρνει ακόμα μέρος σε μεγάλες πολύπλοκες συζητήσεις, το 29% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας την αντίθετη άποψη, ενώ το 16% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	55	55,0	55,0	55,0
	02	29	29,0	29,0	84,0
	03	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

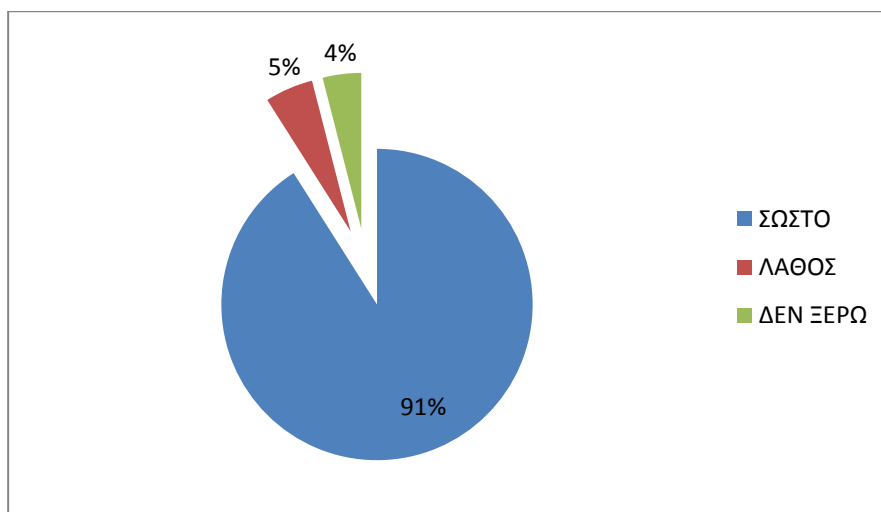
*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Τέλος, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 4 έως 5 ετών ονομάζει μέλη βασικών κατηγοριών (π.χ. ζώα);*», οι συμμετέχοντες, κατά 91% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 4 έως 5 ετών ονομάζει μέλη βασικών κατηγοριών (π.χ. ζώα), το 5% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 4% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	91	91,0	91,0	91,0
02	5	5,0	5,0	96,0
03	4	4,0	4,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



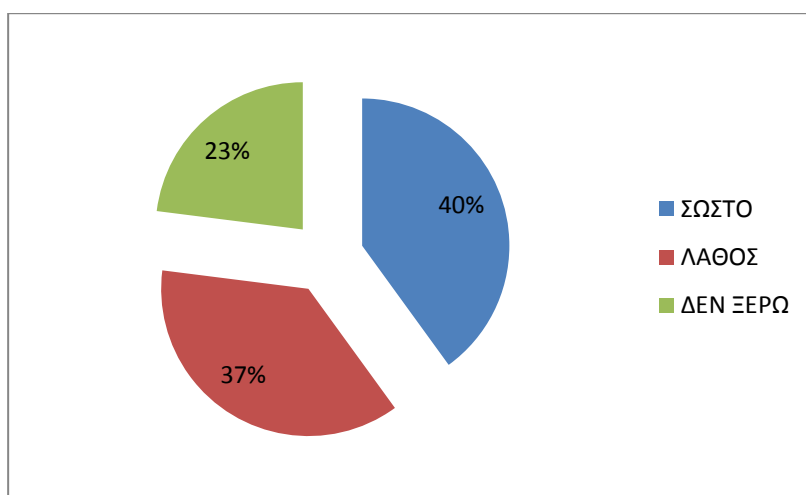
Ερώτηση 12: «Το παιδί από 5 έως 6 ετών»:

- ✓ **Διορθώνει αυτόματα τα λάθη που κάνει**
- ✓ **Αρχίζει να χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή**

Αναφορικά, λοιπόν, με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 5 έως 6 ετών χρησιμοποιεί σωστά μόνο το συγκριτικό βαθμό;*», οι συμμετέχοντες, κατά 40% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 5 έως 6 ετών χρησιμοποιεί σωστά μόνο το συγκριτικό βαθμό, το 37% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 23% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	40	40,0	40,0	40,0
	02	37	37,0	37,0	77,0
	03	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

**Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)*

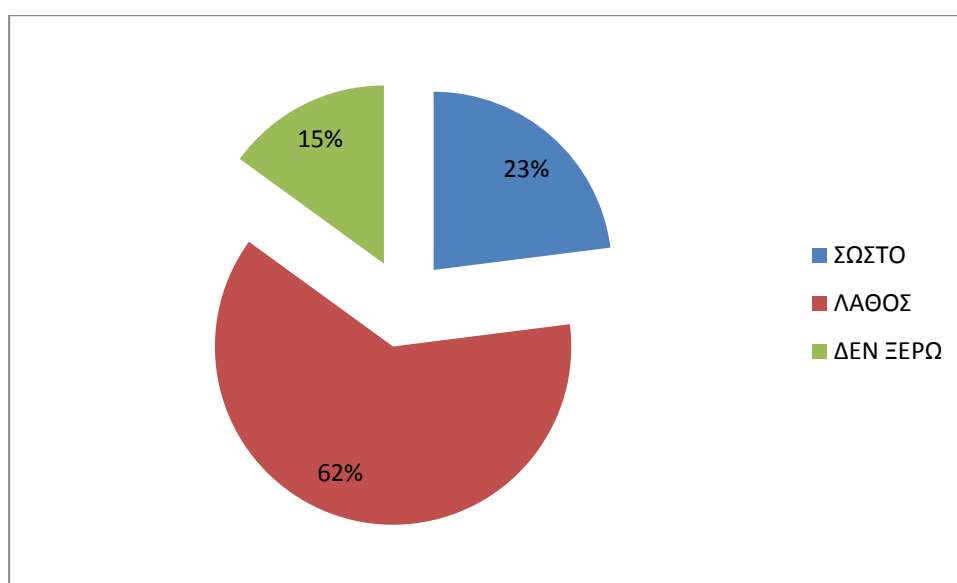


Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, «*Το παιδί από 5 έως 6 ετών διορθώνει αυτόματα τα λάθη που κάνει;*», οι συμμετέχοντες, κατά 23% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 5 έως 6 ετών διορθώνει αυτόματα τα λάθη που

κάνει, το 62% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 15% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	23	23,0	23,0	23,0
	02	62	62,0	62,0	85,0
	03	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

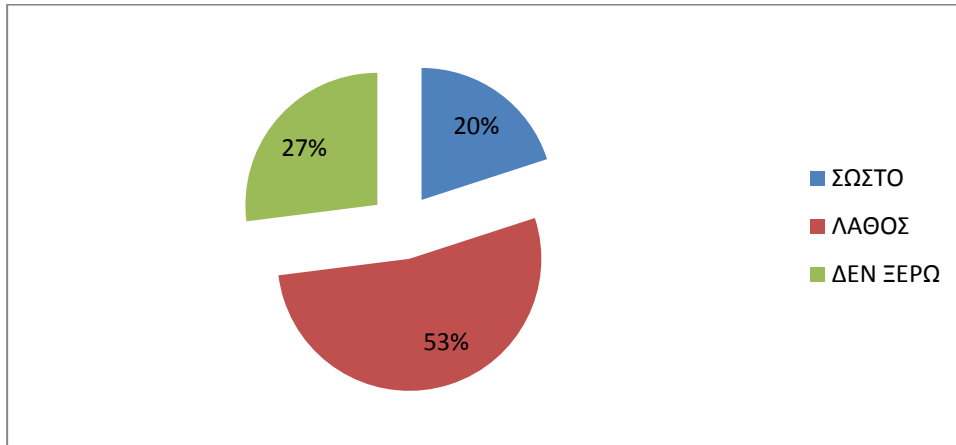


Σε επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, για το αν «Το παιδί από 5 έως 6 ετών αρχίζει να χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή;», οι συμμετέχοντες, κατά 20% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 5 έως 6 ετών αρχίζει να χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή, το 53% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 27% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	01	20	20,0	20,0	20,0
	02	53	53,0	53,0	73,0

03	27	27,0	27,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

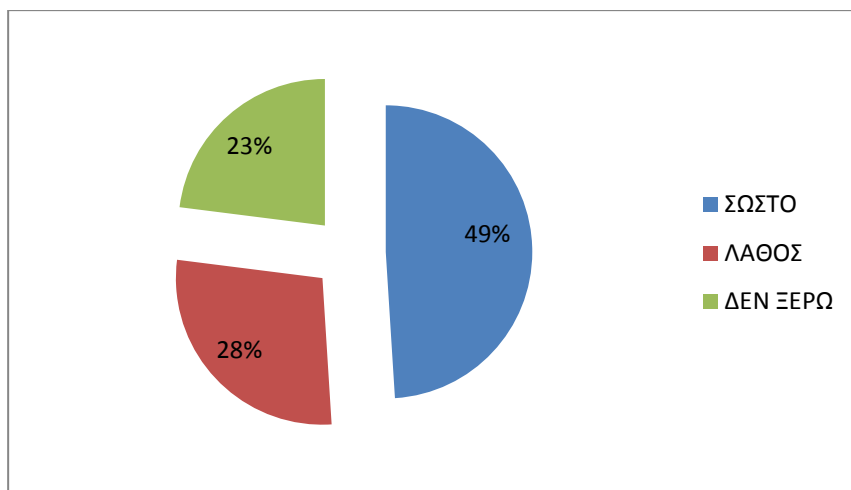


Συνεχίζοντας με την ερώτηση του ερωτηματολογίου, «Το παιδί από 5 έως 6¹ ετών μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα ρ, σ, δ;», οι συμμετέχοντες, κατά 49% απάντησαν ότι ναι, πράγματι το παιδί από 5 έως 6 ετών μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα ρ, σ, δ, το 28% των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να συμφωνεί με αυτήν την άποψη, ενώ το 23% απάντησε ότι δεν γνωρίζει καθόλου την απάντηση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	49	49,0	49,0	49,0
02	28	28,0	28,0	77,0
03	23	23,0	23,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)

¹Οι αντιστοιχίες των ηλικιών με τα φωνήματα έγιναν με βάση την έρευνα και τα αποτελέσματα του ΠΣΛ (1995). Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ).

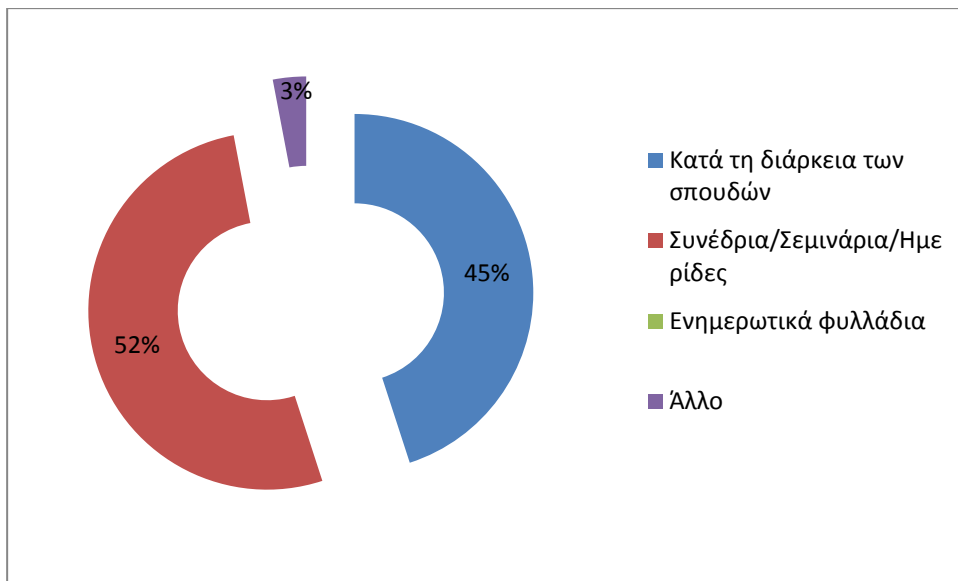


Τελευταία Ερώτηση: «Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο ιδανικότερος τρόπος ενημέρωσης στο επάγγελμά σας όσον αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας/λόγου;»

Αναφορικά με την τελευταία του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελεί και ένα είδος κατακλείδας του ερωτηματολογίου, «Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο ιδανικότερος τρόπος ενημέρωσης στο επάγγελμά σας όσον αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας/λόγου;», οι συμμετέχοντες κατά 45% απάντησαν ότι οι σπουδές παρέχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με το θέμα της τυπικής ανάπτυξης λόγου, κατά 53% απάντησαν ότι τα συνέδρια/σεμινάρια και οι ημερίδες αποτελούν τον ιδανικότερο τρόπο ενημέρωσης, ενώ μόλις κατά 3% απάντησαν ότι άλλος είναι ο ιδανικότερος τρόπος, αναφέροντας τόσο τις σπουδές όσο και τις διάφορες διοργανώσεις (π.χ. συνέδρια).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 01	45	45,0	45,0	45,0
02	52	52,0	52,0	97,0
03	3	3,0	3,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

*Όπου Σωστό (01), Λάθος (02), Δεν ξέρω (03)



Συνοψίζοντας, βάσει των αποτελεσμάτων προκύπτει για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πως δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H1: Οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην τυπική ανάπτυξη λόγου), στηριζόμενοι στις απαντήσεις της ερώτησης 1 και των αποτελεσμάτων του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H0: Οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν την απαραίτητη εκπαίδευση σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου.), σύμφωνα με τα αποτελέσματα των απαντήσεων της ερώτησης 2.

Τέλος για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή (H0: ιδανικοί τρόποι ενημέρωσης του επαγγέλματος της λογοθεραπείας σε ότι αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης ομιλίας / λόγου), σύμφωνα με τις απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου και αφορά περισσότερο την απάντηση σχετικά με τα συνέδρια και τις ημερίδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από την πορεία της εργασίας αναδύθηκαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία περιγράφονται παρακάτω.

Η λογοθεραπεία αποτελεί ένα θεραπευτικό εργαλείο, το οποίο βοηθάει σημαντικά παιδιά και ενήλικες στην αλλαγή της συμπεριφοράς και των στάσεών τους, αποκτώντας και πάλι έλεγχο στη ζωή τους. Μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η λογοθεραπεία δεν είναι μόνο θεωρητική αλλά και πρακτική. Θεωρητική, καθώς αναλαμβάνει να διαχειρίζεται τα διάφορα προβλήματα που αναδύονται, κυρίως από τη μεριά των παιδιών, αναζητώντας λύσεις. Πρακτική, καθώς η λογοθεραπεία προσανατολίζεται στην πράξη, επιτρέποντας τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν και να αναλάβουν την ευθύνη από μόνοι τους. Ωστόσο, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, δεν υπάρχουν οι οικονομικοί πόροι, ώστε να προσλαμβάνονται διάφορες ειδικότητες, συμπεριλαμβανομένων και των λογοθεραπευτών, στο σχολικό πλαίσιο, ούτε και να αναμένει το προσωπικό του σχολείου από τους γονείς να διαθέσουν χρήματα για κάποια επίσκεψη σε ειδικό εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, μισοί από τους μαθητές βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο. Υποστηρίζεται ότι το ανταγωνιστικό πνεύμα που επικρατεί στο σχολείο, προκαλεί έντονο άγχος στους μαθητές. Ένα αίσθημα φόβου παραλύει τους μαθητές, γεγονός που οδηγεί στη μη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους, επιθετικότητας, κατάθλιψης, και κοινωνικής απόσυρσης. Παράλληλα, εκδηλώνουν τάσεις υπερκαταναλωτισμού και εξάρτησης, ενώ παρουσιάζουν και έντονη ανασφάλεια. Ως εκ τούτου, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν σημαντικό χαμηλή ανάπτυξη σε διάφορες δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, πράγμα που ενδέχεται να τους οδηγήσει

και σε διαταραχές λόγου, όπως επιβεβαιώνεται τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο, όπως και από άλλη βιβλιογραφία (Καμπανάρου, 2007). Οι διαταραχές λόγου συνοψίζονται στις εξής: διαταραχές ροής της ομιλίας, αλαλία, διαταραχές της φώνησης, διαταραχές της αντήχησης, δυσαρθρία, καθυστέρηση λόγου-ομιλίας, αναπτυξιακή απραξία, διαταραχές της άρθρωσης, φωνολογικές διαταραχές και ειδική γλωσσική διαταραχή.

Η ικανότητα του λόγου και της επικοινωνίας είναι πολύ σημαντική. Με αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος εκφράζει συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις, ενώ αποτελεί και το κύριο μέσο επικοινωνίας του με τους άλλους ανθρώπους, και κατά επέκταση, υπάρξής του μέσα στην κοινωνία. Ο λόγος δεν αρχίζει να αναπτύσσεται πριν το 2^ο περίπου έτος. Εντούτοις, η λογοθεραπεία στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης κρίνεται ακόμη πιο σημαντική. Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία περίοδο, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα και αναπτύσσονται πιο γρήγορα, σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο αναπτυξιακό στάδιο. Συνεπώς, μία έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση διαφόρων συμπτωμάτων, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία πρόωμη και έγκαιρη παρέμβαση, έτσι ώστε να προληφθούν ενδεχόμενες υποβόσκουσες διαταραχές, καθιστώντας το παιδί ικανό να αναπτυχθεί σε έναν λειτουργικό ενήλικα στο μέλλον (Reed, 2005).

Μέσα από την πορεία, λοιπόν, της παρούσας εργασίας, αναδύθηκε ότι οι συμμετέχοντες, ως επί το πλείστον, δεν πιστεύουν ότι οι σπουδές αρκούν για να αποκτήσει κανείς επαρκείς γνώσεις σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες, όταν ερωτήθηκαν ποιος είναι ο ιδανικότερος τρόπος απόκτησης αυτών των γνώσεων, αποκρίθηκαν ότι σίγουρα ο συνδυασμός μεθόδων είναι ο ιδανικότερος, αλλά ως επί το πλείστον τα σεμινάρια και οι ημερίδες είναι σημαντικές ώστε να αποκτήσει κανείς επαρκείς γνώσεις. Αυτό το εύρημα, το οποίο αποτελεί και το κεντρικό εύρημα της έρευνας επιβεβαιώνεται και από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας (Dockrell&Lindsay, 2001).

Εστιάζοντας περισσότερο στις ερωτήσεις που αξιολογούν τις γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου, παρατηρείται ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό δεν διαθέτει επαρκείς γνώσεις για σημαντικά ζητήματα που αφορούν την τυπική ανάπτυξη λόγου. Συγκεκριμένα, σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων δεν γνωρίζει ή απαντά λανθασμένα σε ερωτήσεις που αφορούν την τυπική ανάπτυξη λόγου των παιδιών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται εξίσου από την θεωρία της παρούσας εργασίας (Marshall, Ralph, & Palmer, 2002; Sadler, 2005). Ωστόσο, φαίνεται ότι η προϋπηρεσία και η εμπειρία του νηπιαγωγού παίζει ρόλο στις απόψεις και τις γνώσεις του σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Το εύρημα αυτό αναδύεται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν είχε πολλά χρόνια εμπειρίας, οπότε θα μπορούσε να ερμηνευτεί η έλλειψη επαρκών γνώσεων ως αποτέλεσμα έλλειψης εμπειρίας, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την θεωρία (Avramidis & Kalyva, 2007).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μία αναφορά και σε άλλες έρευνες σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ανάπτυξη λόγου των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί φαίνεται να γνωρίζουν ποια παιδιά από την τάξη τους παρουσιάζουν ενδείξεις για διαταραχές λόγου, ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί η δυσκολία ανίχνευσης των συμπτωμάτων κατά την προσχολική ηλικία, πράγμα που καθιστά και δύσκολο το έργο των νηπιαγωγών. Έτσι, καθίσταται αντιληπτό ότι ενδεχομένως οι νηπιαγωγοί ήταν επαγγελματικά καταρτισμένοι ή/και ενημερώνονταν και επιμορφώνονταν διαρκώς (Tomblin, Zhang, Buckwalter, & O'Brien, 2003).

Παράλληλα, έρευνες αναφέρουν ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετώπιζαν τις ενδείξεις των παιδιών με διαταραχές λόγου ως μικρής σημασίας, καθώς θεωρούσαν ότι δεν προκαλούσαν δυσλειτουργία στα παιδιά και δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται τόσο υπόψη, και απλώς θα έπρεπε να παρακολουθούνται. Από την άλλη, λογοθεραπευτές αναφέρουν σε αντίστοιχες περιπτώσεις παιδιών ότι οι ενδείξεις διαταραχών λόγου θα έπρεπε να παρακολουθούνται στενά, έτσι ώστε

να διορθωθεί άμεσα το παρόν ζήτημα, διασφαλίζοντας τη λειτουργικότητά τους στο μέλλον. Αυτή η διαφορά έγκειται ενδεχομένως στο κοινωνικό στίγμα που φέρουν αυτές οι διαταραχές στα παιδιά, και αναπαράγονται από γενιά σε γενιά. Ενδεχομένως, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν με αυτήν τη στάση να προστατεύσουν τους μαθητές τους από ενδεχόμενη στιγματοποίηση (Boyle, 2013).

Βάσει των παραπάνω, λοιπόν, αναδύεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις διαταραχές λόγου/ομιλίας.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία πραγματικότητα, η οποία χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, καθώς η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό αναπτυξιακό στάδιο, μια που τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία αναπτύσσονται πιο γρήγορα σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, σε σύγκριση με άλλα ηλικιακά στάδια (Pervin&John, 2001; Μπόντη, 2013). Οι γνώσεις γύρω από το θέμα της τυπικής ανάπτυξης λόγου μπορεί να οδηγήσει στον έγκαιρο εντοπισμό των ενδείξεων επικινδυνότητας, γεγονός που ανοίγει τον δρόμο για τον σχεδιασμό μιας πρώιμης παρέμβασης, η οποία συμβάλλει στη διαχείριση αυτών των συμπτωμάτων, και κατά επέκταση, στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, καθιστώντας το έναν λειτουργικό ενήλικα στο μέλλον. Μία πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με διαταραχές λόγου μπορεί να συμβάλλει σημαντικά και στην ομαλή προσαρμογή, αλλά και την σχολική και ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού (Μπόντη, 2013).

6.1 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μία διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των νηπιαγωγών σχετικά με την τυπική ανάπτυξη λόγου σε παιδιά. Τα ευρήματα ήταν ιδιαίτερος σημαντικά, ωστόσο, δεν μπορούν να έχουν γενικευτική ισχύ λόγω του μεγέθους του δείγματος, το οποίο ήταν αρκετό για τα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας, αλλά όχι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού.

Ως εκ τούτου έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα κρίνονται αναγκαίες. Ωστόσο, έρευνες που να εστιάζουν περισσότερο στην σημασία ορισμένων παραγόντων που συμβάλλουν στην απόκτηση επαρκών γνώσεων (π.χ. προϋπηρεσία, προσωπική ενασχόληση κ.ά.), να κρίνονται ακόμη πιο σημαντικές, καθώς αν βρεθεί πράγματι σύνδεση μεταξύ της απόκτησης επαρκώς γνώσεων και αυτών των παραγόντων, είναι πιο εύκολο να γίνει μία ορθή διαχείριση αυτών των παραγόντων από το να αναμένεται μία ολοκληρωτική αλλαγή στην σύσταση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των πανεπιστημίων.

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία θα είχε να γίνει μια έρευνα για το αν γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί για τα ελλείμματα που παρουσιάζει η κάθε αναπτυξιακή διαταραχή καθώς επίσης και να μελετηθούν εκτενέστερα η γνώση τους στα αναπτυξιακά ορόσημα της παιδικής ηλικίας. Τέλος, σημαντικό θα ήταν να μελετηθεί το αν γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τότε πρέπει ένα παιδί να παραπέμπεται σε λογοθεραπευτή δεδομένου ότι οι ερωτήσεις της δικής μας έρευνας εστίασαν στο συγκεκριμένο θέμα με μόλις πέντε ερωτήσεις, αφού δόθηκε περισσότερη έμφαση σε ερωτήσεις με τα στάδια τυπικής ανάπτυξης λόγου/ομιλίας που ήταν και το θέμα της παρούσας εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Austin, G. R. (2013). *Early Childhood Education: An International Perspective*. New York: Academic Press.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Berthouex, P. & Brown, L. (2002). *Statistics for environmental engineers*. Boca Raton, Florida: Lewis Publishers.

Bishop, D. V. M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(4), 311-328.

Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221.

Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. UK: Psychology Press.

Bloom, L. (1974). Talking, Understanding and Thinking. In R.L Shiefelbusch et al. (eds.). *Language Perspective*. London: Macmillan.

Borg, W.R & Gall, M.D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th edition) New York: Longman.

Bowerman, M. (1978). The Acquisition of Word Meaning. In N.Watson and C. Snow (eds.). *The Development of Communication*. Chichester: John Wiley

- Boyle, M. P. (2013). Assessment of Stigma Associated With Stuttering: Development and Evaluation of the Self-Stigma of Stuttering Scale (4S). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*, 1517-1529.
- Brown, R.W. (1958). *Words and Things*, Glencoe, III: Free Press
- Carroll, W.D.(2004). *Psychology of Language*. 4th Edition. Thomson/Wadsworth. Michigan
- Clark, E.V. (1973). What's in word? In. T.E. Moore (ed.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language* New York: Academic Press.
- Clark, R. Hutcheson, S. & van Buren. (1974). Comprehension and Production in Language Acquisition. *Journal of Linguistics, 10*, 39-54.
- Clark, R. Hutcheson, S. & van Buren. (1974). Comprehension and Production in Language Acquisition. *Journal of Linguistics, 10*, 39-54.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties-the teachers' perspective. *Oxford Review of Education, 27*(3), 360-394.
- Drummond, W.B. (1907). *An Introduction to Child Study*. London: Ed. Arnold
- Eliot, A. (1983). Παιδική Γλώσσα. *Γλώσσα, 20*, 52-62

Ervin, S.M. (1964). Imitation and Structure Change in Children's Language. In *New Direction in the Study of Language*, by E. Lenneberg. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Fairclough, N. (2012). Language and ideology. Ανακτήθηκε στις 10/08/2017, από <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/login?source=%2Findex.php%2Ftla%2Farticle%2Fview%2F3668%2F4539>

Feldman, S. R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Harrison, L. J., McLeod, S., Berthelsen, D., & Walker, S. (2009). Literacy, numeracy, and learning in school-aged children identified as having speech and language impairment in early childhood. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 392-403.

Herbert, M. R., & Kenet, T. (2007). Brain Abnormalities in Language Disorders and in Autism. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 563-583.

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω,

Javeau, C. (2001). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 51-65.

Kamhi, A. G., & Pollock, K. E. (2005). *Phonological intervention: The how or the what*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kourkoutas, E., Mitsiou, G. & Foulouli, A. (2006). Anxiety and behavioral problems in children with special educational needs, Paper presented at the

International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rethymno.

Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179-202. Austin, G. R. (2013). *Early Childhood Education: An International Perspective*. New York: Academic Press.

Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.

Miller, G. (1995). *Γλώσσα και ομιλία*. Επιμ. Βοσνιάδου, Σ. Μτφ. Ετμεκτζόγλου, Ι, Διακίδου, Ι, Παπαδημητρίου, Ε. Αθήνα: Gutenberg.

Nelson, K. (1973). *Structure and Strategy in Learning to Talk*. Chicago: The University of Chicago Press

Pervin, L. A. & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Reed, A. V. (2005). *An introduction to children with Language Disorders* (3rd Ed.) London: Pearson.

Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163

Smiley, L. R., & Goldstein, P. A. (1998). *Language delays and disorders: From research to practice*. San Diego: Singular.

Sully, J. (1896). *Studies of Childhood*. London: Longmans.

Tewolde, F., Glosso, F., Messick, A., & Allow, T. (2016). Learning Strategies and Metacognition in Students with Learning Disabilities. *Human Factors and Applied Psychology*, 20, 20.

Tomblin, J. B., Zhang, X. Y., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of language disorder: Four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1283-1296.

Tracy, F. (1993). The Language of Childhood. *American Journal of Psychology*, 6, 107-38.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Δαρδανός

Ward, S. [2004 (2000)]. *Μαθαίνω το παιδί μου να μιλάει*. Αθήνα: Λιβανή

Werner, L., Fay, R. R., & Popper, A. N. (2011). *Human auditory development*. London: Springer.

World Health Organization (2015). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. 10th Revision (ICD-10 Version: 2015).

Βογινδρούκας, Ι., Μαρίνης, Θ., Νικολόπουλος, Δ., Νικολόπουλος, Θ. Π., Οκαλίδου, Α., Πρώιου, Χ., Πρωτόπαπας, Α. Χ., & Σίμος, Π. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.

Γιαγκουνίδης, Π. (1996). *Η προσχολική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005) *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Eco U.

ΕΨΥΠΕΑ, Κέντρο Ημέρας για παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές. (2000). *Εργαλείο Διεπιστημονικής Ομάδας για την Αξιολόγηση του Επιπέδου*

Λειτουργικότητας Παιδιού στο Φάσμα του Αυτισμού / ΕΔΑΛΦΑ, Στάδια Τυπικής Ανάπτυξης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1995). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στη πράξη.* Αθήνα: Δαρδανός.

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

Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά.* Αθήνα: Εξάντας

Κιτσάρας, Δ. Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική.* Αθήνα: Αθηνά.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.

Μακράκης, Β. Γ. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας:*

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας: II. Στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας: II. Στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπόντη, Ε. Ι. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση... για όλους.* Θεσσαλονίκη : Μέθεξις.

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (1995). *Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης.* Αθήνα.

Ποταγάς, Κ.(2015). *Κλινική Νευροψυχολογία Βασικά Σημεία.* ΝΗΣΟΣ: Προμηθεύς.

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

Σιάρδος, Γ. Κ. (2005β). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης : Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του προγράμματος SPSS: Διερεύνηση εξάρτησης μεταξύ μεταβλητών*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Σιάρδος, Γ. Κ., (2005α). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σιώμκος, Γ. Ι. & Μαύρος, Δ. Α. (2008). *Έρευνα αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Σύλλογος Ελλήνων Λογοπαθολόγων – Λογοθεραπευτών Ελλάδας/ΣΕΛΛΕ. *Στάδια Ανάπτυξης Λόγου και Ομιλίας*. Διαθέσιμο: <http://www.selle.gr/kids.php#2> (τελευταία πρόσβαση 30/03/2017)

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). *Αρχές μάρκετινγκ: Η ελληνική προσέγγιση*. Αθήνα: Rosili.

Τσουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Πολιτεία.

Φραγκομίχαλος, κ. (1999). *Η στρατηγική της επικοινωνίας: Η Τέχνη Και Η Τεχνική Του Γραπτού Και Προφορικού Λόγου*. Αθήνα : Γρηγόρη.

Χατζηγιαννακίδου, Β. (2012). «*Η προσωδιακή διαταραχή λόγου των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση*». C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης. VIPAPHARM

Χατζησαββίδης, Σ. Α. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παράρτημα

ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ/ ΛΟΓΟΥ

Είμαστε οι φοιτήτριες του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας του τμήματος Λογοθεραπείας Ζαρμπίνη Αντωνία, Νομικού Παρασκευή και Τσαγκαράκη Ελένη.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της πτυχιακής μας εργασίας, απευθύνεται σε νηπιαγωγούς και αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης λόγου/ομιλίας. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, οι απαντήσεις σας ανώνυμες και η διάρκεια συμπλήρωσής του 5 λεπτά.

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία είμαστε στη διάθεσή σας στο ptixiaki2017@gmail.com. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων!

* Erforderlich



Φύλο: *

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία: *

- 21-35
- 36-45
- 46-55
- 56 και άνω

Έχετε παιδιά; *

- Ναι
- Όχι

Επίπεδο εκπαίδευσης: *

- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος
- Μεταδιδακτορικός τίτλος

Τόπος εργασίας (Νομός): *

Meine Antwort

Χρόνια εργασίας: *

- Έως 3
- 4-10
- 11-20
- 21 και άνω

Θεωρείτε επαρκείς τις εκπαιδευτικές γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών σας όσον αφορά τη φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας/λόγου; *

- Ναι
- Όχι

Έχετε λάβει γνώσεις σχετικά με το ρόλο της Λογοθεραπείας (ημερίδες, ενημερωτικά φυλλάδια, διαδίκτυο κ.ά.) ; *

- Ναι
- Όχι

Η Λογοθεραπεία ασχολείται: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Με παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με ενήλικες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με διαταραχές φωνολογίας, άρθρωσης, λόγου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με τη φώνηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με την αυτοεξυπηρέτηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με την βαρηκοΐα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με δυσκολίες μάσησης και κατάποσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με διαταραχές ρυθμού της ομιλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Με ψυχοκοινωνικές διαταραχές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παραπέμπουμε ένα παιδί σε λογοθεραπευτή όταν: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Δεν ακολουθεί απλές οδηγίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετωπίζει προβλήματα στον ύπνο του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν ακολουθεί κανόνες γραμματικής και σύνταξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απαντάει σε ερώτηση, επαναλαμβάνοντάς την	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει δυσκολία στο να κάνει φίλους της ίδιας ηλικίας, προτιμά να παίζει με ενήλικες ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί έως 6 μηνών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Κατανοεί απλές εντολές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί διαφορετικό κλάμα για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναγνωρίζει λέξεις που σχετίζονται με συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. κούπα, χυμός)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναπτύσσει φωνητικό παιχνίδι (γκρίνιες, τσιρίδες)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 7 έως 12 μηνών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Συνδυάζει χειρονομίες και λόγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παράγει θορύβους με τα χείλη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βαβίζει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορεί να επαναλαμβάνει λέξεις που μόλις άκουσε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 13 έως 18 μηνών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Επινοεί δικές του λέξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρχίζει να χρησιμοποιεί αντωνυμίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί φράσεις 3 λέξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατανοεί εντολές δύο βημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 19 μηνών έως 2 ετών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Είναι κατανοητό στους ξένους 25 με 50%	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί την κτητική αντωνυμία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παράγει φράσεις 2 λέξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρχίζει να ανταποκρίνεται στο όνομά του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 2 έως 3 ετών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Χρησιμοποιεί 3-4 λέξεις, με υποκείμενο – ρήμα – αντικείμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρχίζει να συνδυάζει ουσιαστικά και ρήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει λεξιλόγιο 200 ή 400 ή περισσότερων λέξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνει ερωτήσεις με το τι και το ποιος και συνεχώς ρωτάει γιατί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 3 έως 4 ετών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Χρησιμοποιεί 4 με 5 λέξεις στις προτάσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί σωστά τον πληθυντικό αριθμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρχίζει να κατανοεί τη σημασία πιο αφηρημένων εννοιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι φυσιολογικό να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα μ, π, μπ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 4 έως 5 ετών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα συμπλέγματα γκλ, γκρ, στρ, δρ, θρ, χτρ, φτχ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιεί προθέσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν παίρνει ακόμα μέρος σε μεγάλες πολύπλοκες συζητήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ονομάζει μέλη βασικών κατηγοριών (π.χ. ζώα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το παιδί από 5 έως 6 ετών: *

	Σωστό	Λάθος	Δεν ξέρω
Χρησιμοποιεί σωστά μόνο το συγκριτικό βαθμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διορθώνει αυτόματα τα λάθη που κάνει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρχίζει να χρησιμοποιεί κατάλληλα την παθητική φωνή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπορεί να μην έχει κατακτήσει ακόμα τα φωνήματα ρ, σ, δ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο ιδανικότερος τρόπος ενημέρωσης στο επάγγελμά σας όσον αφορά τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης της ομιλίας/λόγου; *

- Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας
- Συνέδρια/Σεμινάρια/Ημερίδες
- Ενημερωτικά φυλλάδια
- Sonstiges: _____

SENDEN

Geben Sie niemals Passwörter über Google Formulare weiter.
