



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και
Παιδαγωγικές Εφαρμογές**

Διπλωματική Εργασία

*Γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γενικής και Ειδικής Αγωγής για την Αναπτυξιακή Γλωσσική
Διαταραχή: Ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση*

Όνομα: Δανά Μαρία

A.M.: 688

Επιβλέπουσα: Μαρίνα Τζακώστα, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης



Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	5
1. Γλώσσα και γλωσσικές διαταραχές	6
2. Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	10
2.1. Ορίζοντας την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.....	10
2.2. Επιπολασμός.....	11
2.3. Συννοσηρότητα	12
2.4. Αιτίες	13
2.5. Χαρακτηριστικά παιδιών με ΑΓΔ	14
2.5.1. Γλωσσικά ελλείμματα	15
2.5.2. Μη γλωσσικά ελλείμματα	16
2.5.3. Κοινωνικο-συναισθηματικό προφίλ.....	17
3. Ανίχνευση/ Διάγνωση.....	18
3.1. Μέθοδοι γλωσσικής αξιολόγησης	18
3.1.1. Χρήση δομημένων δοκιμασιών/ σταθμισμένων τεστ	18
3.1.2. Ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων	19
3.1.3. Αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών	20
3.2. Διαγνωστικά Κριτήρια της ΑΓΔ.....	21
3.3. Μέσα αξιολόγησης γλωσσικών διαταραχών και ανίχνευσης ΑΓΔ στην Ελλάδα	23
4. Παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με ΑΓΔ	25
4.1. Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης.....	26
4.2. Παιδαγωγικές τεχνικές και προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση μαθητών με ΑΓΔ	27
4.2.1. Παρεμβάσεις που στοχεύουν σε συγκεκριμένο γλωσσικό τομέα	27
4.2.2. Επικοινωνιακές και μεταγλωσσικές παρεμβάσεις	28
5. Παρουσίαση σχετικών μελετών	32
5.1. Έρευνες για τις γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση μαθητών με ΑΓΔ	32
5.2. Αναγκαιότητα παρούσας έρευνας	33
6. Μεθοδολογία.....	34
6.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις.....	34
6.2. Είδος έρευνας και ερευνητικό σχέδιο.....	35
6.3. Δειγματοληψία και δείγμα της έρευνας	36



6.4.Ερευνητικά εργαλεία και ανάλυση δεδομένων	36
6.5.Δεοντολογία της έρευνας.....	38
7.Αποτελέσματα έρευνας.....	39
7.1.Παρουσίαση αποτελεσμάτων	39
7.1.1.Δημογραφικά στοιχεία	39
7.1.2.Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	42
7.1.3.Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με στρατηγικές κατάλληλες κατά την παιδαγωγική παρέμβαση στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.....	48
7.2.Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων.....	52
7.2.1Έλεγχος πρώτης ερευνητικής υπόθεσης	52
7.2.2.Έλεγχος δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης.....	54
7.2.3.Έλεγχος τρίτης ερευνητικής υπόθεσης	58
7.2.4.Έλεγχος τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης.....	61
7.2.5.Έλεγχος πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης	68
8. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	71
9. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	77
9.1.Συμπεράσματα	77
9.2.Θεωρητική και πρακτική συμβολή της έρευνας.....	78
9.3.Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας	80
Βιβλιογραφία	81



Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (DLD), γνωστή και ως Ειδική Γλωσσική δυσλειτουργία (SLI) και πιο συγκεκριμένα στην πτυχή της ανίχνευσης και της παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Στην έρευνα συμμετείχαν 62 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στο Νομό Χανίων. Η κωδικοποίηση και επεξεργασία δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το IBM SPSS Statistics v.23. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της δλδ και τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Επίσης, χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας και το επίπεδο γνώσεων στην Ειδική Αγωγή μπορούν να επηρεάσουν τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με ΑΓΔ.

Λέξεις κλειδιά: αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, ειδική γλωσσική διαταραχή, γλωσσικές διαταραχές, ειδική αγωγή

Abstract

The aim of this research is to investigate the knowledge and the attitudes of primary school teachers, typical and special education, about Developmental Language Disorder (DLD), also known as Specific Language Impairment (SLI) and more specifically in the aspect of detection and pedagogical treatment. The survey involved 62 primary educators working in the Prefecture of Chania. Data encoding and processing was performed using the IBM SPSS Statistics v. 23. The findings of the research showed that the majority of teachers recognize the basic features of DLD and the appropriate pedagogical strategies to use. Also, characteristics such as age, years of experience and level of knowledge in special education can affect the knowledge and attitudes of primary school teachers towards children with DLD.

Key words: developmental language disorder, specific language impairment, language disorders, special education



Εισαγωγή

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή συγκεντρώνει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια λόγω των ιδιαίτερων προκλήσεων που παρουσιάζει η συγκεκριμένη διαταραχή αλλά και εξαιτίας της σχέσης της με τη μετέπειτα πορεία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων. Η περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα με θέμα τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή στον ελληνικό πληθυσμό έχει σαν αποτέλεσμα την άντληση γνώσης από κλινικά και ερευνητικά ευρήματα αντίστοιχων μελετών στον διεθνή χώρο (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς του γλωσσικού συστήματος επηρεάζοντας τον αλφαριθμητισμό, τη μάθηση, τις φιλίες και τη συναισθηματική ευζωία (Bishop et al., 2012).

Μια από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης σήμερα είναι η συμπερίληψη όλων των μαθητών, στο βαθμό που είναι εφικτό στην τυπική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανίχνευση και παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Αρχικά ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενήμερος σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις επιπτώσεις της αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής, ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά. Στη συνέχεια, θα πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Στόχος, της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού που την παρέχει είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν πρόσβαση σε μια προσαρμοσμένη συμπεριληπτική εκπαίδευση και υποστήριξη, που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Σταυρακάκη, 2019).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γενική και ειδικής αγωγής όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται τόσο από τον χώρο της ειδικής, όσο και της γενικής αγωγής, ενώ ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Βαθμίδα Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης).

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος είναι αφιερωμένο στην θεωρητική στοιχειοθέτηση του θέματος η οποία περιλαμβάνει θέματα οριοθέτησης, επιπολασμού,



ανίχνευσης και παρεμβατικών προσεγγίσεων της διαταραχής. Επιπλέον, στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό, ώστε να διαφανεί η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, οπότε και παρουσιάζεται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας βρίσκεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

1. Γλώσσα και γλωσσικές διαταραχές

Όταν δύο άτομα συνομιλούν, το ένα άτομο αναλαμβάνει το ρόλο του ομιλητή και το άλλο τον ρόλο του ακροατή. Ο ομιλητής κωδικοποιεί σκέψεις σε νοητικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας λέξεις και προτάσεις, τις οποίες συνδέει σε μία συνεχή ροή ήχων ομιλίας. Ο ακροατής αποκωδικοποιεί αυτούς τους ήχους ομιλίας στην αρχική σκέψη του ομιλητή (Reed, 2021). Η γλώσσα, λοιπόν, αποτελεί έναν κοινωνικά αμοιβαίο κώδικα ή συμβατικό σύστημα για την οργάνωση και αναπαράσταση σκέψεων και ιδεών. Η αναπαράσταση αυτή γίνεται μέσω της χρήσης συμβόλων ο συνδυασμός των οποίων δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες (Owens, 2016· Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Μούτσου, 2017).

Η γλώσσα έχει διάφορα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ένα μοναδικό σύστημα επικοινωνίας. Ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι τα παρακάτω (Owens, 2016· Reed, 2021):

- Συμβολικότητα: η γλώσσα χρησιμοποιεί σύμβολα όπως λέξεις και φράσεις για να αναπαραστήσει ιδέες και σημασίες.
- Παραγωγικότητα: η γλώσσα επιτρέπει τη δημιουργία νέων φράσεων και ιδεών μέσα της συνδυαστικής χρήσης των συμβόλων της.
- Είναι δημιουργική αφού μπορεί να παράγει άπειρο αριθμό προτάσεων.
- Αποτελεί ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα (φθόγγοι, φωνήματα, μορφήματα, λέξεις), στο οποίο μικρότερα στοιχεία συνδυάζονται για να σχηματίσουν μεγαλύτερες δομές.
- Διέπεται από σύστημα δομικών και μετασχηματιστικών κανόνων, όπως η γραμματική και η σύνταξη, για να δημιουργεί νοήματα.



- Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι η κοινωνική λειτουργία της. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και επηρεάζεται από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν την γλώσσα ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο σύστημα επικοινωνίας.

Η Reed (2021), τονίζει ότι η γλώσσα προσδιορίζεται από τη συνδυασμένη επίδραση τριών παραγόντων: μορφή, περιεχόμενο και χρήση. Η μορφή της γλώσσας αναφέρεται στη φωνολογία, τη γραμματική, τη σύνταξη και τη μορφολογία. Το περιεχόμενο αναφέρεται στην σημασιολογία και η χρήση στην πραγματολογία. Όπως αναφέρουν οι Sharp και Hillenbrand (2008), αυτά θεωρούνται και τα πέντε βασικά συστατικά του λόγου, η φωνολογία, η σύνταξη, η μορφολογία, η σημασιολογία και η πραγματολογία, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Ο όρος φωνολογία αναφέρεται σε έναν κλάδο της γλωσσολογίας που μελετά την οργάνωση και τη χρήση των φωνηέντων και των συμφώνων στη γλώσσα. Ασχολείται με τους ήχους που παράγονται κατά την παραγωγή του λόγου, την αναγνώριση και την ερμηνεία των ήχων από τους ομιλητές και τους ακροατές, καθώς και τις προσωδίες και τις συλλαβές που σχηματίζονται από τους ήχους. Η φωνολογία ερευνά τους κανόνες και τις πατέντες που καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι φωνές συνδυάζονται για να σχηματίσουν λέξεις και προτάσεις στις γλώσσες. Επίσης, μελετά την αλληλεπίδραση μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων, την τονική και τις μελωδικές πτυχές του λόγου. Συνολικά, η φωνολογία επιδιώκει να κατανοήσει πώς οι ήχοι της γλώσσας οργανώνονται και χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία και την έκφραση σε μια συγκεκριμένη γλώσσα (Lyons, 1995· Reed, 2021· Μούτσου, 2017).

Η σύνταξη αναφέρεται στην οργάνωση και τη δομή των λέξεων και των προτάσεων σε μια γλώσσα. Πρόκειται για τους κανόνες και τις πατέντες που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις και οι φράσεις συνδυάζονται για να σχηματίσουν νόημα και να μεταδώσουν μία συγκεκριμένη έννοια. Η σύνταξη περιλαμβάνει την κατανόηση των γραμματικών κανόνων μιας γλώσσας, όπως η σωστή χρήση των ρημάτων, οι αντωνυμίες και οι σύνδεσμοι. Επίσης, περιλαμβάνει την κατανόηση των δομών των προτάσεων. Η συντακτική και γραμματική ακρίβεια και συμμόρφωση με τους συντακτικούς κανόνες είναι σημαντικές για την κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία σε μία γλώσσα. Μια σωστή σύνταξη μας βοηθά να μεταδώσουμε τις ιδέες μας με σαφήνεια (Lyons, 1995· Reed, 2021· Μούτσου, 2017).



Η μορφολογία είναι ένας κλάδος της γλωσσολογία που ασχολείται με την ανάλυση των λέξεων σε συστατικά μορφήματα όπως πρόθημα και επίθημα, καθώς και τη μελέτη της σημασιολογικής και γραμματικής τους λειτουργίας (Lyons, 1995· Reed, 2021· Μούτσου, 2017). Επειδή η μορφολογία ασχολείται με τις ακολουθίες των φωνημάτων, μερικές φορές συζητείται ως μέρος του φωνολογικού συστήματος. Μερικές φορές θεωρείται μέρος του σημασιολογικού συστήματος, λόγω του νοήματος που προκύπτει από τις ακολουθίες των φωνημάτων και μερικές φορές ταξινομείται ως μέρος του συντακτικού συστήματος, λόγω των σχέσεων μεταξύ των διάφορων μορφών των λέξεων, των λειτουργιών τους εντός των προτάσεων και της σειράς των λέξεων. Επιπλέον, η μορφολογία μπορεί να θεωρηθεί ξεχωριστό στοιχείο του λόγου, λόγω των μοναδικών κανόνων που διέπουν τις διάφορες μορφές των λέξεων (Reed, 2021).

Η σημασιολογία ασχολείται με τη μελέτη της έννοιας και της σημασίας των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων σε μια γλώσσα. Αναζητά τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις και οι φράσεις μεταφέρουν συγκεκριμένες έννοιες, συναισθήματα και αντιλήψεις. Σε βασικό επίπεδο η σημασιολογία περιλαμβάνει το λεξιλόγιο μιας γλώσσας, αλλά και τις σημασίες που μεταφέρονται από τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων, όπως τη συνωνυμία, την αντίθεση, την υπερβολή και την μεροληψία. Δύο άλλες πτυχές της σημασιολογίας περιλαμβάνουν τη μεταφορική σημασία και την επαγωγική σημασία. Η μεταφορική σημασία υπερβαίνει τη σημασία που μπορεί να συναχθεί από κυριολεκτικές ερμηνείες των φράσεων. Η επαγωγική σημασία αναφέρεται στη σημασία που συνάγεται όχι από αυτό που δηλώνεται ρητά αλλά από τις λογικές σχέσεις μεταξύ των δηλώσεων. Συνολικά, η σημασιολογία είναι σημαντική για την κατανόηση της γλώσσας και την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς βοηθά στο να αντιληφθούμε τη σημασία των λέξεων και να εκφράσουμε τις ιδέες μας με ακρίβεια και κατανόηση (Lyons, 1995· Reed, 2021· Μούτσου, 2017).

Ο λόγος μας βοηθά να επιτύχουμε επικοινωνιακές ή κοινωνικές λειτουργίες. Αυτή η πτυχή του λόγου αναφέρεται ως πραγματολογία. Ο τομέας της πραγματολογίας ασχολείται με τις αιτίες και συνεπώς με τους τρόπους χρήσης του λόγου, ορισμένοι προτιμούν να βλέπουν την πραγματολογία ως συστατικό του λόγου που είναι ανώτερο από τα άλλα συστατικά, όπως η σύνταξη ή η σημασιολογία, τα οποία οδηγεί, οργανώνει και συμπεριλαμβάνει. Η πραγματολογία είναι σημαντική για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων και των προτάσεων, καθώς και για τη σωστή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών. Μέσω της πραγματολογίας μπορούμε να κατανοήσουμε πώς η γλώσσα ανταποκρίνεται στον κόσμο γύρω μας και πώς μπορούμε να



περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα μέσω των λέξεων και των φράσεων (Lyons, 1995· Reed, 2021· Μούτσου, 2017).

Τα παιδιά, κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας πρέπει να μάθουν πώς να χειρίζονται τις πολλαπλές πτυχές της για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά σε μία ποικιλία καταστάσεων. Η ικανότητα χρήσης των φωνολογικών, σημασιολογικών, συντακτικών, μορφολογικών και πραγματολογικών συστημάτων με ακρίβεια, αποτελεί αυτό που αναφέρεται ως επικοινωνιακή επάρκεια. Αντίθετα, ένα πρόβλημα σε οποιοδήποτε βήμα αυτής της πορείας κατάκτησης της γλώσσας οδηγεί σε εσφαλμένη ή και αποτυχημένη επικοινωνία και τέλος σε αυτό που ονομάζουμε γλωσσικές διαταραχές (Reed, 2021· Μούτσου, 2017).

Σύμφωνα με το Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), ως γλωσσική διαταραχή ορίζεται μία νευροαναπτυξιακή κατάσταση που εμφανίζεται κατά την ανάπτυξη του παιδιού και αφορά την προφορική και γραπτή επικοινωνία. Οι γλωσσικές διαταραχές αναφέρονται σε προβλήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη, την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολίες στην παραγωγή ή κατανόηση των λέξεων, στη γραμματική, την εκφορά του λόγου ή τη συνοχή της γλώσσας. Οι γλωσσικές διαταραχές μπορεί να επηρεάσουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων που της αντιμετωπίζουν (Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Simms, 2007· Wallach, 2021· Βαρσάμη, 2004).

Οι γλωσσικές διαταραχές κατηγοριοποιούνται ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς γλωσσικές διαταραχές. Ως πρωτογενείς γλωσσικές διαταραχές είναι γλωσσικές δυσκολίες που δεν μπορούν να αιτιολογηθούν αλλιώς. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Οι δευτερογενείς γλωσσικές διαταραχές είναι γλωσσικές δυσκολίες που συνδέονται με άλλες καταστάσεις, για παράδειγμα γενετικά σύνδρομα, εγκεφαλική παράλυση, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Σε επόμενο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός, τα επιδημιολογικά στοιχεία, οι αιτίες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.



2. Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Σο παρόν κεφάλαιο χρησιμοποιείται ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (έκτοτε ΑΓΔ), για να περιγράψει τα παιδιά με σημαντικά γλωσσικά ελλείματα που δεν μπορούν να αποδοθούν σε άλλα σαφώς αναγνωρίσιμα προβλήματα, όπως χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη, διαταραχή ακοής και επίκτητη διαταραχή του λόγου ή κάποια νευρολογική διαταραχή (Reed, 2021· Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Στη συνέχεια του κεφαλαίου εξετάζονται θέματα σχετικά με το ευρύ φάσμα των όρων που χρησιμοποιούνται από ερευνητές και επαγγελματίες στον τομέα της ΑΓΔ, με τον προσδιορισμό του επιπολασμού της ΑΓΔ, με την αιτιολογία και με το κλινικό προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ.

2.1. Ορίζοντας την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολυάριθμοι όροι για την περιγραφή της ομάδας παιδιών με ΑΓΔ. Η ύπαρξη ποικιλίας όρων σχετίζεται με διάφορους παράγοντες όπως με την ύπαρξη διαφωνιών ανάμεσα στους ερευνητές σε σχέση με τη χρήση ενός κοινά αποδεκτού όρου, τη συμμετοχή διαφορετικών πληθυσμών στην ομάδα δείγματος των παιδιών με ΑΓΔ στις σχετικές μελέτες και τη χρήση ενός ευρέος φάσματος κριτηρίων για τον προσδιορισμό αυτής της ομάδας των παιδιών (Reilly, Bishop & Tomblin, 2014).

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «Ακουστική Αλαλία» (Hearing Mutism), όταν αναφέρονταν σε αυτή την ομάδα παιδιών, ενώ ο Froschels εισήγαγε το 1918 τον όρο «Καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας» (Delayed Speech Development) για να περιγράψει τις δυσκολίες αυτών των παιδιών. Ο Leonard (1998), υποστήριξε ότι ο επικρατέστερος όρος για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα την δεκαετία του 1950, ο όρος «Αναπτυξιακή Αφασία» (Developmental Aphasia). Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν οι όροι «Εκφραστική Αναπτυξιακή Αφασία» (Expressive Developmental Aphasia) και «Προσληπτική- Εκφραστική Αναπτυξιακή Αφασία» (Receptive-Expressive Developmental Aphasia) οι οποίοι διέκριναν τα παιδιά των οποίων η κύρια δυσκολία ήταν ο τομέας παραγωγής της γλώσσας και εκείνα που είχαν δυσκολίες τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση της γλώσσας. Από την δεκαετία του 1980 χρησιμοποιήθηκε κυρίως ο όρος «Αναπτυξιακή Δυσφασία» (Developmental Dysphasia). Και οι δύο αυτοί όροι, αφασία και δυσφασία, εγκαταλείφθηκαν καθώς θεωρήθηκε ότι υπονοούν νευρολογική βάση στα προβλήματα των παιδιών αυτών. Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, μέχρι και σήμερα, έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής στον ερευνητικό χώρο ο όρος «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» (Specific Language



Impairment, SLI). Με την χρήση της λέξης «ειδική» εννοείται ότι η διαταραχή εμφανίζεται συγκεκριμένα στη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιποι τομείς αναπτύσσονται φυσιολογικά. Τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα φαίνεται επιφανειακά πως αναπτύσσονται τυπικά σε όλους τους τομείς, εκτός από την απόκτηση του λόγου τους, η οποία δεν ταιριάζει με αυτή των συνομηλίκων τους. Ωστόσο, πρόσφατα ο όρος Ειδική Γλωσσική Διαταραχή τέθηκε υπό αμφισβήτηση καθώς η χρήση της λέξης *ειδική* εκλαμβάνεται από πολλούς ερευνητές ως λέξη που καταδεικνύει τον περιορισμό της διαταραχής αυτής ειδικά και αποκλειστικά στη γλωσσική συμπεριφορά. Μπορεί η εκδήλωση της διαταραχής να είναι κατεξοχήν γλωσσική αλλά συχνά συνοδεύεται και από μη γλωσσικά ελλείματα. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η αντικατάσταση του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή με τον όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Bishop et al, 2012/2016/2017· Leonard, 1998· Leonard et al, 2014· Palikara, Dockrell & Lindsay, 2011· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011· Παληκαρά & Ράλλη, 2017· Σταυρακάκη, 2019).

Η διάγνωση της ΑΓΔ προκύπτει μέσω δύο διαγνωστικών εγχειριδίων, τα οποία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τους ορισμούς που δίνουν. Η Διεθνής Ταξινόμηση των Διαταραχών (ICD-10), χρησιμοποιεί τον όρο ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας, οι οποίες εντάσσονται στην κατηγορία διαταραχών της ψυχολογικής ανάπτυξης. Συμπεριλαμβάνονται οι υποκατηγορίες διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας και αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (World Health Organisation, 1992). Από την άλλη πλευρά, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM) χρησιμοποιεί τον γενικό όρο Γλωσσική Διαταραχή και τον εντάσσει στις διαταραχές επικοινωνίας (American Psychiatric Association, 2013). Η τελευταία αναθεώρηση του DSM προκάλεσε μεγάλη διχογνωμία ανάμεσα στους ερευνητές η οποία τόνισε την ανάγκη εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού όρου ((Bishop et al, 2016· Reilly, Bishop & Tomblin, 2014).

Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται επίσης διαφορετικοί όροι για να περιγράψουν την ΑΓΔ, όπως Ειδική Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, Ειδικές Διαταραχές της Ομιλίας και της Γλώσσας, Ειδικές Δυσκολίες στην Ομιλία και τη Γλώσσα ή Διαταραχές Ομιλίας- Λόγου (Παληκαρά & Ράλλη, 2017).

2.2. Επιπολασμός

Σύμφωνα με τους Bishop et al (2012), η ΑΓΔ επηρεάζει περίπου 1 στα 14 παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ ο επιπολασμός της ΑΓΔ εκτιμάται στο 7,4% του πληθυσμού των παιδιών που



ξεκινούν το Δημοτικό Σχολείο (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Υπάρχουν λίγα στοιχεία σχετικά με το ποσοστό επιπολασμού της ΑΓΔ πέρα από την προσχολική και σχολική ηλικία και κατά συνέπεια, πολύ λίγα είναι γνωστά σχετικά με τα ποσοστά επιπολασμού αυτής της αναπτυξιακής διαταραχής στην εφηβεία και στην πρώιμη ενήλικη ζωή (Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011). Εντούτοις, αρκετές έρευνες συμφωνούν ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ΑΓΔ εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και ως ενήλικες (Παληκαρά & Ράλλη, 2017· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011· Reed, 2021).

Η δυσκολία προσδιορισμού του ποσοστού επιπολασμού της ΑΓΔ οφείλεται σε έναν αριθμό παραγόντων όπως στην έλλειψη μεγάλης κλίμακας επιδημιολογικών μελετών, στη χρήση διαφορετικών διαγνωστικών κριτηρίων για τον εντοπισμό των παιδιών με ΑΓΔ και στην ετερογένεια που υπάρχει στα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε σχετικές μελέτες (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές επιδημιολογικές μελέτες που να μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια το αντίστοιχο ποσοστό εμφάνισης της διαταραχής σε παιδιά και ενήλικες (Σταυρακάκη, 2019).

Συνοψίζοντας, το ποσοστό εμφάνισης της ΑΓΔ στα παιδιά εξακολουθεί να είναι μία πρόκληση για τους ερευνητές και αυτό δεν επιτρέπει την ακριβή εκτίμηση του ποσοστού επιπολασμού της ΑΓΔ, ιδιαίτερα κατά την εφηβική και την ενήλικη ζωή.

2.3. Συννοσηρότητα

Η ΑΓΔ ως κατά βάση νευροαναπτυξιακή διαταραχή σχετίζεται και συχνά συνυπάρχει μαζί με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές- δυσλεξία, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας, ή και η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Reed, 2021· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011).

Η ΑΓΔ αναφέρεται σε προβλήματα στην κατάκτηση και χρήση της γλώσσας, ενώ η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που επηρεάζει την ανάγνωση και την εκμάθηση γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων. Και οι δύο δεν οφείλονται σε άλλες αιτίες όπως νευρολογικές ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες, αν και η ακριβής αιτία και οι μηχανισμοί αυτών των διαταραχών δεν έχουν διευκρινιστεί πλήρως. Η ΑΓΔ και η δυσλεξία είναι δύο διαφορετικές νευροαναπτυξιακές διαταραχές που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη οι οποίες συχνά επικαλύπτονται ως προς τα χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών τους ομάδων (Bishop & Snowling, 2004· Leonard et al 2006· Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Σταυρακάκη, 2019). Παιδιά με ΑΓΔ και δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές



δυσκολίες στην ανάγνωση και στην παραγωγή προφορικού λόγου, οι οποίες όμως φαίνεται να προκύπτουν από διαφορετικούς μηχανισμούς. Έτσι, ενώ για την ΑΓΔ ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας εμφάνισης της διαταραχής στις δοκιμασίες ανάγνωσης ψευδολέξεων, φωνημικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης κειμένου, ήταν η μνήμη εργασίας, στην περίπτωση της δυσλεξίας ο μεγαλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για τις ίδιες δοκιμασίες ήταν η φωνολογική επίγνωση (Βαρσάμη, 2004· Bishop & Snowling, 2004).

Παρόλο που η ΑΓΔ και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (έκτοτε ΔΕΠ-Υ) αποτελούν επίσης δύο διαφορετικές νευροαναπτυξιακές διαταραχές, μπορεί να υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι γενικότερες δυσκολίες στην επικοινωνία. Τόσο τα παιδιά με ΑΓΔ όσο και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται στην έκφραση των σκέψεών τους, στην κατανόηση της γλώσσας και στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Μία άλλη κοινή δυσκολία που φαίνεται να υπάρχει είναι τα προβλήματα στην προσοχή και την συγκέντρωση (Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Παληκαρά & Ράλλη, 2017· Σταυρακάκη, 2019).

Η ΑΓΔ και η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι επίσης δύο διαφορετικές διαταραχές οι οποίες συχνά συνυπάρχουν. Ορισμένα από τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν παιδιά με αυτές τις διαταραχές είναι η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bishop et al, 2012· Leonard et al 2006· Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Επιπλέον, έχουν παρατηρηθεί σημαντικά ποσοστά εμφάνισης ΑΓΔ σε συγγενείς αυτιστικών ατόμων, ενώ υπάρχει σημαντική πιθανότητα εμφάνισης αυτισμού σε απογόνους ατόμων με ΑΓΔ, οδηγώντας στο συμπέρασμα ύπαρξης κοινού γονιδιακού παράγοντα επικινδυνότητας μεταξύ των δύο διαταραχών (Παληκαρά & Ράλλη, 2017).

2.4. Αιτίες

Οι ακριβείς αιτίες της ΑΓΔ δεν έχουν ακόμα εντοπιστεί με βεβαιότητα. Ωστόσο υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας και να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτής της διαταραχής. Οι βασικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι οι παρακάτω:

1. Γενετικοί παράγοντες: Η Σταυρακάκη (2019) παραθέτει στο βιβλίο της αρκετές μελέτες που αφορούν δίδυμα και οικογένειες και υπογραμμίζουν τη γενετική διάσταση της διαταραχής. Οι μελέτες συγκεκριμένα που αφορούν στα ζεύγη διδύμων, τονίζουν τον γενετικό χαρακτήρα της διαταραχής, χωρίς όμως να



προσφέρουν την αναγωγή στο κοινό γονιδίωμα ως μία επαρκή και πλήρη εξήγηση, καθότι αν και είναι εμφανείς οι διαφορές ανάμεσα σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα δεν αγγίζουν το 100%.

2. **Νευρολογικοί παράγοντες:** Παρά την απουσία ξεκάθαρης νευρολογικής διαταραχής ή βλάβης στα άτομα με ΑΓΔ, υπάρχουν νευροανατομικές μελέτες που αφορούν στη μορφολογία/δομή του εγκεφάλου των ατόμων με ΑΓΔ, που υποδεικνύουν σαφή νευρολογική βάση για τη διαταραχή. Συγκεκριμένα παρατηρείται μια διαφορετική ενεργοποίηση των εγκεφαλικών περιοχών που σχετίζονται με τη γλώσσα σε άτομα με ΑΓΔ (Bishop, 2006· Webster & Shevell, 2004).

3. **Περιβαλλοντικοί παράγοντες:** παράγοντες όπως η έκθεση σε τοξικές ουσίες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, η έλλειψη θετικής γλωσσικής διέγερσης στο περιβάλλον, οικογενειακό ιστορικό προβλημάτων αλφαριθμητισμού και/ή προβλημάτων επικοινωνίας, ιδιαίτερα μεταξύ των μελών της άμεσης οικογένειας, τα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων, ιδίως το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη της γλώσσας και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της διαταραχής (Reed, 2021).

2.5. Χαρακτηριστικά παιδιών με ΑΓΔ

Ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιείται για να περιγράψει παιδιά που παρουσιάζουν αργή ανάπτυξη του λόγου, με γλωσσικό επίπεδο σημαντικά κατώτερο του μη λεκτικού νοητικού τους επιπέδου. Η περιορισμένη αυτή γλωσσική ικανότητα δεν μπορεί να αποδοθεί σε ακουστικό έλλειμμα, σε χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη, σε νευρολογική βλάβη, σε ψυχολογικά προβλήματα ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Bishop et al, 2012· Botting, 2005· Leonard, 1998· Leonard et al, 2014· Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Simms, 2007· Οικονόμου & Βουρλοκώστα, 2011· Σταυρακάκη, 2019). Από τον ορισμό κιόλας γίνεται φανερό ότι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό των παιδιών με ΑΓΔ είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα (φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία, σημασιολογία και πραγματολογία). Ωστόσο, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα και σε άλλους τομείς εκτός από τη γλώσσα, όπως η μη γλωσσική επικοινωνία και το παιχνίδι (Norbury et al, 2013· Οικονόμου & Βουρλοκώστα, 2011· Σταυρακάκη, 2019). Παρακάτω δίνονται πιο αναλυτικά τα ελλείμματα των παιδιών με ΑΓΔ.



2.5.1. Γλωσσικά ελλείμματα

Όπως προαναφέρθηκε, τα κυριότερα ελλείμματα των ατόμων με ΑΓΔ αφορούν στην ανάπτυξη της γλώσσας και αγγίζουν όλες τις διαστάσεις της. Τα γλωσσικά ελλείμματα που εμφανίζονται στα γλωσσικά υποσυστήματα μπορεί να εκδηλώνονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό κατά τη γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων με ΑΓΔ. Δεν έχουν όλα τα άτομα με ΑΓΔ τα ίδια συμπτώματα και δυσκολίες, αντίθετα υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στον γλωσσικό φαινότυπο των ατόμων με ΑΓΔ, κυρίως γύρω από τη σοβαρότητα της γλωσσικής διαταραχής, την προσβολή του συστήματος της γλωσσικής παραγωγής ή της γλωσσικής κατανόησης ή και των δύο, και τέλος τον τομέα της γλώσσας που παρουσιάζει ελλείμματα. Ενώ κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα όπως η φωνητική- φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία, κάποια άλλα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα που άπτονται περισσότερο του συντακτικού/ πραγματολογικού τομέα παρά του γραμματικού τομέα (Σταυρακάκη, 2019):

Τα χαρακτηριστικά της ΑΓΔ δεν είναι ίδια σε όλες τις γλώσσες. Οι Leonard et al (2014) επισημαίνουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΑΓΔ είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών της γλώσσας την οποία αποκτούν. Καταλήγουν έτσι στο συμπέρασμα ότι τα γραμματικά φαινόμενα που προκαλούν δυσκολίες στην τυπική ανάπτυξη μια γλώσσας είναι αυτά στα οποία πρέπει να αναζητηθούν ελλείμματα στην ΑΓΔ αυτής της γλώσσας. Υπό αυτό το πρίσμα η ΑΓΔ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα άκρο στο συνεχές της γλωσσικής ανάπτυξης και όχι ως μία κατάσταση διακριτή από την τυπική ανάπτυξη.

Η ομιλία συχνά σε αυτά τα παιδιά καθυστερεί. Ενώ δηλαδή στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναμένεται η έναρξη της ομιλίας στο 1 με 1,5 έτος, στα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζεται στο τέλος του δεύτερου έτους ή και αργότερα (Bishop, 2006). Αναφορικά με την επεξεργασία φωνολογικών στοιχείων, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν αδυναμία στην ανίχνευση γρήγορων εναλλαγών στα ακουστικά ερεθίσματα που λαμβάνουν (Leonard et al, 2014). Επιπλέον, έχουν αναφερθεί και φωνολογικές αδυναμίες, όπως η φτωχή επανάληψη ψευδολέξεων, η αδυναμία φωνημικής κατηγοριοποίησης, επίγνωσης και διάκρισης (Leonard et al, 2014· Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Simms, 2007· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011).

Η κλιτική μορφολογία (για παράδειγμα τα κλιτικά μορφήματα συμφωνίας υποκειμένου- ρήματος και χρόνου) και η σύνταξη (για παράδειγμα, οι σύνθετες δομές, όπως οι ερωτηματικές ή οι αναφορικές προτάσεις), είναι τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας στα οποία τα παιδιά με ΑΓΔ



εμφανίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Οι δυσκολίες στην κλιτική μορφολογία και τη σύνταξη εντοπίζονται στην παραγωγή ή/ και στην πρόσληψη (Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011· Σταυροκόστα, 2019). Οι Οικονόμου και Βουρλοκόστα (2011) αναφέρουν ότι η μορφολογική πραγμάτωση του αόριστου χρόνου δυσκολεύει τα ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και αποτελεί ένα φαινόμενο που προκαλεί σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτησή του και από τα ελληνόφωνα παιδιά με ΑΓΔ. Αναφορικά με τις δυσκολίες στο σχηματισμό του αορίστου βρέθηκε ότι έχουν την τάση να υπεργενικεύουν τη σιγματική μορφή των ρημάτων σε μη σιγματικούς τύπους= δεν χρησιμοποιούν το επίθημα σ στον αόριστο π.χ. ακουα όχι ακουσα (Lalioi et al, 2016· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011· Σταυροκόστα, 2019). Οι Stavrakaki & Van der Lely, (2010) σε μελέτη τους για την κατανόηση και τον σχηματισμό των αντωνυμιών στα ελληνόφωνα παιδιά με ΑΓΔ βρήκαν η σύνταξη επιδρά σημαντικά στην παραγωγή και κατανόηση των κλίσεων. Όσο πιο περίπλοκη ήταν η σύνταξη, τόσο πιο σημαντικά τα ελλείμματα. Η Σταυρακάκη (2019), τονίζει την ύπαρξη ελλείμματος και επιλεκτικής διαταραχής στα στοιχεία της ονοματικής φράσης κι συγκεκριμένα στην παραγωγή κλιτικών και οριστικού άρθρου. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερη δυσκολία στη συμφωνία γένους ανάμεσα στο ουσιαστικό και τα υπόλοιπα στοιχεία της ονοματικής φράσης στα παιδιά με ΑΓΔ. Οι διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην παραγωγή ρημάτων σε παρελθοντικό χρόνο είναι στατιστικά σημαντικές, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών (Wallach, 2021). Τέλος, τα παιδιά αυτά συχνά παράγουν σύντομες και απλές προτάσεις, ενώ παρουσιάζουν περιορισμένη κατανόηση μεγαλύτερων και πιο σύνθετων προτάσεων (Σταυρακάκη, 2019).

Ως προς την σημασιολογία και την πραγματολογία, τα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν δυσκολίες με το λεξιλόγιο, καθώς και με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και να δυσκολεύονται να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να μεταδώσουν το μήνυμά τους. Επίσης, μπορεί να δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα για μια κατάσταση (Bishop, 2000· Ράλλη & Παληκαρά, 2017).

2.5.2. Μη γλωσσικά ελλείμματα

Τα παιδιά με ΑΓΔ φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην επεξεργασία κοινωνικών και συναισθηματικών πληροφοριών, καθώς και ελλείμματα στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων, οι οποίες μεταβιβάζονται μέσω



μη γλωσσικών εκφράσεων (Bishop 2012· Botting, 2005· Conti-Ramsden & Durkin, 2008). Η Farmer (2000) έδειξε ότι παιδιά σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που αξιολογούν κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες και κοινωνικές ικανότητες σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής και γλωσσικής ηλικίας.

Η ικανότητα του ατόμου να εναρμονίσει τις εκφράσεις του με τις εκφράσεις του άλλου κατά την επικοινωνία συνιστά έμφυτη ικανότητα και μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία για την αναπτυξιακή του πορεία. Διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελούν ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής, το λειτουργικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι, αλλά και η ρυθμιστική εναρμόνιση των επικοινωνιακών συντρόφων (Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011). Έρευνες καταδεικνύουν ότι παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ταυτόχρονα ελλείμματα στην επικοινωνιακή ικανότητα (Conti-Ramsden & Botting, 2004· Mok et al, 2014). Επίσης, παιδιά με ΑΓΔ φαίνεται πως εκδηλώνουν λιγότερο ετεροκεντρικό παιχνίδι και λιγότερο συμβολικό παιχνίδι, ακόμη και όταν τους παρέχονταν συγκεκριμένα παιχνίδια με τα οποία μπορούσαν να δομήσουν ένα σενάριο καθώς και σχετικές οδηγίες (Mok et al, 2014). Τέλος, οι Botting et al (2010) βρήκαν ότι παιδιά με ΑΓΔ δεν παρουσίαζαν διαφορές σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στην παραγωγή συμβολικών χειρονομιών. Παρ' όλα αυτά, παρουσίαζαν σοβαρά ελλείμματα στην ικανότητα κατανόησης εκφράσεων στις οποίες συνδυάζονται χειρονομίες και ομιλία.

2.5.3. Κοινωνικο-συναισθηματικό προφίλ

Το κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ ποικίλει ανάλογα τη σοβαρότητα της διαταραχής, παρ' όλα αυτά τα γλωσσικά και μη γλωσσικά ελλείμματα που παρουσιάζουν, δυσκολεύει την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες (Conti-Ramsden & Botting, 2004· Mok et al, 2014). Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είναι πιο αποτραβηγμένα και εμφανίζονται λιγότερο κοινωνικά ικανά. Οι γλωσσικές δυσχέρειες επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές τους συναλλαγές καθότι είναι δυσκολότερο για αυτά τα παιδιά να εκφράσουν τις ανάγκες και τις σκέψεις τους, αλλά και να κατανοήσουν τις κοινωνικές σημάνσεις και τις κοινωνικές προσδοκίες (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Οι Knox και Conti-Ramsden (2003) διαπίστωσαν μία αυξανόμενη τάση να θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους. Στην μελέτη τους βρήκαν ότι περίπου το ένα τρίτο των ατόμων με ΑΓΔ της έρευνας υπήρξαν θύματα εκφοβισμού στην ηλικία των 11 χρόνων, σε σύγκριση με το 12% των συνομηλίκων τους με φυσιολογική ανάπτυξη. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lindsay, Dockrell και Palikara (2010) τα



παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα προβλήματα συμπεριφοράς και χαρακτηρίζονται από συναισθηματική αστάθεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

3. Ανίχνευση/ Διάγνωση

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών πραγματοποιείται από επιστήμονες διαφορετικών κλάδων όπως λογοθεραπευτές, σχολικούς ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, παιδιάτρους, νευρολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Ο σκοπός της αξιολόγησης της γλωσσικής ανάπτυξης είναι διττός. Αφενός μέσω αυτής επιτυγχάνεται ένας προσυμπτωματικός έλεγχος για όλα τα παιδιά στο πλαίσιο μιας τακτικής παρακολούθησης της γενικότερης ανάπτυξής τους, και αφετέρου πραγματοποιείται μια εμπειριστατωμένη διαγνωστική αξιολόγηση των παιδιών που εμφανίζουν πρώιμα συμπτώματα γλωσσικής καθυστέρησης ή παράγοντες υψηλού κινδύνου εμφάνισης γλωσσικής διαταραχής. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας αξιολόγησης συνθέτουν μια ακριβή εικόνα των πιθανών διαταραχών και των δυσκολιών του παιδιού, με βάση την οποία δημιουργείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα γλωσσικής παρέμβασης. Το πρόγραμμα αυτό είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες/ δυσκολίες κάθε παιδιού (Καρούσου, 2017). Η αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, ειδικά αν γίνεται σε μικρή ηλικία, με στόχο την όσο το δυνατόν πιο έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση κάθε πιθανής διαταραχής, αναδεικνύεται σε σημαντική ανάγκη της κλινικής αλλά και της εκπαιδευτικής πρακτικής.

3.1. Μέθοδοι γλωσσικής αξιολόγησης

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Reed, 2021). Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της γλωσσικής αξιολόγησης εντάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Καρούσου, 2017).

3.1.1. Χρήση δομημένων δοκιμασιών/ σταθμισμένων τεστ

Τα σταθμισμένα τεστ είναι δοκιμασίες με τυποποιημένες διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης. Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη μέθοδο γλωσσικής αξιολόγησης, τόσο σε κλινικό όσο και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προϋπόθεση για την χορήγησή τους είναι ο έλεγχος τους ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, αλλά και η στάθμισή τους σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού που στοχεύει και στη γλώσσα της οποίας την ανάπτυξη αξιολογούν. Η χορήγησής γίνεται σε ατομική βάση και σκοπό έχει να εκμαιεύσει απαντήσεις (λεκτικές ή μη) σε



συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία συχνά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών συμπεριφορών όπως η κατανόηση και παραγωγή λεξιλογίου ή η μορφοσυντακτική δομή προτάσεων.

Το βασικότερο πλεονέκτημα των δομημένων δοκιμασιών και ο λόγος που τις κάνει τόσο διαδεδομένες, είναι ότι αποτελούν χρήσιμοι γενικοί δείκτες της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς επιτρέπουν την άμεση σύγκριση της επίδοσής τους με αυτή άλλων συνομηλίκους τους, με βάση συγκεκριμένα, κοινά έργα. Τα σταθμισμένα τεστ παρέχουν μια χρήσιμη γενική εικόνα της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών σε μία ή περισσότερες διαστάσεις της γλώσσας και παρέχουν αντικειμενικά κριτήρια για την παραπομπή τους ή όχι σε ειδικές υπηρεσίες ή δομές στήριξης, προκειμένου να καταρτιστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Reed, 2021· Καρούσου, 2017· Ράλλη & Παληκαρά, 2017).

Παρόλα όμως τα πλεονεκτήματά τους, τα σταθμισμένα τεστ έχουν και κάποιους περιορισμούς. Σε αυτούς περιλαμβάνεται το υψηλό κόστος αγοράς τους και της ειδικής εκπαίδευσης που πολλές φορές απαιτείται για τη χρήση τους (Καρούσου, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Brassard και Boehm (2007) συνήθως υστερούν ως προς τη λεπτομέρεια με την οποία μπορούν να προσδιορίσουν την πολυπλοκότητα των υφιστάμενων προβλημάτων γλωσσικής παραγωγής ή κατανόησης. Τέλος, τα αποτελέσματα των τεστ θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή όταν αφορούν παιδιά διαφορετικού γλωσσικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου, καθώς μπορεί να διαφοροποιείται σημαντικά ο βαθμός ανταπόκρισής τους στις συγκεκριμένες δοκιμασίες (Kayser, 1995).

3.1.2. Ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων

Η συλλογή και ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων αποτελεί μία μέθοδος που παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες για όλες σχεδόν τις διαστάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Η διαδικασία της συλλογής γίνεται μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που ωθούν το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα και φυσικά, έως ότου το δείγμα θεωρηθεί επαρκές και αντιπροσωπευτικό. Τα δεδομένα που συλλέγονται αργότερα αναλύονται και αξιολογούνται (Guo & Eisenberg, 2015).

Στα θετικά της μεθόδου συγκαταλέγεται η ακριβής και αντιπροσωπευτική εικόνα που παρέχει σχετικά με τις γλωσσικές ανάγκες του παιδιού, καθιστώντας την έτσι μία μέθοδο με περισσότερη εγκυρότητα από τα σταθμισμένα τεστ (Hadley, 1998). Παράλληλα, επιτρέπει την εκτίμηση της επίδρασης που ασκεί η εκάστοτε γλωσσική διαταραχή στην καθημερινότητα του παιδιού. Έτσι, γίνεται εφικτός ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού και στοχευμένου πλάνου παρέμβασης



(Καρούσου, 2017). Στα αρνητικά της μεθόδου αυτής συγκαταλέγονται η εξειδίκευση και εμπειρία που απαιτείται για τη μεταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των γλωσσικών δεδομένων, καθώς και οι αυξημένες χρονικές απαιτήσεις για την συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος και την ανάλυσή του (Heilmann, 2010).

Η συλλογή γλωσσικών δειγμάτων γίνεται κυρίως μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού και της ελεύθερης ή ημιδομημένης συζήτησης, την περιγραφή εικόνων ή κάποιας συγκεκριμένης διαδικασίας/ καθημερινής δραστηριότητας και την αφήγηση ή επαναφήγηση ιστοριών (Westerveld, 2011). Αφού συλλεχθεί το γλωσσικό δείγμα πραγματοποιείται η μεταγραφή του και έπειτα η ανάλυσή του με τη χρήση κάποιου ειδικού λογισμικού (Καρούσου, 2017).

3.1.3. Αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών

Μία ακόμη μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι μέσω δομημένων/ σταθμισμένων αναφορών από ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) που αλληλεπιδρούν καθημερινά με τα παιδιά. Οι σταθμισμένες αναφορές γονέων/ εκπαιδευτικών αποτελούν εκτενείς καταλόγους επικοινωνιακών και γλωσσικών συμπεριφορών από τους οποίους καλούνται οι γονείς/ εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να σημειώσουν αυτές που το παιδί χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία. Σε αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων δεν απαιτείται η συμμετοχή των παιδιών (Καρούσου, 2017).

Τα δεδομένα που συλλέγονται πηγάζουν από την εκτενή και αντιπροσωπευτική γνώση που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους τρόπους επικοινωνίας των παιδιών σε ποικίλα καθημερινά επικοινωνιακά πλαίσια. Η ερμηνεία των δεδομένων δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, οπότε τα εργαλεία αυτής της μεθόδου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από μη ειδικούς στην αξιολόγηση της πρώιμης επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης (π.χ. εκπαιδευτικοί σε γονείς (Καρούσου, 2017). Ένας βασικός περιορισμός της μεθόδου είναι ότι οι πληροφορίες που συλλέγονται αναπόφευκτα επηρεάζονται από τις συμπεριφορές που έχει τεκμηριωθεί πως οι γονείς μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναφέρουν με έγκυρο τρόπο (Feldman et al., 2000).

Κάθε διαφορετική μέθοδος αξιολόγησης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Γενικά προτείνεται ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης όταν αυτό είναι εφικτό, προκειμένου να διαμορφωθεί μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των ειδικών δυσκολιών κάθε παιδιού σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης και η σύγκριση του γλωσσικού του επιπέδου με σταθμισμένα κριτήρια αναφοράς. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την κλινική της



διάσταση, η αξιολόγηση της γλώσσας των παιδιών αποτελεί ανάγκη και πολύτιμο εργαλείο για τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική αξιολόγηση του παιδικού λόγου μπορεί να συνδράμει ερευνητικά, τόσο στο πλαίσιο ερευνών σχετικών με τη γλωσσική ανάπτυξη (τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και διαφόρων ειδικών πληθυσμών), όσο και σε έρευνες σχετικές με τη σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης με διάφορους εξωγενείς παράγοντες που τυχόν την επηρεάζουν (π.χ. κοινωνικούς, δημογραφικούς, πολιτισμικούς), τη σχέση της με άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης των παιδιών (π.χ. γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική), όπως επίσης και σε έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα κλινικών παρεμβάσεων σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης (Καρούσου, 2017).

3.2. Διαγνωστικά Κριτήρια της ΑΓΔ

Ο εντοπισμός της ΑΓΔ γίνεται με τη χρήση κριτηρίων συμπερίληψης, με βάση τον βαθμό και τη φύση των γλωσσικών δυσκολιών, και κριτηρίων αποκλεισμού, προκειμένου να αποκλειστούν τα παιδιά των οποίων οι γλωσσικές δυσκολίες προκύπτουν από άλλη δυσκολία, όπως προβλήματα ακοής ή μια γενική αναπτυξιακή καθυστέρηση (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Ο πίνακας 1.1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1. Συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη διάγνωση της ΑΓΔ, όπως περιγράφεται από τον Leonard, 1998

Κριτήρια συμπερίληψης	Επίδοση σε σταθμισμένη γλωσσική δοκιμασία $< = 1,25$ (Τ.Α.) κάτω από τον Μ.Ο.
Κριτήρια αποκλεισμού	Επίδοση σε σταθμισμένη δοκιμασία μη λεκτικής νοημοσύνης ≥ 85
	Ανυπαρξία ιστορικού ακουστικών προβλημάτων
	Ανυπαρξία ιστορικού μέσης ωτίτιδας
	Ανυπαρξία ιστορικού οποιωνδήποτε νευρολογικών παθήσεων
	Ανυπαρξία ιστορικού κινητικών ή αισθητηριακών δυσκολιών
	Ανυπαρξία ενδείξεων της Διαταραχής του Φάσματος του Αυτισμού

παρουσιάζει συνοπτικά τα κριτήρια αυτά όπως διατυπώθηκαν από τον Leonard το 1998.

Πηγή: Παληκαρά & Ράλλη, 2017

Όπως φαίνεται και στον

πίνακα, για να διαγνωστεί ένα παιδί με ΑΓΔ θα πρέπει να παρουσιάζει γλωσσικές δυσκολίες που να αποτυπώνονται ποσοτικά σε $-1,5/ -2$ τιμή απόκλισης κάτω από τον μέσο όρο σε μία σταθμισμένη δοκιμασία. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο γλωσσικό και μη γλωσσικό επίπεδο του παιδιού. Η περιορισμένη αυτή γλωσσική ικανότητα δεν θα πρέπει να οφείλεται σε ακουστικό έλλειμμα, σε νευρολογική βλάβη, σε κινητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες, σε ψυχολογικά προβλήματα ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Παρόλη την ύπαρξη διαγνωστικών κριτηρίων για την ΑΓΔ, υπάρχουν διαφωνίες και αποκλίσεις ανάμεσα στους ερευνητές που αφορούν την αξιοποίησή τους. Μια τέτοια ασυμφωνία μεταξύ των



ερευνητών σχετίζεται με το ποια είναι τα κατάλληλα εργαλεία για μια ολόπλευρη και έγκυρη αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων ώστε να συμπεριληφθούν τα παιδιά με ΑΓΔ στην ομάδα. Η ύπαρξη ασυμφωνίας αναφορικά με το ποια είναι αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, παρατηρείται όταν οι ερευνητές προσπαθούν να εντοπίσουν την παρουσία σημαντικών περιορισμών στο γλωσσικό προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ. Κάποιοι ερευνητές ερμηνεύουν την απόκλιση σε σύγκριση με αυτό που αναμένεται για το εκάστοτε αναπτυξιακό επίπεδο ως γλωσσική καθυστέρηση και όχι ως απόκλιση (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Leonard (2014) η επιλογή του κατάλληλου εργαλείου αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων πρέπει να γίνεται με προσοχή, καθώς δεν αξιολογούν όλα τις πιο λεπτές πτυχές της γλώσσας στις οποίες μπορεί να δυσκολεύονται τα παιδιά με ΑΓΔ.

Η έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα στους ερευνητές φαίνεται να υπάρχει και γύρω από το κριτήριο αποκλεισμού που αναφέρεται στη μη λεκτική επικοινωνία. Η απόκλιση συναντάται στην οριοθέτηση της απόδοσης, με τους ερευνητές να θέτουν διαφορετικά όρια ως προς το τι θεωρείται φυσιολογική και τι αποκλίνουσα γλωσσική επίδοση στις γλωσσικές δοκιμασίες. Καθώς οι ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετικά όρια που σχετίζονται με τη λεκτική επικοινωνία, οι ομάδες των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ΑΓΔ από διαφορετικές μελέτες έχουν πιθανόν και διαφορετικά προφίλ όσον αφορά στις μη λεκτικές τους ικανότητες (DeThorne & Watkins, 2001).

Ένας ακόμα προβληματισμός σχετικός με τα κριτήρια αποκλεισμού έρχεται από τον Leonard (2014) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα κριτήρια αυτά δεν προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών που θα διαγνωστούν με ΑΓΔ. Η χρήση του κριτηρίου απόκλισης ανάμεσα σε λεκτική και μη λεκτική ικανότητα, φαίνεται να αγνοεί το γενικότερο αναπτυξιακό προφίλ αυτών των παιδιών, αλλά και να αποκλείει από τη διάγνωση της ΑΓΔ και τη συνεπακόλουθη παροχή υπηρεσιών ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, που μπορεί στην πραγματικότητα να έχουν γλωσσικές δυσκολίες (Παληκαρά & Ράλλη, 2017). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πλέον ότι ένα παιδί μπορεί να παρουσιάσει διαφορετική εικόνα απόκλισης λεκτικής- μη λεκτικής ικανότητας αν αξιολογηθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και πλαίσια και με διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης της γλώσσας (Botting, 2005).

Η χρήση ενός συνόλου διαγνωστικών κριτηρίων μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εντοπισμό, την οριοθέτηση και τη διάγνωση των παιδιών με ΑΓΔ. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Παληκαρά και Ράλλη (2017) τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα, είναι μάλλον



αυστηρά και εξακολουθεί να υπάρχει αρκετή διαφωνία ανάμεσα στους ερευνητές όσο και ανάμεσα στους επαγγελματίες σχετικά με το ποια θα πρέπει να αξιοποιούνται ως κριτήρια ανίχνευσης και διάγνωσης της διαταραχής. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για πιο ενδελεχή αξιολόγηση των αναγκών αυτής της ομάδας παιδιών.

3.3. Μέσα αξιολόγησης γλωσσικών διαταραχών και ανίχνευσης ΑΓΔ στην Ελλάδα

Για την διάγνωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής αξιοποιούνται διάφορα σταθμισμένα τεστ και δοκιμασίες. Τα κυριότερα από αυτά τα εργαλεία διάγνωσης περιγράφονται παρακάτω, όπως βρίσκονται καταγεγραμμένα από τη Καρούσου (2017):

- Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)- 4th Edition (Dunn & Dunn, 2007)

Το συγκεκριμένο σταθμισμένο τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την γλωσσική αξιολόγηση ατόμων όλων των ηλικιακών ομάδων, καθώς καλύπτει ένα ηλικιακό εύρος από 2,5 έως 90 ετών. Μέσω αυτού του εργαλείου μπορεί να γίνει η εκτίμηση του προσληπτικού λεξιλογίου (κατανόηση μεμονωμένων λέξεων). Η χορήγηση γίνεται μέσω της παράθεσης εικόνων ανά τέσσερις, από τις οποίες το άτομο διαλέγει εκείνη που αντιστοιχεί στη λέξη εκφοράς του εξεταστή. Μια παλαιότερη έκδοσή του (PPVT-R) έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά και σταθμιστεί σε μαθητές δημοτικού (Simos, Sideris, Protopappas & Mouzaki, 2011).

- Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)

Το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να εφαρμοστεί σε άτομα ηλικίας 3 έως 8 ετών. Είναι εκείνο το ψυχομετρικό εργαλείο που αξιολογεί το εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται μέσω της κατονομασίας μεμονωμένων εικόνων. Στην Ελλάδα το εν λόγω τεστ ονομάζεται « Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδέρης, 2009) και η πρώτη του χορήγηση πραγματοποιήθηκε σε ηλικίες 4-8 ετών.

- Action Picture Test (Revised Edition) (Renfrew, 2010)

Αυτό το τεστ εκτιμά τις γραμματικές δομές που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο λόγο τους. Καλύπτει τομείς όπως ρηματικούς χρόνους, ανώμαλες μορφές πληθυντικού και ρηματικών χρόνων, απλές και σύνθετες προτάσεις, παθητική φωνή. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών. Η πρώτη του έκδοσή έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά. Το τεστ είναι διαθέσιμο με την ονομασία « Εικόνες δράσης» (Βογινδρούκας, Οκαλίδου & Σταυρακάκη, 2010).



- Έpreuves de repérage des troubles du langage (4 ans) (ERTL4) (Roy, Maeder & Alla, 1992)

Η σταθμισμένη δοκιμασία αυτή αφορά στις ηλικίες από 3,9 έως 4,6 ετών. Πρόκειται για ένα σύντομο ανιχνευτικό τεστ που εκτιμά την ομιλία, τον λόγο, τη φωνή και τη ροή της ομιλίας. Έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοθεραπευτών, με το όνομα «Τεστ Ανίχνευσης Διαταραχών Ομιλίας και Λόγου για παιδιά 4 χρονών (Αν. Ομι. Λο. 4)».

- Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας («Τεστ Λόγου και Ομιλίας») (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς & Βουρλοκόστα, 2007)

Αναφέρεται σε ηλικίες 3 έως 6 ετών και συνιστά ένα διαγνωστικό τεστ με 3 κλίμακες. Η πρώτη είναι η Κλίμακα Αφήγησης, όπου χρησιμοποιείται κουκλόσπιτο για παιδιά 3 ετών και εικόνες για παιδιά 4-6 ετών, η δεύτερη είναι η Κλίμακα Κατονομασίας, που αφορά την κατονομασία αντικειμένων και εικόνων, και η Τρίτη είναι η Κλίμακα Κατανόησης, όπου και επιτυγχάνεται η κατανόηση αντικειμένων και εικόνων. Το τεστ αυτό είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό.

- Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης παιδιών προσχολικής ηλικίας (DVIQ- preschool) (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000)

Εφαρμόζεται σε ηλικίες 3,5 έως 6,5 ετών και εκτιμά την ανάπτυξη διαφόρων γλωσσικών διαστάσεων: εκφραστικό λεξιλόγιο, ανάπτυξη μορφοσύνταξης (κατανόηση και παραγωγή), επανάληψη προτάσεων, κατανόηση μεταγλωσσικών εννοιών. Το τεστ αυτό είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό.

- Λογόμετρο (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου, υπό έκδοση)

Το Λογόμετρο αξιολογεί παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη δοκιμασία αξιολόγησης ποικίλων διαστάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι υποκλίμακες που περιέχει είναι η φωνολογική επίγνωση και επεξεργασία, η ακουστική κατανόηση οδηγιών, το προσληπτικό λεξιλόγιο, η κατονομασία εικόνων, ο ορισμός λέξεων, ο αφηγηματικός λόγος (αναδίγηση, ελεύθερη αφήγηση και ερωτήσεις κατανόησης), η πραγματολογική επάρκεια, η



μορφολογική επίγνωση, η αναγνώριση γραμμάτων, η γνώση φθόγγων, η γραφή ονόματος και η επινοημένη γραφή/ γραφή πρότασης (Mouzaki, Ralli, Antoniou & Papaioannou, 2015).

- Language Development Survey (LDS) (Achenbach & Rescorla, 2000)

Πρόκειται για ένα σταθμισμένο στα ελληνικά ερωτηματολόγιο γονέων και χορηγείται σε νήπια ηλικίας από 13 έως 35 μηνών. Αποτελεί μέρος του Achenbach System of Empirically Based Assessment- Preschool (ASEBA) και διερευνά το μέγεθος του εκφραστικού λεξιλογίου και το μήκος των μεγαλύτερων προτάσεων που παράγει το παιδί (μέσος αριθμός λέξεων που περιέχουν). Στα ελληνικά υπάρχει ως «Ερωτηματολόγιο Γλωσσικής Ανάπτυξης- ΕΓΑ, στο: ΣΑΕΒΑ, Τσαούτης, 2009)

- Τεστ Επικοινωνικής Ανάπτυξης (ΤΕΑ) (Καρούσου & Πετρογιάννης, υπό έκδοση)

Άλλο ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από γονείς και αφορά παιδιά ηλικίας από 7 έως 30 μηνών. Περιλαμβάνει 5 υποκλίμακες για τον ανιχνευτικό έλεγχο της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης ελληνόφωνων παιδιών: προλεκτική επικοινωνία (φωνητική και μη φωνητική), γλωσσική κατανόηση, εκφραστικό λεξιλόγιο, μορφολογικές διαφοροποιήσεις, μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα.

- Teacher Rating of Oral Language and Literacy: TROLL (Dickinson, McCabe & Sprague, 2001)

Πρόκειται για ένα εργαλείο αναφοράς εκπαιδευτικών που αφορά παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών. Περιέχει τρεις υποκλίμακες, μία εκ των οποίων αφορά τον προφορικό λόγο (γλωσσική έκφραση και χρήση της γλώσσας). Οι άλλες δύο κλίμακες αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση. Έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά και βρίσκεται υπό στάθμιση σε ελληνόφωνο πληθυσμό (Ράλλη 2013).

4. Παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με ΑΓΔ

Μετά την αξιολόγηση και τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών του παιδιού με ΑΓΔ ακολουθεί ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης προσαρμοσμένο σε αυτές τις ανάγκες. Η παρέμβαση αυτή αποτελεί μια συλλογή από πρακτικές (μεθόδους, προσεγγίσεις, προγράμματα), τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τη γλωσσική ανάπτυξη με σκοπό να επιτρέψουν τελικά στο άτομο με γλωσσικές διαταραχές να βελτιώσει και ίσως να ξεπεράσει τις δυσκολίες



γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας που αντιμετωπίζει και να συμμετέχει ικανοποιητικά στην κοινωνία. Η παρέμβαση είναι συνήθως χρονικά καθορισμένη και επαναξιολογείται/επανατροποποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκειά της. Μπορεί επίσης να εφαρμοστεί είτε άμεσα από τον ειδικό ή έμμεσα από τους γονείς, τους δασκάλους κ.ά. Θέτει τόσο μακροπρόθεσμους στόχους που αφορούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων του παιδιού που αναμένεται να κατακτηθούν μέχρι το τέλος του προγράμματος, όσο και βραχυπρόθεσμους στόχους που αφορούν τις άμεσες επιδιώξεις και εντάσσονται σε ένα χρονοδιάγραμμα πραγμάτωσης (Reed, 2021).

4.1. Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης

Η πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με ΑΓΔ αναφέρεται στην έγκαιρη αναγνώριση, αξιολόγηση και παροχή υποστήριξης σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Η πρώιμη παρέμβαση επιδιώκει να παρέχει τις κατάλληλες θεραπευτικές, εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα ζωής. Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να περιλαμβάνει θεραπευτικές συνεδρίες, εκπαιδευτικά προγράμματα, συμβουλευτική και υποστήριξη των γονέων, καθώς και συνεργασία με ειδικούς στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης (Reed, 2021).

Οι πιο ουσιαστικές πτυχές της πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνουν τα εξής (Σταυρακάκη, 2019):

- **Αναγνώριση και διάγνωση:** η πρώιμη παρέμβαση επιτρέπει την άμεση αναγνώριση και διάγνωση της γλωσσικής διαταραχής σε παιδιά. Αυτό επιτρέπει την έγκαιρη παρέμβαση και την παροχή της κατάλληλης θεραπείας και υποστήριξης.
- **Αποτελεσματική θεραπεία:** η πρώιμη παρέμβαση επιτρέπει την έναρξη της θεραπείας σε νεότερη ηλικία, όταν το παιδί είναι πιο ευέλικτο και διαθέτει μεγαλύτερη δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη πρόοδο και αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.
- **Στήριξη της οικογένειας:** η πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνει επίσης της στήριξη και καθοδήγηση των γονέων και της οικογένειας του παιδιού. Οι γονείς



μπορούν να εκπαιδευτούν σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη και να μάθουν πώς να υποστηρίξουν το παιδί τους στην ανάπτυξη της γλώσσας του.

- Κοινωνικές ακαδημαϊκές επιτυχίες: η πρόωμη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να επιτύχουν σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την ευημερία τους.

4.2. Παιδαγωγικές τεχνικές και προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση μαθητών με ΑΓΔ

Η συστηματική έρευνα για την ΑΓΔ είναι σχετικά πρόσφατη με αποτέλεσμα τόσο η τεκμηρίωση όσο και η αξιολόγηση των μεθόδων γλωσσικής παρέμβασης για τα άτομα με ΑΓΔ βρίσκονται ακόμα «εν τη γενέσει» (Ebbels, 2008· Ebbels & Van der Lely, 2001· Σταυρακάκη, 2010). Ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες που εστιάζουν στην κλινική εικόνα των ατόμων με ΑΓΔ και των πιθανών αιτιών των γλωσσικών προβλημάτων που συνοδεύουν τη διαταραχή, οι μελέτες που αφορούν στην παρέμβαση στην ΑΓΔ είναι αρκετά λιγότερες (Σταυρακάκη, 2010).

Τα προγράμματα που έχουν προταθεί και έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά με ΑΓΔ σύμφωνα με την Archibald (2015), μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στη μία κατηγορία ανήκουν αυτές που στοχεύουν σε έναν συγκεκριμένο γλωσσικό τομέα και στην άλλη όσες στοχεύουν σε γνωστικούς τομείς οι οποίοι επηρεάζουν όλο το γλωσσικό σύστημα.

4.2.1. Παρεμβάσεις που στοχεύουν σε συγκεκριμένο γλωσσικό τομέα

Οι παρεμβάσεις που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς της γλώσσας, ανάλογα με τις δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί (Law et al, 2004). Έτσι η παρέμβαση μπορεί να αφορά:

- τη φωνολογία, με έμφαση στην βελτίωση της καταληπτότητας του λόγου ή/και της φωνολογικής επίγνωσης. Οι Segers και Verhoeven (2004) πρότειναν την εξάσκηση σε δεξιότητες διαχείρισης φωνολογικών στοιχείων. Οι δεξιότητες αυτές, πέρα από τη φωνημική επίγνωση δρουν θετικά και σε άλλους τομείς της γλώσσας όπως το λεξιλόγιο.
- τη σημασιολογία, με στόχο την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, καθώς και την κατανόηση και παραγωγή μεγαλύτερου εύρους σημασιολογικών σχέσεων



- τη μορφολογία/σύνταξη, εστιάζοντας στην οργάνωση και τη δόμηση ολοκληρωμένων προτάσεων, καθώς και στον εμπλουτισμό των παραγόμενων προτασιακών δομών
- την πραγματολογία, δηλαδή, την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, με σκοπό την βελτίωση της ευελιξίας της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια, τη χρήση συμβολικού παιχνιδιού, τη βελτίωση δεξιοτήτων διαλόγου, καθώς και την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου.

Ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού το πρόγραμμα παρέμβασης που επιλέγεται μπορεί να συνδυάζει διαφορετικές προσεγγίσεις και σε διαφορετικό βαθμό, με σκοπό την ενίσχυση μεγαλύτερου εύρους γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Law et al, 2004· Παληκαρά & Ράλλη, 2017).

4.2.2.Επικοινωνιακές και μεταγλωσσικές παρεμβάσεις

Σύμφωνα με τους Ullman & Pierpont (2005), η γλωσσική εκμάθηση εξαρτάται κατά πολύ από ικανότητες της διαδικαστικής μνήμης. Η διαδικαστική μνήμη ή άδηλη μνήμη, είναι η μνήμη δεξιοτήτων, η εκμάθηση των οποίων δεν απαιτεί συνειδητή προσπάθεια. Η κατάκτηση της φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα παράδειγμα λειτουργίας της διαδικαστικής μνήμης. Εκτός της διαδικαστικής μνήμης υπάρχει και η δηλωτική μνήμη, δηλαδή η μνήμη που αφορά σε πληροφορίες, γεγονότα και περιστατικά, η εκμάθηση ή ανάκληση των οποίων υφίσταται συνειδητό έλεγχο. Τα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν σημαντικές ελλείψεις στις λειτουργίες που αφορούν στην διαλεκτική μνήμη, σε αντίθεση με τη δηλωτική μνήμη η οποία παραμένει άθικτη (Ullman & Pierpont, 2005· Σταυρακάκη, 2019). Οι προσεγγίσεις που στοχεύουν στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, ενεργοποιώντας τη διαδικαστική μνήμη χαρακτηρίζονται ως επικοινωνιακές προσεγγίσεις, ενώ όσες ενεργοποιούν τη δηλωτική μνήμη ονομάζονται μεταγλωσσικές προσεγγίσεις.

4.2.2.1.Επικοινωνιακές προσεγγίσεις

Οι προσεγγίσεις αυτές στοχεύουν στην ενεργοποίηση την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΑΓΔ μέσω της επικέντρωσης της προσοχής σε δομές-στόχο. Μερικές από τις προσεγγίσεις αυτές επεξηγούνται παρακάτω (Ράλλη & Παληκαρά, 2017· Σταυρακάκη, 2010):



- Η προσέγγιση της παροχής προτύπου

Σε αυτού του είδους την προσέγγιση το παιδί δεν καλείται να απαντήσει παρά μόνο να ακούσει τα παραδείγματα της γραμματικής δομής που έχει τεθεί ως θεραπευτικός στόχος. Η προσοχή του παιδιού στρέφεται στα ερεθίσματα, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη καθοδήγηση στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει το παιδί να προσέξει. Ο Leonard (1998) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο εκδοχές της προσέγγισης αυτής, αυτή που μπορεί να γίνει με ή αυτή που μπορεί να γίνει χωρίς καθοδηγούμενη παραγωγή. Οι εκδοχές αυτές διαφέρουν ως προς το βαθμό παρέμβασης του λογοθεραπευτή. Έτσι, στην περίπτωση που η παροχή προτύπου γίνεται με καθοδηγούμενη παραγωγή, το παιδί δεν μιμείται λεκτικά τις ακριβείς λέξεις που άκουσε στο πρότυπο αλλά καλείται να παράγει μια καινούρια πρόταση, χρησιμοποιώντας τον ίδιο γραμματικό κανόνα που του παρουσιάστηκε, μαζί με ανατροφοδότηση. Στην δεύτερη εκδοχή, όπου η παροχή προτύπου γίνεται χωρίς καθοδηγούμενη παραγωγή, η παροχή προτύπου μειώνεται σταδιακά και το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί παραγωγικά τον νέο γραμματικό κανόνα (Ράλλη & Παληκαρά, 2017· Σταυρακάκη, 2010).

- Η προσέγγιση της μίμησης

Οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν την προσέγγιση της μίμησης ο ειδικός παρέχει ένα μη λεκτικό ερέθισμα, για παράδειγμα μία εικόνα, και έναν γραμματικό τύπο- στόχο. Στη συνέχεια το παιδί καλείται να μιμηθεί τον ενήλικα και λαμβάνει θετική ενίσχυση για κάθε σωστή απάντηση. Η παροχή της θετικής ενίσχυσης σταδιακά μειώνεται έως ότου το παιδί καταφέρει να παράγει τον γραμματικό τύπο- στόχο μόνο ως αντίδραση στο μη λεκτικό ερέθισμα. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει και την εκδοχή της «εκτεταμένης μεταβίβασης» η οποία αφορούσε ατομικές συνεδρίες με τον ειδικό και τον γονέα τόσο στο σπίτι, όσο και εκτός σπιτιού, όπου ο γραμματικός τύπος- στόχος αναδύονταν σε διάφορα πλαίσια συνομιλιών (Ράλλη & Παληκαρά, 2017).

- Η προσέγγιση της αναδιατύπωσης

Σε αυτή τη μέθοδο ο ενήλικος δεν αρχίζει την εκπαίδευση άμεσα, αλλά χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως επικοινωνιακό πλαίσιο με σκοπό να αυξήσει τις πιθανότητες να χρησιμοποιήσει το παιδί τους γραμματικούς τύπους στους οποίους στοχεύει η διαδικασία. Σε περίπτωση που το παιδί δώσει λανθασμένη απάντηση ή μη αποτυχημένη παραγωγή του γραμματικού τύπου-στόχου, ο ενήλικας



απαντά με πρόταση η οποία να περιλαμβάνει μία τροποποιημένη εκδοχή η οποία περιλαμβάνει το γραμματικό τύπο- στόχο (Ebbels, 2008· Ράλλη & Παληκαρά, 2017).

- Η προσέγγιση της επέκτασης/ εμπλουτισμού

Σε αυτή την προσέγγιση ο ειδικός επαναλαμβάνει την ελλιπή πρόταση του παιδιού ως συντακτικά ορθή και ολοκληρωμένη πρόταση, εμπλουτίζοντάς την με τα στοιχεία που λείπουν. Για παράδειγμα, στην πρόταση του παιδιού «Παιδί δίνει μπάλα», ο ειδικός απαντάει «Ναι, το παιδί δίνει την μπάλα» (Leonard, 1998).

- Η προσέγγιση « εστιασμένη» στο γλωσσικό ερέθισμα.

Στην μέθοδο αυτή γίνεται μία παρουσίαση ιστορίας με ελκυστικό τρόπο, όπου η δομή- στόχος επαναλαμβάνεται και χρησιμοποιείται στο παρουσιαζόμενο σενάριο. Η συνεχής έκθεση του παιδιού στο επιθυμητό γλωσσικό ερέθισμα έχει ως αποτέλεσμα την εσωτερίκευση του γραμματικού τύπου- στόχου από το παιδί (Leonard, 1998).

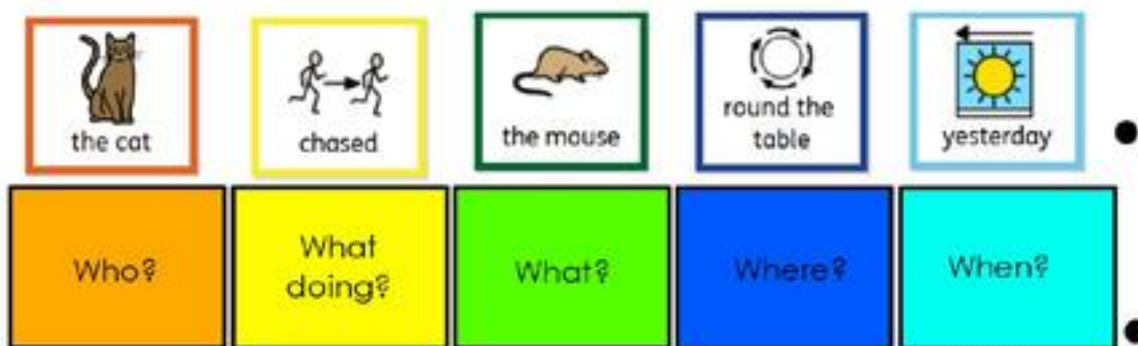
4.2.2.2. Μεταγλωσσικές προσεγγίσεις

Οι προσεγγίσεις αυτές στοχεύουν στην ενεργοποίηση της δηλωτικής μνήμης και των συνειδητών γνωστικών διεργασιών. Αφορούν την άμεση διδασκαλία της γλώσσας και την άμεση διδασκαλία των κανόνων της. Η φιλοσοφία των συγκεκριμένων προσεγγίσεων παρομοιάζει αρκετά την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας του μαθήματος της σχολικής γραμματικής (Σταυρακάκη, 2010). Για τον λόγο αυτό είναι κατά βάση κατάλληλες και απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Ebbels, 2008).

- Ενίσχυση της σημασιολογία βάσει χρώματος (Colourful Semantics) (Bryan, 1997)

Η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο αξιοποιεί χρωματιστά οπτικά βοηθήματα προκειμένου να κωδικοποιηθεί η δομή μίας πρότασης, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την προτασιακή δομή (σύνταξη) με το νόημα της πρότασης (σημασιολογία). Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα αυτό, οι θεματικοί ρόλοι της πρότασης κωδικοποιούνται χρωματικά με σκοπό τα παιδιά να μπορούν πιο εύκολα να τους εντοπίζουν και να δημιουργούν ποικιλία ορισματικών δομών.

Εικόνα 1 : Παράδειγμα προσέγγισης Colourful Semantics

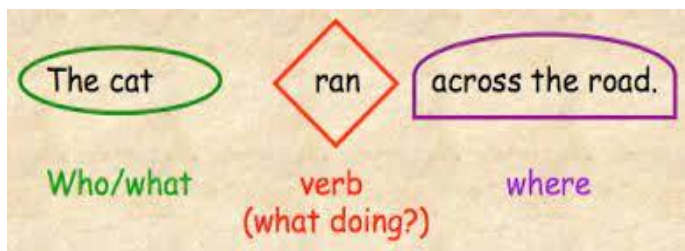


Πηγή: <https://www.tes.com/teaching-resource/colourful-semantics-sentence-builders-12680791>

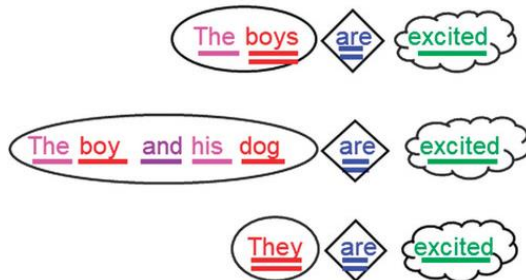
Όπως φαίνεται και στο παράδειγμα της εικόνας 1 κάθε πρόταση αναλύεται βάσει ρόλων- κλειδιών οι οποίοι κωδικοποιούνται βάσει χρώματος. Το «ποιος» κωδικοποιείται με το πορτοκαλί χρώμα, το «τι κάνει» με κίτρινο, το «τι» με πράσινο χρώμα, το «που» με μπλε χρώμα και το «πότε» με το γαλάζιο. Στη συνέχεια το παιδί με την καθοδήγηση του ειδικού αντιστοιχεί τις χρωματιστές κάρτες που αντιπροσωπεύουν μία λέξη ή ένα μέρος μίας πρότασης με τις κάρτες- ρόλων (την γάτα με την πορτοκαλί κάρτα «ποιος»).

- Κωδικοποιημένα σχήματα (Shape Coding) (Ebbels, 2008)

Εικόνα 2



Εικόνα 3



Πηγή: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_LSHSS-19-00046

Το πρόγραμμα αυτό αξιοποιεί συνδυασμό χρωμάτων, σχημάτων και βελών για να απεικονίσουν φράσεις, μέρη του λόγου και μορφολογικές δομές. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να αναδείξει τις σύνθετες προτασιακές δομές και τη μορφολογία των ρημάτων. Κάθε μέρος του λόγου (ουσιαστικό, ρήμα κ.ά.) συνδέεται με ένα χρώμα, τα βέλη συνδέονται με γραμματικά χαρακτηριστικά (π.χ. χρόνος) και τα σχήματα με συντακτικές δομές (π.χ. ονοματική φράση ή ρηματική φράση).



Η σχηματική παρουσίαση της πρότασης με αυτόν τον τρόπο βοηθάει σημαντικά τα παιδιά με ΑΓΔ στην κωδικοποίηση και κατάταξη των γραμματικών κατηγοριών και αναπτύσσει τη συντακτική συνειδητότητά τους (Ebbels, 2008). Στις εικόνες 2 και 3 δίνονται παραδείγματα από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου. Στην εικόνα 2 φαίνεται η φράση «Η γάτα έτρεξε στο δρόμο.», η κωδικοποίηση βάσει σχήματος είναι : κύκλος = η ονομαστική φράση (η γάτα), ρόμβος = ρήμα (έτρεξε), ορθογώνιο = εμπρόθετη φράση (στο δρόμο).

Ωστόσο, για όλους τους τύπους παρεμβατικών προγραμμάτων, υπάρχουν σχετικά λίγες δημοσιευμένες κλινικές μελέτες με λεπτομερή σχεδιασμό και συγκεκριμένους θεραπευτικούς στόχους, που να τονίζουν ξεκάθαρα την υπερίσχυση μιας συγκεκριμένης παρέμβασης (Ebbels, 2008). Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερευνών αυτών αφορούν παιδιά με ΑΓΔ προσχολικής ηλικίας, δηλαδή κάτω των 5 ετών, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένα σε αριθμό στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα διαφόρων προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων σχετικά με το κατά πόσο τα διαφορετικά προγράμματα παρέμβασης δρουν θετικά σε παιδιά με ΑΓΔ, σχολικής κυρίως ηλικίας, προκαλεί ένα σημαντικό κενό στην κλινική πρακτική (Cirrin & Gillan, 2006).

5. Παρουσίαση σχετικών μελετών

5.1. Έρευνες για τις γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση μαθητών με ΑΓΔ

Όπως αναφέρουν οι Παληκαρά και Ράλλη (2017), η ερευνητική δραστηριότητα με θέμα την ΑΓΔ στον ελληνικό πληθυσμό είναι περιορισμένη σε σχέση με την αντίστοιχη διεθνή. Οι έρευνες που αφορούν στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών επικεντρώνονται γύρω από τις γλωσσικές διαταραχές γενικότερα, ενώ έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει υπάρξει γύρω από μία συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή, την δυσλεξία.

Στην έρευνα της Λατανιώτη (2018), διαπιστώνεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση των γλωσσικών διαταραχών, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων της έρευνας οδηγήθηκε σε αξιολόγηση του παιδιού από επίσημο φορέα, μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Αν και ο εκπαιδευτικός κατέχει σπουδαίο ρόλο στον εντοπισμό των γλωσσικών διαταραχών και αργότερα στην έγκαιρη παρέμβαση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ανασφαλείς ως προς την επάρκεια των γνώσεών τους και διστακτικοί στο να εμπλακούν σε διαδικασίες ανίχνευσης.



Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Τζακώστα και Σταυριανίδου (2014), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξη και τη σοβαρότητα των γλωσσικών διαταραχών, αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης και πρώιμης παρέμβασης, αλλά δηλώνουν πως οι γνώσεις τους γύρω από αυτές είναι ελλιπείς και χρίζουν περαιτέρω διεύρυνσης.

Στην έρευνα που πραγματοποίησε η Ανδρεαδάκη (2021), φάνηκε πως ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την στάση και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ανίχνευσης και παρέμβασης γλωσσικών διαταραχών, είναι η ενασχόλησή τους με την Ειδική Αγωγή. Η ενασχόληση αυτή μεταφράζεται τόσο σε γνώσεις και επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής, όσο και σε εμπειρία/ προϋπηρεσία στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας οι οποίοι είχαν παραπάνω γνώσεις και περισσότερη εμπειρία στην Ειδική Αγωγή, είχαν και σημαντικά πιο θετική στάση απέναντι σε μαθητές με γλωσσικές διαταραχές, ενώ δήλωναν περισσότερο ικανοί να εντοπίσουν και να βοηθήσουν μαθητές με κάποιας μορφής διαταραχή.

Πέρα από την εκπαιδευτική εμπειρία και το επιμορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Stavroussi et al., 2020). Μερικοί από αυτούς είναι η ηλικία, το φύλο, καθώς επίσης και η εμπειρία τους από την επαφή με παιδιά που παρουσίαζαν κάποια γλωσσική διαταραχή.

5.2. Αναγκαιότητα παρούσας έρευνας

Παρόλου που υπάρχουν έρευνες, εφαρμοσμένες σε ελληνικό πληθυσμό οι οποίες εξετάζουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γλωσσικές διαταραχές γενικά, φαίνεται να υπάρχει ένα ερευνητικό «κενό» στη διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΑΓΔ.

Μέσα από την παρούσα εργασία θα διερευνηθούν συγκεκριμένα οι γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, γύρω από την ανίχνευση και παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με ΑΓΔ, καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Μια τέτοια προσπάθεια επιχειρεί να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική και μη κοινότητα σχετικά με την ΑΓΔ, ενώ θα μπορούσε να δώσει κίνητρο για περαιτέρω μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο που θα διεύρυνε τις γνώσεις μας γύρω από τη διαταραχή αυτή.



6. Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις γνώσεις και τις απόψεις/στάσεις(στην παρούσα εργασία οι όροι στάσεις και απόψεις εννοιολογικά θεωρούνται και χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Επιπλέον, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τους παράγοντες (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο κ.ά.) που επηρεάζουν αυτές τις γνώσεις και απόψεις.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν μέσα από το γενικό σκοπό της έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Επηρεάζει το φύλο τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με ΑΓΔ.
2. Επηρεάζει η ηλικία τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με ΑΓΔ.
3. Τα χρόνια υπηρεσίας επιδρούν στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.
4. Το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ειδική αγωγή έχει σημαντική επίδραση τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.
5. Η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.

Οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις χαρακτηρίζονται κατευθυντικές υποθέσεις (Newby, 2019), καθώς καθορίζουν την κατεύθυνση της σύνδεσης ανάμεσα στους πιθανούς παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και αυτές καθαυτές τις γνώσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με ΑΓΔ. Συγκεκριμένα, η μελέτη δεν επιχειρεί να διαπιστώσει μόνο αν σχετίζονται οι



παράγοντες αυτοί με το τι γνωρίζουν και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με ΑΓΔ, αλλά και αν αυτή η συσχέτιση είναι θετική, με την αντίστοιχη διαφορά στις απαντήσεις τους.

6.2.Είδος έρευνας και ερευνητικό σχέδιο

Η φύση των ερευνητικών υποθέσεων προσδίδει έναν χαρακτήρα ποσοτικής έρευνας στη μελέτη (Newby, 2019). Σύμφωνα με τον Newby (2019), η ποσοτική έρευνα βασίζεται πάνω σε μία θετικιστική φιλοσοφία και επιχειρεί να αποδείξει ή να απορρίψει μέσα από αριθμητικά-ποσοτικά δεδομένα την εκάστοτε ερευνητική υπόθεση. Σε τέτοιου είδους έρευνα διαφαίνεται μέσα από τις ερευνητικές υποθέσεις ένα αίτιο, δηλαδή ένας παράγοντας που σχετίζεται και πυροδοτεί ένα αποτέλεσμα. Στην συγκεκριμένη έρευνα, ως αιτία θεωρείται κάποιος δημογραφικός παράγοντας (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας κ.ά.), ενώ ως αποτέλεσμα οι γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ΑΓΔ.

Οργανικά προκύπτουν οι παρακάτω ερευνητικές μεταβλητές:

- Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, καθώς και η προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, αφού έχουν τον ρόλο της αιτίας σε αυτή την υπό διερεύνηση σχέση.
- Εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση των παιδιών με ΑΓΔ, οι οποίες έχουν το ρόλο του αποτελέσματος.

Το ερευνητικό σχέδιο είναι ο συνδυασμός των μεθόδων και των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την συλλογή και ανάλυση των μετρήσεων των μεταβλητών που προσδιορίζονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ο σχεδιασμός της έρευνας καθορίζει το είδος της μελέτης, την διαδικασία και μέθοδο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, ενώ καθορίζεται από τον σκοπό της έρευνας, τις ερευνητικές υποθέσεις καθώς και τις μεταβλητές που ορίζονται από τους ερευνητές (Newby, 2019).

Η γενικότερη προσέγγιση της έρευνας χαρακτηρίζεται ως ποσοτική, ενώ το ερευνητικό σχέδιο που επιλέγεται είναι αυτό της περιγραφικής (ex-post facto) έρευνας. Η περιγραφική έρευνα αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική που στοχεύει να καθορίσει αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, σε περιπτώσεις που καμιά μεταβλητή δεν επηρεάζεται από τον ερευνητή. Ο ερευνητής της περιγραφικής μεθόδου, επιχειρεί να προσδιορίσει, περιγράψει ή



αναγνωρίζει την πραγματικότητα. Αξιοποιεί περιγραφή, ταξινόμηση, μέτρηση και σύγκριση. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι ο ερευνητής δεν έχει έλεγχο επί των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συλλέγονται, αναλύονται στατιστικά και παράγουν μετρήσιμα δεδομένα που στη συνέχεια επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν την αρχική ερευνητική υπόθεση (Christensen, 2007).

6.3. Δειγματοληψία και δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία αφορά τη συλλογή ενός τμήματος από ένα ευρύτερο σύνολο. Θεωρείται επιτυχής όταν η επιλογή του δείγματος παράγει αποτελέσματα, δείκτες και μετρήσεις που είναι γενικεύσιμα και όσο το δυνατόν ακριβέστερα αναφορικά με τις αντίστοιχες παραμέτρου του ευρύτερου συνόλου, δηλαδή του πληθυσμού (Newby, 2019).

Πληθυσμός της έρευνας ορίζεται ως το τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού που μπορεί να συμπεριληφθεί στην έρευνα. Κάθε μέλος του πληθυσμού διαθέτει τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν υποψήφιο για εκλογή και συμμετοχή στην έρευνα (Newby, 2019). Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους), γενικής ή ειδικής αγωγής.

Κατά τη δειγματοληψία επιλέγονται υποκείμενα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να σχηματίσουν την ομάδα του δείγματος. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων θα γίνει μέσα από την ομάδα εκπαιδευτικών που θα σχηματιστεί. Καθώς είναι πρακτικά μη εφαρμόσιμη η τυχαία επιλογή εκπαιδευτικών, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Η μη τυχαιοποιημένη διαδικασία εκλογής των υποκειμένων της έρευνας, όμως την εμποδίζει να παράγει τόσο έγκυρα και γενικεύσιμα αποτελέσματα, καθώς το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό (Newby, 2019).

Το τελικό δείγμα της έρευνας θα πρέπει να συμφωνεί ως προς τα χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό της έρευνας. Έτσι, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής ή ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία των Χανίων και τελικού μεγέθους $N=62$ εκπαιδευτικοί.

6.4. Ερευνητικά εργαλεία και ανάλυση δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως κατάλληλο και πρακτικά πιο εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο που



χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου για την έρευνα αυτή και δεν βασίζεται πάνω σε κάποιο προϋπάρχον, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχο που να σχετίζεται με την ΑΓΔ. Σκοπός του είναι να διερευνήσει τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση των παιδιών με ΑΓΔ.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία, στο δεύτερο μέρος βρίσκονται οι ερωτήσεις που αφορούν την ανίχνευση και στο τρίτο οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών με ΑΓΔ.

Το πρώτο μέρος, το οποίο είναι αφιερωμένο στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση είναι για το φύλλο των συμμετεχόντων. Η δεύτερη την ηλικία η οποία διακρίνεται σε 4 επίπεδα. Το πρώτο περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς μέχρι 30 ετών, στο δεύτερο από 31-40, στο τρίτο από 41-50 και στο τελευταίο από 51 και πάνω. Η τρίτη ερώτηση σχετίζεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει 4 κατηγορίες. Στην πρώτη είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μέχρι 10 έτη υπηρεσίας, στη δεύτερη από 11 έως και 15 έτη, στην τρίτη από 16 έως και 20 έτη και στην τελευταία από 21 και πάνω έτη. Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση έχει ως στόχο την καταγραφή των γνώσεων ειδικής αγωγής των συμμετεχόντων. Οι διαθέσιμες επιλογές είναι: επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα), σεμινάριο ετήσιας διάρκειας, πτυχίο ειδικής αγωγής, μεταπτυχιακό (στην ειδική αγωγή ή άλλο) και διδακτορικό (στην ειδική αγωγή ή άλλο).

Στο δεύτερο μέρος περιέχονται οι ερωτήσεις που σκοπό έχουν να διερευνήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΑΓΔ. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που παρατίθενται υπάρχουν κάποια τα οποία δεν αποτελούν διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής, όπως η νοητική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν ποια από τα χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι ερωτήσεις περιγράφουν παιδιά με ΑΓΔ.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν οι ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών με ΑΓΔ. Οι τεχνικές που περιγράφονται είναι στο σύνολό τους 8 και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν κατά πόσο συμφωνούν με τις στρατηγικές που τους προτείνονται για την περίπτωση της ΑΓΔ. Ορισμένες από τις τεχνικές που περιγράφονται δεν κρίνονται απαραίτητες και δεν προτείνονται από την βιβλιογραφία ως κατάλληλες να ενταχθούν σε πρωτόκολλο παρέμβασης για την ΑΓΔ,



όπως η δαχτυλογράφηση των απαντήσεων στον υπολογιστή. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται για την καταγραφή των προτιμήσεων είναι η 5βαθμή Likert και οι διαθέσιμες απαντήσεις είναι: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε μορφή ηλεκτρονικής φόρμας google form και στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η μορφή αυτή επιλέχθηκε για να είναι πιο εύκολη και γρήγορη η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς που ανήκαν στον πληθυσμό της έρευνας, με σκοπό την αύξηση της πιθανότητας συμμετοχής στην έρευνα.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας θα είναι ισχυρά στατιστικώς σημαντικά, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Οι στατιστικές μετρήσεις που αξιοποιήθηκαν για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων περιγράφονται σε επόμενη ενότητα της εργασίας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05.

6.5. Δεοντολογία της έρευνας

Μία έρευνα για να είναι ηθικά και δεοντολογικά σωστή θα πρέπει να διαμορφώνεται με γνώμονα το σεβασμό προς την προσωπικότητα του ατόμου, την ποιότητα της έρευνας, την ακαδημαϊκή ελευθερία και τον σεβασμό της γνώσης (Newby, 2019). Για την εξασφάλιση της δεοντολογίας της έρευνας η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς έγινε ανώνυμα, κατόπιν δικής τους συγκατάθεσης. Με αυτόν τον τρόπο έχει εξασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης, πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τον σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, αλλά και την ταυτότητα του ερευνητή, ενώ τονίζεται η επιστημονική χρήση και η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στην έρευνα.



7. Αποτελέσματα έρευνας

7.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

7.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

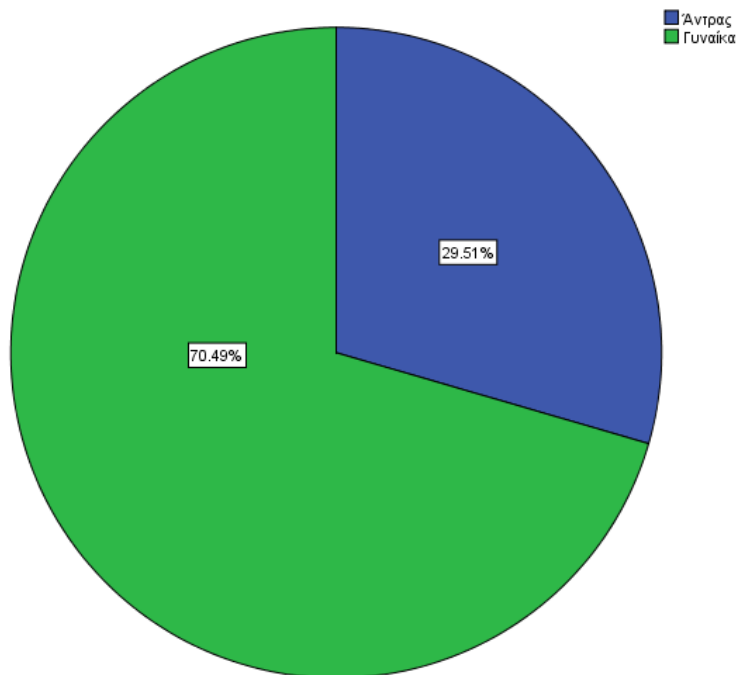
Ο πίνακας 2.1. και τα αντίστοιχα γραφήματα (2.1 α/β/γ/δ/ε.) παρουσιάζουν το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως παρατηρείται, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι γυναίκες (70,5%), ηλικίας 31-40 ετών (45,9%), με έως 10 έτη προϋπηρεσίας (37,7%), κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή (36,1%), που εργάζονται στη γενική αγωγή (49,2%).

Πίνακας 2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτηθέντων

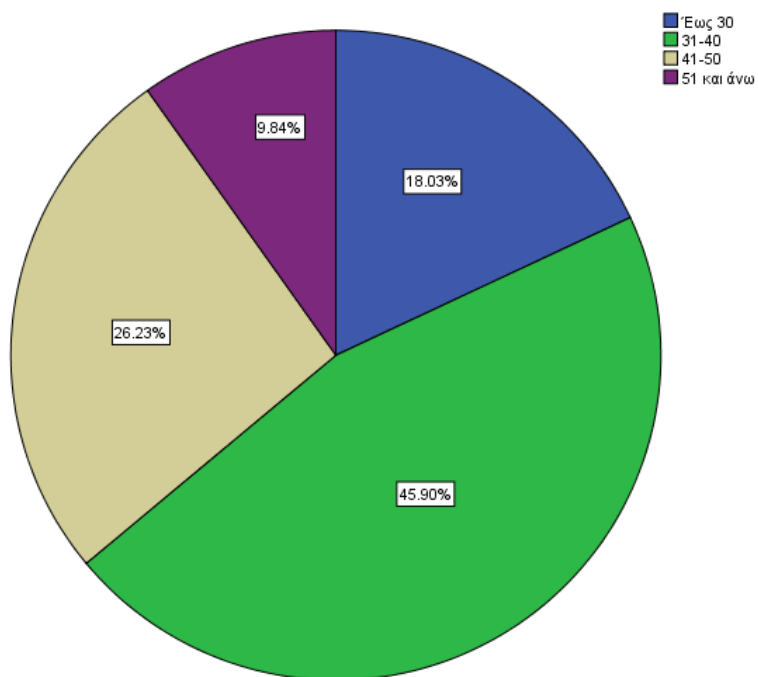
		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άντρας	18	29.5
	Γυναίκα	43	70.5
Ηλικία	Έως 30	11	18.0
	31-40	28	45.9
	41-50	16	26.2
	51 και άνω	6	9.8
Έτη υπηρεσίας	Έως 10	23	37.7
	11-15	21	34.4
	16-20	11	18.0
	21 και άνω	6	9.8
Γνώσεις στην ειδική αγωγή/ Μετεκπαίδευση	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	23.0
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	6.6
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	21.3
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	36.1
	Καμία επιμόρφωση	8	13.1
Θέση εργασίας	Ειδική αγωγή	12	19.7
	Γενική αγωγή	30	49.2
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.1



Γράφημα 2.1α. Φύλο ερωτηθέντων

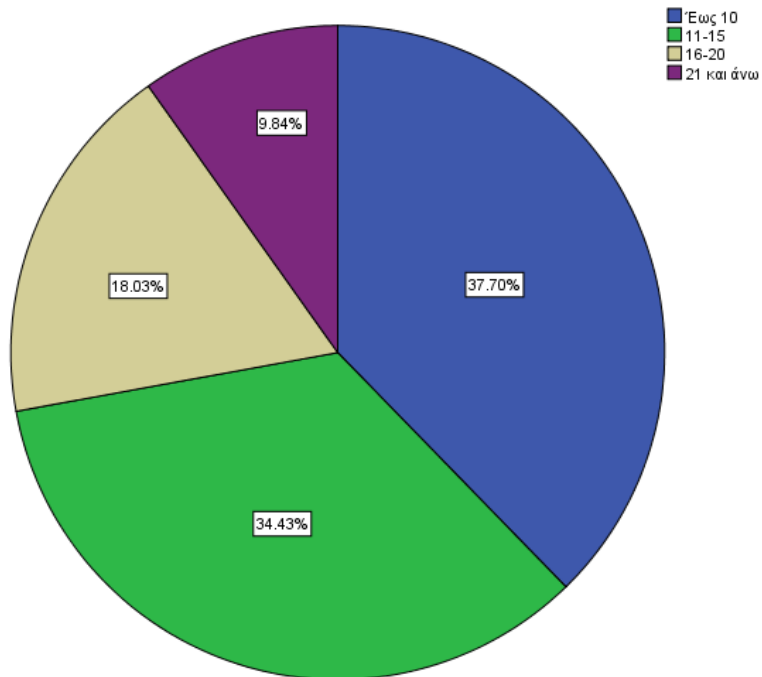


Γράφημα 2.1β. Ηλικία ερωτηθέντων

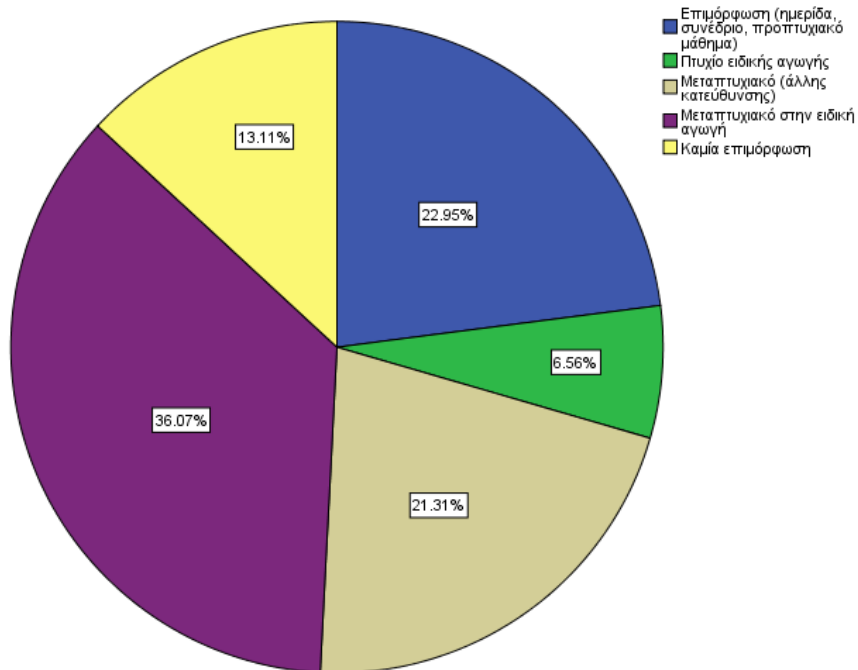




Γράφημα 2.1γ. Έτη υπηρεσίας ερωτηθέντων

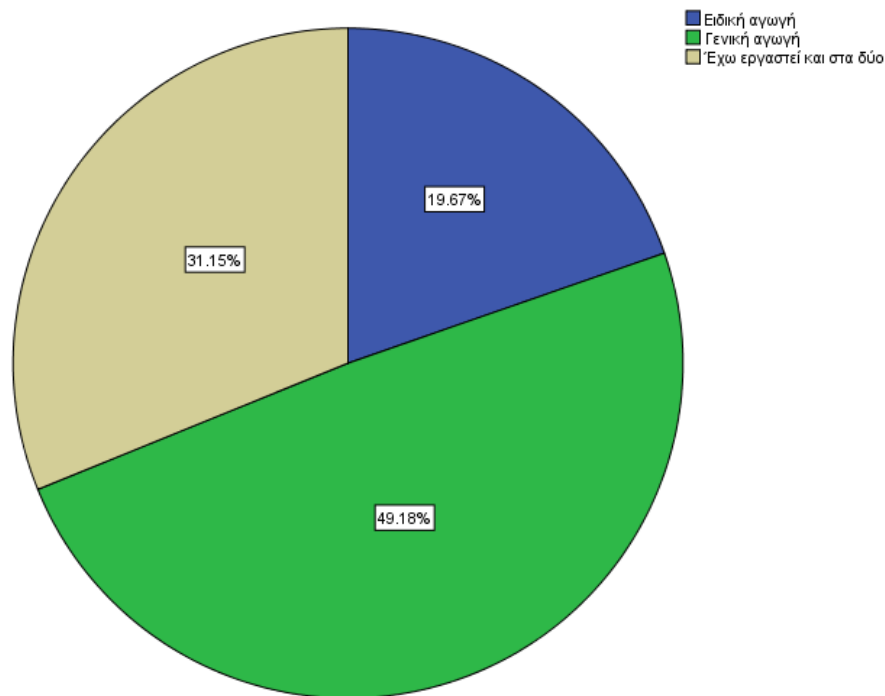


Γράφημα 2.1δ. Γνώσεις στην ειδική αγωγή/ Μετεκπαίδευση ερωτηθέντων





Γράφημα 2.1ε. Τομέας εργασίας



7.1.2. Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με τα χαρακτηριστικά μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν νοητική αναπηρία», κάτι το οποίο δεν ισχύει, το 77% των ερωτηθέντων απάντησε σωστά, δηλαδή αρνητικά (πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν νοητική αναπηρία

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	12	19.7
Όχι	47	77.0
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	2	3.3
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα», κάτι που ισχύει, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 90,2% απάντησε θετικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.3.).



Πίνακας 2.3. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	55	90.2
Όχι	5	8.2
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	1	1.6
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων», κάτι που ισχύει, οι περισσότεροι ερωτηθέντες σε ποσοστό 85,2% απάντησε θετικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.4).

Πίνακας 2.4. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	52	85.2
Όχι	3	4.9
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	6	9.8
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν προβλήματα ακοής», κάτι το οποίο δεν ισχύει, το 86,9% απάντησε αρνητικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.5.).

Πίνακας 2.5. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν προβλήματα ακοής

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	3	4.9
Όχι	53	86.9
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	5	8.2
Total	61	100.0



Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων», όπως ισχύει, το 67,2% απάντησε θετικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.6.).

Πίνακας 2.6. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	41	67.2
Όχι	7	11.5
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	13	21.3
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου», όπως ισχύει, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 98,4% απάντησε θετικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.7.).

Πίνακας 2.7. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	60	98.4
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	1	1.6
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων», κάτι που ισχύει, σωστά (θετικά) απάντησε το 78,7% των ερωτηθέντων (πίνακας 2.8.).

Πίνακας 2.8. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	48	78.7
Όχι	9	14.8



Δεν ξέρω/δεν απαντώ	4	6.6
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων», όπως ισχύει, το 85,2% των ερωτηθέντων απάντησε σωστά (θετικά) (2.9.).

Πίνακας 2.9. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	52	85.2
Όχι	4	6.6
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	5	8.2
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο», κάτι το οποίο δεν ισχύει, το 85,2% των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.10.).

Πίνακας 2.10. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	3	4.9
Όχι	52	85.2
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	6	9.8
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές», όπως ισχύει, το 78,7% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, δηλαδή σωστά (πίνακας 2.11.).



Πίνακας 2.11. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	48	78.7
Όχι	10	16.4
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	3	4.9
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού», όπως ισχύει, το 59% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.12.).

Πίνακας 2.12. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	36	59.0
Όχι	9	14.8
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	16	26.2
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο», κάτι που ισχύει, η πλειοψηφία σε ποσοστό 95,1% απάντησε θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.13.).

Πίνακας 2.13. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	58	95.1
Όχι	2	3.3
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	1	1.6
Total	61	100.0



Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση», κάτι που ισχύει, η πλειοψηφία σε ποσοστό 90,2% απάντησε θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.14.).

Πίνακας 2.14. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	55	90.2
Όχι	3	4.9
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	3	4.9
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα», κάτι που ισχύει, οι περισσότεροι σε ποσοστό 73,8% απάντησαν θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.15.).

Πίνακας 2.15. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	45	73.8
Όχι	9	14.8
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	7	11.5
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο», κάτι που ισχύει, η πλειοψηφία σε ποσοστό 95,1% απάντησε θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.16).

Πίνακας 2.16. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	58	95.1



Όχι	1	1.6
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	2	3.3
Total	61	100.0

Στην ερώτηση: «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο», κάτι που ισχύει, η πλειοψηφία σε ποσοστό 96,7% απάντησε θετικά και επομένως σωστά (πίνακας 2.17).

Πίνακας 2.17. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	59	96.7
Όχι	1	1.6
Total	60	98.4
ΔΑ	1	1.6
Total	61	100.0

7.1.3. Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με στρατηγικές κατάλληλες κατά την παιδαγωγική παρέμβαση στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Στην ερώτηση «Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται» που δεν αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 44,3% απάντησε θετικά (πολύ / πάρα πολύ) και επομένως δεν απάντησαν σωστά, σε αντίθεση με το 19,7% που απάντησε αρνητικά (καθόλου) και επομένως ορθά (πίνακας 2.18).

Πίνακας 2.18. Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	12	19.7
Λίγο	12	19.7
Αρκετά	10	16.4
Πολύ	22	36.1
Πάρα πολύ	5	8.2



Total	61	100.0
-------	----	-------

Στην ερώτηση «Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων» που αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 95,1% απάντησε σωστά (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.19).

Πίνακας 2.19. Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	3.3
Αρκετά	1	1.6
Πολύ	30	49.2
Πάρα πολύ	28	45.9
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Προφορική εξέταση» που δεν αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 11,5% απάντησε σωστά (καθόλου), ενώ το 42,6% απάντησε λανθασμένα (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.20).

Πίνακας 2.20. Προφορική εξέταση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	11.5
Λίγο	9	14.8
Αρκετά	19	31.1
Πολύ	15	24.6
Πάρα πολύ	11	18.0
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου» που αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 85,2% των ερωτηθέντων απάντησε σωστά (πολύ / πάρα πολύ) (2.21).



Πίνακας 2.21. Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	4.9
Αρκετά	6	9.8
Πολύ	26	42.6
Πάρα πολύ	26	42.6
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Αναδιτύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο» που αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 83,6% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.22).

Πίνακας 2.22. Αναδιτύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	4.9
Λίγο	1	1.6
Αρκετά	6	9.8
Πολύ	30	49.2
Πάρα πολύ	21	34.4
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου» που αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 95,1% απάντησε ορθά (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.23).

Πίνακας 2.23. Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	4.9



Πολύ	22	36.1
Πάρα πολύ	36	59.0
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες» που αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 73,8% των ερωτηθέντων απάντησε ορθά (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.24).

Πίνακας 2.24. Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	4.9
Λίγο	1	1.6
Αρκετά	12	19.7
Πολύ	20	32.8
Πάρα πολύ	25	41.0
Total	61	100.0

Στην ερώτηση «Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή» που δεν αποτελεί κατάλληλη στρατηγική, το 11,5% απάντησε ορθά (καθόλου), ενώ το 42,6% απάντησε λανθασμένα (πολύ / πάρα πολύ) (πίνακας 2.25).

Πίνακας 2.25. Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	11.5
Λίγο	10	16.4
Αρκετά	18	29.5
Πολύ	19	31.1
Πάρα πολύ	7	11.5
Total	61	100.0



7.2. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι πέντε ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν. Προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος των τεστ που θα χρησιμοποιηθούν, διεξήχθη αρχικά ένας έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε πως τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$) και συνεπώς για τους ελέγχους των υποθέσεων επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ.

7.2.1 Έλεγχος πρώτης ερευνητικής υπόθεσης

Πρώτη ερευνητική υπόθεση: Το φύλο επηρεάζει τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1., από όπου διαπιστώνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων στη βάση του φύλου.

Πίνακας 3.1. Διαφορές μέσων όρων απόψεων ερωτηθέντων στη βάση του φύλου

	Φύλο	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά μαθητών				
Έχουν νοητική αναπηρία	Άντρας	18	31.08	0,974
	Γυναίκα	43	30.97	
	Total	61		
Έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Άντρας	18	31.33	0,854
	Γυναίκα	43	30.86	
	Total	61		
Δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Άντρας	18	31.58	0,788
	Γυναίκα	43	30.76	
	Total	61		
Έχουν προβλήματα ακοής	Άντρας	18	30.06	0,646
	Γυναίκα	43	31.40	
	Total	61		
Δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Άντρας	18	33.11	0,468
	Γυναίκα	43	30.12	
	Total	61		



Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Άντρας	18	30.50	0,518
	Γυναίκα	43	31.21	
	Total	61		
Έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Άντρας	18	34.72	0,138
	Γυναίκα	43	29.44	
	Total	61		
Έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	Άντρας	18	31.92	0,672
	Γυναίκα	43	30.62	
	Total	61		
Προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	Άντρας	18	31.11	0,959
	Γυναίκα	43	30.95	
	Total	61		
Εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	Άντρας	18	32.56	0,535
	Γυναίκα	43	30.35	
	Total	61		
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	Άντρας	18	28.08	0,345
	Γυναίκα	43	32.22	
	Total	61		
Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	Άντρας	18	32.92	0,145
	Γυναίκα	43	30.20	
	Total	61		
Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	Άντρας	18	31.39	0,830
	Γυναίκα	43	30.84	
	Total	61		
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	Άντρας	18	30.33	0,806
	Γυναίκα	43	31.28	
	Total	61		
Παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	Άντρας	18	32.94	0,140
	Γυναίκα	43	30.19	
	Total	61		
Παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	Άντρας	18	30.00	0,513
	Γυναίκα	42	30.71	
	Total	60		
Στρατηγικές				
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Άντρας	18	34.17	0,351
	Γυναίκα	43	29.67	
	Total	61		



Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	Άντρας	18	33.00	0,520
	Γυναίκα	43	30.16	
	Total	61		
Προφορική εξέταση	Άντρας	18	27.56	0,313
	Γυναίκα	43	32.44	
	Total	61		
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Άντρας	18	36.06	0,117
	Γυναίκα	43	28.88	
	Total	61		
Αναδιατύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Άντρας	18	34.64	0,258
	Γυναίκα	43	29.48	
	Total	61		
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	Άντρας	18	32.22	0,687
	Γυναίκα	43	30.49	
	Total	61		
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	Άντρας	18	31.69	0,834
	Γυναίκα	43	30.71	
	Total	61		
Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	Άντρας	18	29.56	0,671
	Γυναίκα	43	31.60	
	Total	61		

7.2.2. Έλεγχος δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης

Δεύτερη ερευνητική υπόθεση: Η ηλικία επηρεάζει τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2., από όπου διαπιστώνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων στη βάση της ηλικίας την άποψη ότι τα παιδιά με



Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ($p < 0.05$), με όσους είναι άνω των 51 ετών να σημειώνουν υψηλότερο mean rank.

Πίνακας 3.2. Διαφορές μέσων όρων απόψεων ερωτηθέντων στη βάση της ηλικίας

	Ηλικία	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά μαθητών				
Έχουν νοητική αναπηρία	Έως 30	11	33.32	0,674
	31-40	28	30.55	
	41-50	16	28.63	
	51 και άνω	6	35.17	
	Total	61		
Έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Έως 30	11	33.45	0,635
	31-40	28	31.32	
	41-50	16	29.88	
	51 και άνω	6	28.00	
	Total	61		
Δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Έως 30	11	31.50	0,993
	31-40	28	30.91	
	41-50	16	30.50	
	51 και άνω	6	31.83	
	Total	61		
Έχουν προβλήματα ακοής	Έως 30	11	30.00	0,499
	31-40	28	32.14	
	41-50	16	28.25	
	51 και άνω	6	34.83	
	Total	61		
Δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Έως 30	11	28.45	0,462
	31-40	28	32.93	
	41-50	16	27.38	
	51 και άνω	6	36.33	
	Total	61		
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Έως 30	11	30.50	0,027
	31-40	28	30.50	
	41-50	16	30.50	
	51 και άνω	6	35.58	
	Total	61		
Έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Έως 30	11	30.27	0,845
	31-40	28	30.29	



	41-50	16	33.41	
	51 και άνω	6	29.25	
	Total	61		
	Έως 30	11	29.05	0,390
	31-40	28	29.66	
Έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	41-50	16	32.31	
	51 και άνω	6	37.33	
	Total	61		
	Έως 30	11	27.00	0,515
Προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	31-40	28	32.71	
	41-50	16	31.31	
	51 και άνω	6	29.50	
	Total	61		
	Έως 30	11	32.41	0,947
Εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	31-40	28	30.38	
	41-50	16	31.75	
	51 και άνω	6	29.33	
	Total	61		
	Έως 30	11	26.68	0,386
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	31-40	28	34.66	
	41-50	16	27.88	
	51 και άνω	6	30.17	
	Total	61		
	Έως 30	11	32.23	0,252
Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	31-40	28	29.50	
	41-50	16	33.34	
	51 και άνω	6	29.50	
	Total	61		
	Έως 30	11	33.55	0,638
Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	31-40	28	31.21	
	41-50	16	30.00	
	51 και άνω	6	28.00	
	Total	61		
	Έως 30	11	29.36	0,528
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	31-40	28	33.79	
	41-50	16	28.56	
	51 και άνω	6	27.50	
	Total	61		
	Έως 30	11	32.18	0,845
	31-40	28	30.61	



Παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	41-50 51 και άνω Total	16 6 61	31.44 29.50	
Παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 27 16 6 60	30.00 31.11 30.00 30.00	0,748
Στρατηγικές				
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 28 16 6 61	25.73 35.75 25.91 32.08	0,202
Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 28 16 6 61	30.27 34.46 24.69 33.00	0,255
Προφορική εξέταση	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 28 16 6 61	32.82 33.86 26.44 26.50	0,491
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 28 16 6 61	31.00 30.98 29.34 35.50	0,891
Αναδιατύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω Total	11 28 16 6 61	30.68 29.00 32.00 38.25	0,641
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω	11 28 16 6	31.82 34.77 24.59 29.00	0,203



	Total	61		
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	Έως 30	11	31.59	0,414
	31-40	28	32.41	
	41-50	16	25.59	
	51 και άνω	6	37.75	
	Total	61		
Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	Έως 30	11	30.32	0,822
	31-40	28	33.18	
	41-50	16	28.75	
	51 και άνω	6	28.08	
	Total	61		

7.2.3. Έλεγχος τρίτης ερευνητικής υπόθεσης

Τρίτη ερευνητική υπόθεση: Τα χρόνια υπηρεσίας επιδρούν στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.

Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.3., από όπου διαπιστώνεται πως υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των εκπαιδευτικών στη βάση των ετών υπηρεσίας όσον αφορά στο ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ($p < 0.05$) και δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα ($p < 0.05$), με όσους έχουν άνω των 21 και 11-15 έτη υπηρεσίας αντίστοιχα να σημειώνουν υψηλότερο mean rank.

Πίνακας 3.3. Διαφορές μέσων όρων απόψεων ερωτηθέντων στη βάση των ετών προϋπηρεσίας

	Έτη υπηρεσίας	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά μαθητών				
Έχουν νοητική αναπηρία	Έως 10	23	30.87	0,738
	11-15	21	31.55	
	16-20	11	27.95	
	21 και άνω	6	35.17	
	Total	61		
Έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Έως 10	23	31.91	0,830
	11-15	21	31.00	
	16-20	11	30.73	



	21 και άνω	6	28.00	
	Total	61		
Δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Έως 10	23	30.09	0,512
	11-15	21	31.07	
	16-20	11	29.41	
	21 και άνω	6	37.17	
	Total	61		
Έχουν προβλήματα ακοής	Έως 10	23	31.35	0,543
	11-15	21	31.38	
	16-20	11	27.45	
	21 και άνω	6	34.83	
	Total	61		
Δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Έως 10	23	28.57	0,373
	11-15	21	34.14	
	16-20	11	27.18	
	21 και άνω	6	36.33	
	Total	61		
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Έως 10	23	30.50	0,027
	11-15	21	30.50	
	16-20	11	30.50	
	21 και άνω	6	35.58	
	Total	61		
Έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Έως 10	23	28.78	0,583
	11-15	21	31.90	
	16-20	11	34.86	
	21 και άνω	6	29.25	
	Total	61		
Έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	Έως 10	23	28.93	0,193
	11-15	21	29.38	
	16-20	11	34.95	
	21 και άνω	6	37.33	
	Total	61		
Προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	Έως 10	23	28.43	0,354
	11-15	21	33.64	
	16-20	11	29.50	
	21 και άνω	6	34.33	
	Total	61		
Εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	Έως 10	23	29.83	0,902
	11-15	21	32.02	
	16-20	11	32.41	



	21 και άνω	6	29.33	
	Total	61		
	Έως 10	23	27.41	0,374
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	11-15	21	34.57	
	16-20	11	28.95	
	21 και άνω	6	36.00	
	Total	61		
	Έως 10	23	30.80	0,360
Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	11-15	21	29.50	
	16-20	11	32.36	
	21 και άνω	6	34.50	
	Total	61		
	Έως 10	23	31.91	0,616
Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	11-15	21	30.90	
	16-20	11	28.00	
	21 και άνω	6	33.33	
	Total	61		
	Έως 10	23	26.04	0,046
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	11-15	21	37.38	
	16-20	11	31.09	
	21 και άνω	6	27.50	
	Total	61		
	Έως 10	23	30.78	0,859
Παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	11-15	21	30.98	
	16-20	11	32.32	
	21 και άνω	6	29.50	
	Total	61		
	Έως 10	23	30.00	0,572
Παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	11-15	20	31.50	
	16-20	11	30.00	
	21 και άνω	6	30.00	
	Total	60		
Στρατηγικές				
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Έως 10	23	35.35	0,142
	11-15	21	28.07	
	16-20	11	23.36	
	21 και άνω	6	38.58	
	Total	61		
Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την	Έως 10	23	30.43	0,643
	11-15	21	34.26	



εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	16-20	11	27.50	
	21 και άνω	6	28.17	
	Total	61		
	Έως 10	23	29.96	0,305
	11-15	21	36.00	
Προφορική εξέταση	16-20	11	24.09	
	21 και άνω	6	30.17	
	Total	61		
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Έως 10	23	26.48	0,360
	11-15	21	35.14	
	16-20	11	32.45	
	21 και άνω	6	31.17	
	Total	61		
Αναδιατύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Έως 10	23	25.96	0,308
	11-15	21	33.60	
	16-20	11	34.95	
	21 και άνω	6	34.00	
	Total	61		
	Έως 10	23	32.87	0,407
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	11-15	21	33.24	
	16-20	11	26.55	
	21 και άνω	6	24.17	
	Total	61		
	Έως 10	23	33.83	0,327
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	11-15	21	29.33	
	16-20	11	24.59	
	21 και άνω	6	37.75	
	Total	61		
	Έως 10	23	31.74	0,947
Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	11-15	21	31.43	
	16-20	11	28.18	
	21 και άνω	6	31.83	
	Total	61		

7.2.4. Έλεγχος τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης

Τέταρτη ερευνητική υπόθεση: Το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ειδική αγωγή έχει σημαντική επίδραση τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.



Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.4. Διαπιστώνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στο ότι οι μαθητές με ΑΓΔ εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές ($p < 0.05$), με όσους έχουν μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης) να σημειώνουν υψηλότερο mean rank. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στο ότι η προφορική εξέταση είναι κατάλληλη στρατηγική ($p < 0.05$), με όσους έχουν λάβει μέρος σε επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα) να σημειώνουν υψηλότερο mean rank.

Πίνακας 3.4. Διαφορές μέσω των όρων απόψεων ερωτηθέντων στη βάση της εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή

	Εκπαίδευση	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά μαθητών				
Έχουν νοητική αναπηρία	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	28.96	0,151
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	36.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	33.73	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	33.32	
	Καμία επιμόρφωση	8	21.25	
	Total	61		
Έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	30.36	0,440
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	28.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	34.92	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.73	
	Καμία επιμόρφωση	8	28.00	
	Total	61		
Δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	33.04	0,631



	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	26.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	31.08	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	29.20	
	Καμία επιμόρφωση	8	34.50	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	34.14	0,798
Έχουν προβλήματα ακοής	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	30.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	30.08	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.09	
	Καμία επιμόρφωση	8	30.00	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	28.29	0,177
Δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	21.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	38.85	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.91	
	Καμία επιμόρφωση	8	28.25	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	32.68	0,500
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	30.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	30.50	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.50	
	Καμία επιμόρφωση	8	30.50	
	Total	61		
Έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	26.54	0,226



	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	24.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	35.46	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	33.45	
	Καμία επιμόρφωση	8	28.06	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	30.82	0,150
Έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	26.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	33.65	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	27.77	
	Καμία επιμόρφωση	8	38.13	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	31.57	0,622
Προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	29.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	33.96	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	28.39	
	Καμία επιμόρφωση	8	33.13	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	31.18	0,030
Εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	24.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	40.62	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	27.43	
	Καμία επιμόρφωση	8	28.13	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	30.11	0,249



εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	18.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	37.15	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	28.95	
	Καμία επιμόρφωση	8	34.44	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	29.50	0,066
Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	29.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	31.92	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	29.50	
	Καμία επιμόρφωση	8	37.00	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	28.00	0,243
Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	35.25	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	32.69	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	29.45	
	Καμία επιμόρφωση	8	35.63	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	33.21	0,411
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	23.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	35.23	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.23	
	Καμία επιμόρφωση	8	26.38	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	29.50	0,733



σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	29.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	31.88	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.91	
	Καμία επιμόρφωση	8	33.19	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	32.14	0,511
Παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	30.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	30.00	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	21	30.00	
	Καμία επιμόρφωση	8	30.00	
	Total	60		
	Στρατηγικές			
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	34.46	0,092
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	16.25	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	25.92	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	30.48	
	Καμία επιμόρφωση	8	42.00	
	Total	61		
Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	33.00	0,127
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	47.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	27.04	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	31.68	
	Καμία επιμόρφωση	8	23.81	
	Total	61		



	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	39.86	0,018
Προφορική εξέταση	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	11.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	28.38	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	27.41	
	Καμία επιμόρφωση	8	39.38	
	Total	61		
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	30.64	0,219
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	48.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	31.35	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	27.39	
	Καμία επιμόρφωση	8	32.25	
Total	61			
Αναδιτύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	31.50	0,088
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	51.00	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	31.69	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	26.14	
	Καμία επιμόρφωση	8	32.38	
Total	61			
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	31.07	0,154
	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	43.50	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	28.19	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	33.70	
	Καμία επιμόρφωση	8	21.75	
Total	61			



	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	33.86	0,131
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	37.75	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	20.54	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	34.45	
	Καμία επιμόρφωση	8	30.13	
	Total	61		
	Επιμόρφωση (ημερίδα, συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα)	14	33.68	0,209
Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	Πτυχίο ειδικής αγωγής	4	15.25	
	Μεταπτυχιακό (άλλης κατεύθυνσης)	13	30.04	
	Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	22	29.61	
	Καμία επιμόρφωση	8	39.56	
	Total	61		

7.2.5. Έλεγχος πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης

Πέμπτη ερευνητική υπόθεση: Η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής.

Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.5. Διαπιστώνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στο ότι οι μαθητές με ΑΓΔ έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων ($p < 0.05$), με όσους διδάσκουν στη γενική αγωγή να σημειώνουν υψηλότερο mean rank. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στο ότι η χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων αναφέρεται ως κατάλληλη στρατηγική ($p < 0.05$), με όσους έχουν διδάσκουν στην ειδική αγωγή να σημειώνουν υψηλότερο mean rank.



Πίνακας 3.5. Διαφορές μέσω των όρων απόψεων ερωτηθέντων στη βάση της προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή

	Τμήμα εργασίας	N	Mean Rank	p-value
Χαρακτηριστικά μαθητών				
Έχουν νοητική αναπηρία	Ειδική αγωγή	12	31.08	0,713
	Γενική αγωγή	30	29.77	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	32.89	
	Total	61		
Έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Ειδική αγωγή	12	28.00	0,112
	Γενική αγωγή	30	30.00	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	34.47	
	Total	61		
Δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Ειδική αγωγή	12	31.46	0,804
	Γενική αγωγή	30	31.68	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	29.63	
	Total	61		
Έχουν προβλήματα ακοής	Ειδική αγωγή	12	27.75	0,159
	Γενική αγωγή	30	30.03	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	34.58	
	Total	61		
Δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Ειδική αγωγή	12	23.83	0,137
	Γενική αγωγή	30	31.67	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	34.47	
	Total	61		
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Ειδική αγωγή	12	30.50	0,597
	Γενική αγωγή	30	31.52	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	30.50	
	Total	61		
Έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Ειδική αγωγή	12	32.71	0,569
	Γενική αγωγή	30	29.25	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	32.68	
	Total	61		
Έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	Ειδική αγωγή	12	26.50	0,031
	Γενική αγωγή	30	34.72	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	27.97	
	Total	61		
	Ειδική αγωγή	12	27.33	0,398
	Γενική αγωγή	30	32.40	



Προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.11	
	Total	61		
Εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	Ειδική αγωγή	12	24.50	0,107
	Γενική αγωγή	30	33.63	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	30.95	
	Total	61		
Παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	Ειδική αγωγή	12	25.17	0,315
	Γενική αγωγή	30	31.58	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	33.76	
	Total	61		
Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	Ειδική αγωγή	12	29.50	0,201
	Γενική αγωγή	30	32.55	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	29.50	
	Total	61		
Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	Ειδική αγωγή	12	30.42	0,969
	Γενική αγωγή	30	31.10	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.21	
	Total	61		
Δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	Ειδική αγωγή	12	28.17	0,429
	Γενική αγωγή	30	30.10	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	34.21	
	Total	61		
Παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	Ειδική αγωγή	12	32.08	0,481
	Γενική αγωγή	30	31.52	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	29.50	
	Total	61		
Παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	Ειδική αγωγή	11	30.00	0,340
	Γενική αγωγή	30	30.00	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.58	
	Total	60		
Στρατηγικές				
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Ειδική αγωγή	12	27.13	0,655
	Γενική αγωγή	30	31.38	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	32.84	
	Total	61		
Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την	Ειδική αγωγή	12	42.67	0,015
	Γενική αγωγή	30	27.48	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	29.18	



εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	Total	61		
	Ειδική αγωγή	12	26.33	0,305
	Γενική αγωγή	30	34.37	
Προφορική εξέταση	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	28.63	
	Total	61		
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Ειδική αγωγή	12	36.79	0,183
	Γενική αγωγή	30	31.87	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	25.97	
	Total	61		
Αναδιατύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Ειδική αγωγή	12	31.17	0,793
	Γενική αγωγή	30	32.22	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	28.97	
	Total	61		
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	Ειδική αγωγή	12	37.63	0,196
	Γενική αγωγή	30	28.17	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.29	
	Total	61		
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	Ειδική αγωγή	12	38.13	0,215
	Γενική αγωγή	30	28.10	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	31.08	
	Total	61		
Αποδοχή δαχτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	Ειδική αγωγή	12	26.58	0,330
	Γενική αγωγή	30	34.25	
	Έχω εργαστεί και στα δύο	19	28.66	
	Total	61		

8. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αρχικά τέθηκαν ορισμένες απόψεις προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο γνώσεών τους όσον αφορά στα χαρακτηριστικά μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Ο πίνακας 4.1. παρουσιάζει την ερώτηση, το αν είναι σωστή ή όχι και το αντίστοιχο ποσοστό εκπαιδευτικών που απάντησαν σωστά.



Πίνακας 4.1. Ποσοστό ερωτηθέντων που απάντησαν σωστά στα χαρακτηριστικά μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Ερώτηση	Αληθής / Ψευδής	Ποσοστό σωστών απαντήσεων
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου	Αληθής	98,4%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο	Αληθής	96,7%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο	Αληθής	95,1%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παράγουν σύντομες απλές προτάσεις τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο	Αληθής	95,1%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση	Αληθής	90,2%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν ανεπαρκή αφηγηματική ικανότητα	Αληθής	90,2%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν προβλήματα ακοής	Ψευδής	86,9%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται με την μορφολογία των ρημάτων	Αληθής	85,2%



Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων	Αληθής	85,2%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή προέρχονται συνήθως από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	Ψευδής	85,2%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν συχνά προβλήματα στην κατανόηση κειμένων	Αληθής	78,7%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές	Αληθής	78,7%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή έχουν νοητική αναπηρία	Ψευδής	77%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να συνδυάσουν πληροφορίες προκειμένου να εξάγουν λογικά συμπεράσματα	Αληθής	73,8%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή δυσκολεύονται σε δοκιμασίες ανάκλησης προτάσεων	Αληθής	67,2%
Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού	Αληθής	59%

Αυτό που αρχικά παρατηρείται είναι πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες φαίνεται να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή πρωτίστως σε επίπεδο γλωσσικών ελλειμμάτων, όπως έχει αναφερθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (Bishop et al., 2012· Leonard et al, 2014· Reed, 2021· Sharp & Hillenbrand, 2008· Simms, 2007· Wallach, 2021· Σταυρακάκη, 2019· Οικονόμου & Βουρλοκόστα, 2011· Σταυροκόστα, 2019). Το γεγονός



πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει τις κατάλληλες γνώσεις έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών (Λατανιώτη, 2018· Τζακώστα & Σταυριανίδου, 2014).

Όμως, δεν μπορεί να παραλειφθεί και το ποσοστό όσων απάντησαν λανθασμένα στις ερωτήσεις που τέθηκαν αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΑΓΔ. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει περιθώριο και παράλληλα αναγκαιότητα για περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία αυτών των μαθητών και κατ' επέκταση να μπορέσουν να εφαρμόσουν στρατηγικές διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία και την αποτελεσματική μάθηση αυτής της ομάδας μαθητών (Σταυρακάκη, 2019).

Ένα επίσης ενδιαφέρον σημείο που αξίζει να τονιστεί όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μαθητών με ΑΓΔ είναι πως γνωρίζουν περισσότερο εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά λιγότερο τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέονται με άλλες πτυχές της ανάπτυξης των μαθητών, όπως τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Bishop et al., 2012· Conti-Ramsden & Botting, 2004· Mok et al, 2014), αλλά και την ικανότητα κατανόησης προθέσεων και συναισθημάτων μέσω μη λεκτικής επικοινωνίας (Bishop 2012· Botting, 2005· Conti-Ramsden & Durkin, 2008), όπως είναι το παιχνίδι (Οικονόμου & Βουρλοκώστα, 2011). Αυτό καταδεικνύεται από το μικρό ποσοστό όσων απάντησαν σωστά στην ερώτηση «Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εκδήλωση λειτουργικού παιχνιδιού». Η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε αυτό το επίπεδο ενδεχομένως να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών, δεδομένης της αξίας του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να καθοδηγήσουν σωστά τους μαθητές στο λειτουργικό παιχνίδι.

Στη συνέχεια τέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ορισμένες στρατηγικές προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο γνώσεών τους όσον αφορά σε στρατηγικές κατάλληλες κατά την παιδαγωγική παρέμβαση στην ΑΓΔ. Ο πίνακας 4.2. παρουσιάζει την ερώτηση, το αν είναι κατάλληλη ή όχι και το αντίστοιχο ποσοστό εκπαιδευτικών που απάντησαν σωστά.



Πίνακας 4.2. Ποσοστό ερωτηθέντων που απάντησαν σωστά στις στρατηγικές κατάλληλες κατά την παιδαγωγική παρέμβαση στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Ερώτηση	Καταλληλότητα	Ποσοστό σωστών απαντήσεων
Χρήση εικόνων, χρωμάτων, σχημάτων κατά την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων	Κατάλληλη	95,1%
Χρήση πολυαισθητηριακών μέσων κατά την εκμάθηση της δομής-στόχου	Κατάλληλη	
Χρήση της προσέγγισης της μίμησης (το παιδί μιμείται το ενήλικο, λαμβάνοντας θετική ενίσχυση για τις σωστές απαντήσεις) κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού στόχου	Κατάλληλη	85,2%
Αναδιτύπωση των απαντήσεων των μαθητών με μία τροποποιημένη εκδοχή που περιλαμβάνει τον γραμματικό τύπο-στόχο	Κατάλληλη	83,6%
Ενθάρρυνση της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες	Κατάλληλη	73,8%
Οι μαθητές με ΑΓΔ κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό για να ακούν καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται	Μη κατάλληλη	44,3%
Προφορική εξέταση	Μη κατάλληλη	11,5%
Αποδοχή δακτυλογράφησης απαντήσεων στον υπολογιστή	Μη κατάλληλη	11,5%

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα αξίζει να γίνουν δύο ενδιαφέρουσες επισημάνσεις. Η πρώτη είναι πως, στις στρατηγικές που θεωρούνται κατάλληλες βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας (Archibald, 2015· Ebbels, 2008· Ράλλη & Παληκαρά, 2017· Σταυρακάκη, 2010), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ορθά. Ωστόσο και σε αυτήν την περίπτωση δεν θα πρέπει να



παραβλεφθεί το γεγονός πως ένα ποσοστό εκπαιδευτικών δε γνωρίζει την καταλληλότητα αυτών των στρατηγικών. Η δεύτερη επισήμανση είναι πως στις στρατηγικές που δε θεωρούνται κατάλληλες, μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησαν ορθά. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εφαρμόζουν στρατηγικές που δεν είναι κατάλληλες, που με τη σειρά του μπορεί να έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, στον πίνακα 4.3. συνοψίζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα αναφέρονται οι υποθέσεις που ελέγχθηκαν και κατά πόσο αυτές επιβεβαιώθηκαν ή όχι.

Πίνακας 4.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων ελέγχου υποθέσεων

	Επιβεβαίωση
Το φύλο επηρεάζει τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	Όχι
Η ηλικία επηρεάζει τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	Εν μέρει
Τα χρόνια υπηρεσίας επιδρούν στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής	Εν μέρει
Το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ειδική αγωγή έχει σημαντική επίδραση τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής	Εν μέρει
Η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρά στις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής	Εν μέρει

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνεται πως η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρούν στις



γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανίχνευση και την παιδαγωγική διαχείριση της ΑΓΔ. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν εν μέρει με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών (Stavroussi et al., 2020).

Η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας επιδρούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών διαμέσου της εμπειρίας τους και της συναναστροφής τους με αυτά τα παιδιά. Το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης επίσης συμβάλει στην απόκτηση περισσότερων γνώσεων από μέρους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η επίδραση της ηλικίας μπορεί να ιδωθεί συνδυαστικά με το επίπεδο σπουδών: άτομα μεγαλύτερης ηλικίας ενδεχομένως να μην έχουν προβεί στην απόκτηση περισσότερων τίτλων σπουδών και την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, ενδέχεται άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που είναι κάτοχοι πτυχίων να μην έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, στη βάση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών τους. Οι εξελίξεις στη γλωσσολογία και τη νευροεπιστήμη χρησιμοποιούνται για να αναβαθμίσουν και να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών και ίσως αυτό να σημαίνει πως νεότερης ηλικίας άτομα να έχουν παρακολουθήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευσή τους πιο επικαιροποιημένα προγράμματα σπουδών. Τέλος, το γεγονός πως η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι λογικό, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές με ΑΓΔ και κατά συνέπεια είναι σε θέση να γνωρίζουν περισσότερο και καλύτερα τα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων, καθώς και κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας. Τέλος, αυτό το εύρημα με τη σειρά του σημαίνει πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών, ιδίως γενικής αγωγής.

9. Συμπεράσματα και προτάσεις

9.1. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων και τα όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο διαπιστώνεται αρχικά πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις όσον αφορά στα χαρακτηριστικά μαθητών με ΑΓΔ, αλλά και στις στρατηγικές που είναι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.



Όμως, διαπιστώθηκε ακόμα πως υπάρχει περιθώριο περαιτέρω αναβάθμισης των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, αν και μικρό, δε γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΑΓΔ, τόσο όσον αφορά στα γνωστικά ελλείμματα, όσο και κυριότερο, όσον αφορά άλλες πτυχές της (μη λεκτικής) επικοινωνίας αυτών των παιδιών, όπως στο παιχνίδι. Επίσης, βρέθηκε πως ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος γνωρίζει τις κατάλληλες στρατηγικές, παράλληλα δε γνωρίζουν τη μη καταλληλότητα ορισμένων στρατηγικών.

Τέλος, διαπιστώθηκε πως εν μέρει ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή επιδρούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα χαρακτηριστικά μαθητών με ΑΓΔ και στις παρεμβάσεις που θεωρούνται κατάλληλες.

9.2. Θεωρητική και πρακτική συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σε θεωρητικό επίπεδο συνέβαλε στον εμπλουτισμό της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, εξετάζοντας τις γνώσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όσον αφορά στα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές διδασκαλίας μαθητών με ΑΓΔ. Η σημασία αυτής της έρευνας θα πρέπει να ιδωθεί υπό δύο οπτικές. Η πρώτη είναι πως εξαιτίας της έλλειψης ακριβούς προσδιορισμού του αριθμού μαθητών με γλωσσικές διαταραχές και συνακόλουθα τη δυσκολία εκτίμησης του ποσοστού επιπολασμού, αλλά και τις σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις αυτών των διαταραχών στην ανάπτυξη των ατόμων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να ανιχνεύουν μαθητές με γλωσσικές διαταραχές και να μπορούν να εφαρμόζουν κατάλληλες και απαιτούμενες στρατηγικές. Η δεύτερη είναι πως καθώς αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν τα άτομα όχι μόνο στην παιδική / εφηβική, αλλά και ενήλικη ζωή τους, είναι σημαντική η συνεχής διερεύνηση της ύπαρξης των απαιτούμενων γνώσεων από μέρους των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ενημερώσουν αφενός τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αφετέρου περαιτέρω έρευνες σε άλλους συναφείς επιστημονικούς τομείς (π.χ. γλωσσολογία, παιδαγωγική, νευροεπιστήμη).

Ο τελευταίος ισχυρισμός μεταφέρει τη συζήτηση στην πρακτική συμβολή αυτής της έρευνας. Πιο αναλυτικά, με βάση τα τελικά συμπεράσματα αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα βελτίωσης και ενίσχυσης των υφιστάμενων και απόκτηση νέων γνώσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των μαθητών με γλωσσικές διαταραχές και τις κατάλληλες



στρατηγικές διδασκαλίας. Με βάση, επομένως, το επίπεδο των γνώσεων και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους, μπορούν να σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά / επιμορφωτικά προγράμματα καθ' όλη την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, αλλά και να επικαιροποιηθούν τα προγράμματα σπουδών τους.

Αναφορικά με το πρώτο σημείο, τα εκπαιδευτικά / επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να βασίζονται τόσο στα κενά γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και στα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, καθώς βρέθηκε επίδραση αυτών στις γνώσεις τους. Για τον λόγο αυτόν κρίνονται απαραίτητες συνεχείς έρευνες σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων όσον αφορά στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους σε ποικίλες πτυχές που άπτονται των γλωσσικών διαταραχών (π.χ. ικανότητα ανίχνευσης, γνώσεις χαρακτηριστικών μαθητών, γνώσεις και δεξιότητες εφαρμογής των κατάλληλων παρεμβάσεων στη βάση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων), αλλά και του τρόπου ενίσχυσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (π.χ. προγράμματα δια ζώσης ή υβριδικά, προγράμματα μακροχρόνια ή πιο μικρής διάρκειας σε τακτική βάση). Αναφορικά με το δεύτερο σημείο, τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναβαθμιστούν και να επικαιροποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχείς εξελίξεις σε τομείς συναφείς του γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία διαφόρων φορέων. Επί παραδείγματι, διευθύνσεις εκπαίδευσης μπορούν να συνεργαστούν με τριτοβάθμια ακαδημαϊκά ιδρύματα και με άλλους φορείς επαγγελματικής κατάρτισης για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενδιαφερομένων, αλλά και τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συνεργαστούν με επιστημονικούς φορείς διαφόρων κλάδων (π.χ. νευροβιολογία, γλωσσολογία, παιδαγωγική) προκειμένου να αντλήσουν δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία ενός οδικού χάρτη καλών πρακτικών, στη δημιουργία εγχειριδίων με διάφορες πληροφορίες προς αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών.

Τέλος, σημαντική είναι και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, παράλληλα με άλλους σχετικούς φορείς, όπως προαναφέρθηκαν. Οι γονείς είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και συνεπώς κρίνεται χρήσιμη η αναβάθμιση και των δικών τους γνώσεων, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαμόρφωσης κατάλληλων



εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει επίσης να δοθεί και στην περίπτωση γονέων και μαθητών με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο, που δεν ομιλούν καλά την ελληνική γλώσσα, ώστε να υπάρξει προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη και την πτυχή των γλωσσικών διαταραχών. Η συνεργασία με γλωσσολόγους και μεταφραστές μπορεί να έχει ιδιαίτερη αξία στην περίπτωση αυτή και θα πρέπει να αξιοποιηθεί από τους σχολικούς οργανισμούς.

9.3. Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξήγαγε ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία όμως διέπονται από ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος αφορά στο δείγμα της έρευνας και συγκεκριμένα στο γεγονός ότι το δείγμα είναι μικρό σε αριθμό και προέρχεται από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Αυτό σημαίνει πως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Επομένως, κρίνονται αναγκαίες και άλλες έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας σε δείγμα περισσότερο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού: σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας.

Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τα ερωτήματα που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η έρευνα διερεύνησε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα χαρακτηριστικά μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή και τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά και την επίδραση διαφόρων δημογραφικών στοιχείων σε αυτές τις γνώσεις. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουν και άλλες πτυχές αυτού του αντικειμένου, όπως για παράδειγμα τις ικανότητές τους στην εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα εμπόδια στην εφαρμογή αυτών, τη συνεργασία τους με τους γονείς ή άλλα μέλη του σχολικού οργανισμού για τη διαμόρφωση στρατηγικών και την ανίχνευση μαθητών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, αλλά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Τα ευρήματα αυτών των μελετών θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών / επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και την κατάθεση προτάσεων για την άρση τυχόν εμποδίων στο εκπαιδευτικό τους έργο.



Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Archibald, L.M.D. (2015). Theory motivated therapy studies of SLI. In S. Stavrakaki (ed.). *Specific Language Impairment. Current trends in research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children?. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D. V. M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLOS One*, 5(11), e15112.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J., (2004) Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: The same or different? *Psychological Bulletin*. 130 (6), 858-886.
- Bishop, D. V. M., Clark, B., Conti-Ramsden, G., Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2012). RALLI: An internet campaign for raising awareness of language learning impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 28(3), 259-262. doi:10.1177/0265659012459467
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Terminology. Journal of Child Psychology & Psychiatry*. doi:10.1371/journal.pone.0158753.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11(7), e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753
- Botting, N. (2005). Non- verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 317-326.



- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. & Morgan, B. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 51-69.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carroll, J.M., Miles, J., Götz, K., & Hulme, C. (2008) Improving Early Language and Literacy Skills: Differential Effects of an Oral Language versus a Phonology with Reading Intervention. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 422-432
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive-expressive language impairment: a review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(11), 994-999. doi:10.1111/j.1469- 8749.2010.03750.x
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. (2007). *Preschool Assessment*. N. Y.: The Guilford Press.
- Bryan, A. (1997). Colourful semantics. In: S. Chiat, J. Law & J. Marshall (Eds.), *Language disorders in children and adults: Psycholinguistic approaches to therapy* (143- 161). London: Whurr.
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (Α. Γιαννακουλόπουλος, & Ν. Παπασταύρου, Μετ., Μ. Ντάβου, Επιμ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cirrin, M. F. & Gillian, R. (2006). Review of evidence- based practices for language intervention of school-aged children: implications for treatment, research and personnel preparation in speech-language pathology. *Research report*. University of Florida: Center on personnel studies in special education, College of Education, 1-47.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145-161.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 70-83.
- DeThorne, S. L. & Watkins, V. R. (2001). Listener's perceptions of language use in children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(3), 142-151. doi:10.1044/0161-1461(2001/012)



- Dickinson, D, McCabe, A. & Sprague, K. (2001). *Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL)*. CIERA Report Nr. 3016. Center for the Improvement of Early Reading Achievement
- Dockrell JE, Lindsay G, Letchford C, and Mackie C (2006) Educational provision for children with specific speech and language difficulties: Perspectives of speech and language therapy managers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 423–40.
- Dunn, M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-4*. Circle Pines, MN: AGS
- Ebbels, S. & Van der Lely, H. K. J. (2001). Meta- syntactic therapy for children with severe persistent SLI using visual coding. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 345- 350.
- Ebbels, S. (2008). Improving grammatical skills in children with Specific Language Impairment. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin & D. V. M. Bishop (Eds). *Understanding Developmental Language Disorders: From theory to practice*. 149- 174. East Sussex: Psychology Press.
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Cambell, T. F., Kurs-Lasky, M. Janosky, J. E. & Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur communication development inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71(2), 310- 322.
- Framer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 627-636.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A.J., Hulme, C. & Snowling, M.J., (2013) Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54(3), 280-290.
- Guo, L. & Eisenberg, S. (2015). Sample length affects the reliability of language sample measures in 3-year-olds:evidence from parent- elicited conversational samples. *Language, speech and hearing services in schools*, 46, 141-153.
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, speech and hearing services in schools*, 29, 132-147.



- Heilmann, J. J. (2010). Myths and realities of language sample analysis. *Perspectives on language learning and education SIG1*, 17, 4-8.
- Kayser, H. (1995). Intervention with children from linguistically and culturally diverse backgrounds. *Communication and language intervention series*, 5(2), 315-331.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), 1-12.
- Lalioti, M., Stavrakaki, S., Manouilidou, C. & Talli, I. (2016). Subject- verb agreement and verbal short- term memory: a perspective from Greek children with specific language impairment. *First Language*, 36(3), 279-294. DOI: 10.1177/0142723716648844
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(4), 924-943.
- Leonard, B. L., Deevy, P., Fey, E. M. & Bredin-Oja, L. S. (2014). Sentence comprehension in specific language impairment: a task designed to distinguish between cognitive capacity and syntactic complexity. *Journal of speech, language and hearing research*, 56(2), 577-589. doi:10.1044/1092-4388(2012/11-0254).
- Leonard, C., Eckert, M., Given, B., Virginia, B., & Eden, G. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, 129(12), 3329-3342.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. The MIT Press.
- Lindsay, G., Dockrell, J. & Palikara, O. (2010). Self- esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(5), 561-571.
- Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.



- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527.
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2016). *Speech and language disorders in children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/21872.
- Newby, P. (2019). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. (Επιμ. Γ. Μανωλίτσης, Μετ. Ι. Φυρριπή). Αθήνα: Πεδίο.
- Norbury, C. F., Tomblin, J. B. & Bishop, D. V. M. (2013). *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: από τη θεωρία στην πράξη* (Μτφρ. Μ. Κουλεντιανού, Επιμ. Α. Ράλλη & Ο. Παληκαρά). Αθήνα: Gutenberg.
- Owens, E. R. (2016). *Language development an introduction* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Palikara, O., Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (2011). Patterns of change in the reading decoding and comprehension performance of adolescents with specific language impairment (SLI). *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(2), 89- 105.
- Reed, A. V. (2021). Λόγος και ανθρώπινη επικοινωνία. Στο: V. A. Reed (Επιμ.), *Εισαγωγή στις γλωσσικές διαταραχές των παιδιών* (σελ. 3- 43). Αθήνα: Κωνσταντάρας.
- Reed, A. V. (2021). Νήπια και παιδιά προσχολικής ηλικίας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Στο: V. A. Reed (Επιμ.), *Εισαγωγή στις γλωσσικές διαταραχές των παιδιών* (σελ. 93- 157). Αθήνα: Κωνσταντάρας.
- Reilly, S., Bishop, D. V. & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452- 462.
- Renfrew, C. E. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Bicester: Winslow.
- Renfrew, C. E. (2010). *Action Picture Test Revised Edition*. London: Speechmark Publishing



- Sharp, H. M. & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, 55(5), 1159-1173. doi:10.1016/j.pcl.2008.07.007.
- Simms, D. M. (2007). Language disorders in children: classification and clinical syndromes. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 437-467. doi:10.1016/j.pcl.2007.02.014.
- Simos, P., Sideridis, G.D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 34-49.
- Stavrakaki, S. & Van der Lely, H. (2010). Production and Comprehension of Pronouns by Greek Children with Specific Language Impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 189-216.
- Stavroussi, P., Didaskalou, E. & Green, G. J. (2020). Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of inclusive education?. *International Journal Disability Development and Education*, 68(3), 1-16. Doi: 10.1080/1034912X.2020.1716961
- Ullman, M. & Pierpont, E. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Stavroussi, P. (2015). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal Disability Development and Education*, 63(1), 79-97. Doi: 10.1080/1034912X.2015.1111305
- Wallach, P. G. (2021). Λόγος και παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες. Στο: V. A. Reed (Επιμ.), *Εισαγωγή στις γλωσσικές διαταραχές των παιδιών* (σελ. 159- 205). Αθήνα: Κωνσταντάρας.
- Webster, R. I. & Shevell, M. I. (2004). Neurobiology of Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology*, 19(7), 471-481. Doi:10.1177/08830738040190070101
- Westerveld, M. (2011). Sampling and analysis of children's spontaneous language: from research to practice. *Journal of Clinical Practice in Speech- Language Pathology*, 13, 83-87.



- World Health Organisation (1992). *International Classification of Mental and Behavioral Disorders (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.
- Ανδρεαδάκη, Γ. (2021). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Βαρσάμη, Β. (2004). *Σημειώσεις στο μάθημα Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*. Πάτρα: Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Βογινδρούκας Ι. , Οκαλίδου Α., & Σταυρακάκη Σ. (2010). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, από τη έρευνα στην κλινική πράξη*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την προσχολική ηλικία. Στο: Α. Μ. Ράλλη & Ο. Παληκαρά (Επιμ.), *Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους, θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης* (σελ. 31- 59). Αθήνα: Gutenberg
- Λατανιώτη, Ε. (2018). *Η γλωσσολογία ως χρήσιμο εργαλείο στην ανίχνευση προβλημάτων φωνολογικής ενημερότητας (οι στάσεις εκπαιδευτικών, θεραπευτών, γονέων απέναντι στις γλωσσικές διαταραχές, τις αιτίες και τους τρόπους ανίχνευσης και παρέμβασης)* (διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Οικονόμου, Α. & Βουρλοκόστα, Σ. (2011). Η ειδική γλωσσική διαταραχή. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.), *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Διαταραχών* (σελ. Α. 113-148). Θεσσαλονίκη: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Οικονόμου, Αλ. Μπεζεβέγκης, Ηλ., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλοκόστα, Σπ. (2007). *Οδηγός Εξεταστή για το Τεστ Λόγου και Ομιλίας*. Ε.Κ.Π.Α., ΕΠΕΑΕΚ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παληκαρά, Ο. & Ράλλη, Μ. Α. (2017). Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, θέματα ορολογίας, επιπολασμού, διαγνωστικών κριτηρίων και ετερογένειας. Στο: Α. Μ. Ράλλη & Ο.



Παληκαρά (Επιμ.), *Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους, θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης* (σελ. 15- 30). Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρακάκη, Σ. (2010). Μέθοδοι Γλωσσικής Παρέμβασης στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Νευρογνωστική Προσέγγιση και πρόταση εφαρμογής. Στο: Ι. Βογιन्द्रούκας, Α. Οκαλίδου & Σ. Σταυρακάκη (Επιμ.), *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές, από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*, (σελ. 369- 389). Αθήνα: Επίκεντρο.

Σταυρακάκη, Σ. (2019). *Νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η περίπτωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τζακώστα, Μ. & Σταυριανίδου, Α. (2014). *Στάσεις νηπιαγωγών απέναντι σε προβλήματα γλωσσικών διαταραχών παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Εισήγηση στο συνέδριο «Παιδαγωγός», Αθήνα.