

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τμήμα Επιστημών Αγωγής

Μεταπτυχιακό: «Γλώσσα και Γραμματισμός στην πρώιμη παιδική ηλικία»

Επόπτης καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος



« Η σύνδεση της κοινωνικής / συναισθηματικής επάρκειας με τις γλωσσικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία: Μια συγκριτική ex post facto μελέτη παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες και τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ».

Τσιαγγάλη Μαρία

A.M 445

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί η σύνδεση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας με τις γλωσσικές δυσκολίες κατά την προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα αποτελεί μία μελέτη κατά την οποία συγκρίθηκαν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά με συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες ώστε να διαπιστωθεί αν οι δυσκολίες αυτές μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης σχεδιάστηκε μία συσχετιστική έρευνα η οποία στόχευε στο να ερευνηθεί η σχέση των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης συγκριτικά με την αντίστοιχη σχέση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Για να καταστεί εφικτό να ερμηνευτούν τα δεδομένα που προέκυψαν και να δούμε αν οι δυσκολίες αυτές μπορούν εν τέλει να επηρεάσουν την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μελέτης, η οποία διήρκεσε 5 εβδομάδες, χορηγήθηκε σε ένα δείγμα 46 παιδιών το γλωσσικό test ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ ώστε να διαχωριστούν σε τυπικώς αναπτυσσόμενα και σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Στη συνέχεια, δόθηκε στις νηπιαγωγούς ο κατάλογος του ΚΕΣΠΗ-Α προκειμένου να ελεγχθεί το κοινωνικό και συναισθηματικό τους επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες επηρεάζουν συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών όπως το επίπεδο ενεργητικότητας, τη διάσπαση προσοχής και την πρόθεση τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Στις υπόλοιπες κατηγορίες του ΚΕΣΠΗ-Α δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικές δυσκολίες, κοινωνική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα εξωτερίκευσης, προβλήματα εσωτερίκευσης, προβλήματα συμπεριφοράς

Abstract

The present study was conducted in order to study the connection between social and emotional competence and language difficulties in preschool age. More specifically, it is a study in which typically developing children were compared with their peers who have language difficulties to see if these problems can affect their social and emotional development.

For the implementation of this study, a correlational research was designed to investigate the relationship between children with language difficulties with internalization and externalization problems compared to the corresponding relationship of typically developing children. In order to make it possible to interpret the data and see if these difficulties can ultimately affect the social and emotional competence of children, the descriptive statistic analysis was used.

During the research study, which lasted 5 weeks, the linguistic test LOGOMETRO was administered to a sample of 46 children, so that it will be separated into two groups: typically growing children and children with language difficulties. Subsequently, the KESPI-A list was given to the kindergarten teachers to check their social and emotional level.

The results of the study showed that language difficulties affect specific aspects of children's social and emotional development such as the level of energy, attention distraction and their intention to participate in activities. In the remaining categories of KESPI-A there was no significant differentiation between the two groups.

Key words: language difficulties, social competence, emotional competence, internalization problems, externalization problems, behavioral problems

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Περιεχόμενα	4
Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	7
Θεωρητικό Υπόβαθρο	9
Κεφάλαιο 1	9
1.1 Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη.....	9
1.1.2 Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	11
1.1.3 Η ανάπτυξη λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	12
1.1.4 Ο αφηγηματικός λόγος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	14
1.2 Γλωσσικές Δυσκολίες.....	15
1.2.1 Φωνολογικές Δυσκολίες.....	16
1.2.2 Λεξιλογικές Δυσκολίες.....	17
1.2.3 Αφηγηματικές Δυσκολίες.....	18
1.3 Η επιδημιολογία των Γλωσσικών Δυσκολιών	19
1.4 Η αιτιολογία των Γλωσσικών Δυσκολιών.....	20
1.4.1 Γενετικοί Παράγοντες	20
1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες	21
Κεφάλαιο 2	22
2.1 Κοινωνική Επάρκεια	22
2.2 Σχολική Επάρκεια	23
2.3 Συναισθηματική Επάρκεια	23
2.4 Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών με Γλωσσικές Δυσκολίες	24
Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	26
Κεφάλαιο 3	26
3.1 Κοινωνική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες.....	26

3.2 Σχολική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες.....	32
3.3 Συναισθηματική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες.....	33
3.4 Προβλήματα συμπεριφοράς και Γλωσσικές Δυσκολίες.....	36
Κεφάλαιο 4.....	38
4.1 Κριτική και αναγκαιότητα της έρευνας.....	38
4.2 Η παρούσα έρευνα.....	39
Κεφάλαιο 5.....	40
5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης.....	40
5.2 Δειγματοληψία και συμμετέχοντες	40
5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	41
5.3.1 ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ	41
5.3.2 ΚΕΣΠΗ-Α	45
5.4 Η διαδικασία της έρευνας.....	47
Κεφάλαιο 6.....	48
Αποτελέσματα της Έρευνας.....	48
6.1 Αποτελέσματα πρώτου ερωτήματος.....	49
6.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερωτήματος.....	53
6.3 Αποτελέσματα τρίτου ερωτήματος.....	55
Κεφάλαιο 7.....	67
7.1 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	67
7.2 Συμπεράσματα.....	71
7.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	73
7.4 Παιδαγωγικές Προτάσεις	74
Βιβλιογραφία.....	76

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους εκείνους που ήταν δίπλα μου και με στήριξαν σε αυτό το ταξίδι που ολοκληρώνεται με την παρούσα διπλωματική εργασία. Ένα μεγάλο ευχαριστώ πρώτα απ' όλα στους γονείς μου και την αδερφή μου για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη σε κάθε μου βήμα. Η ενθάρρυνση και η εμπιστοσύνη τους αποτελούν το κλειδί για να εξελίξομαι και να προοδεύω.

Ευχαριστώ θερμά τον επόπτη καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτση που με τη βοήθεια, την καθοδήγηση και τις παρατηρήσεις του κατάφερα να ολοκληρώσω τη διπλωματική εργασία όπως ακριβώς είχαμε σχεδιάσει εξ αρχής, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μας δημιούργησε η πανδημία. Ευχαριστώ ακόμα την κ. Αγγελική Μουζάκη και την κ. Βασιλική Δεσύλλα για την τόσο ευγενική τους πρόθεση να με βοηθήσουν και την άριστη συνεργασία που είχαμε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς με τις οποίες συνεργάστηκα, οι οποίες με εμπιστεύτηκαν και ήταν ιδιαίτερα πρόθυμες να με βοηθήσουν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Φυσικά ένα μεγάλο ευχαριστώ και στα παιδιά και τις οικογένειες τους που δέχτηκαν να συνεργαστούμε και μου αφιέρωσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Σας ευχαριστώ πολύ όλους σας

Εισαγωγή

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη σχέση που έχουν οι γλωσσικές δυσκολίες με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η γλώσσα αποτελεί έναν ισχυρό κώδικα επικοινωνίας με τη βοήθεια του οποίου οι άνθρωποι ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, σκέψεις, εκφράζουν τα συναισθήματα τους και κοινωνικοποιούνται. Η ραγδαία ανάπτυξη της κατά την προσχολική ηλικία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτυχθούν τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά. Η επιρροή που μπορεί να ασκήσει στην ανάπτυξη αυτή είναι σημαντικό να μελετάται μέσα από ανάλογα ερευνητικά δεδομένα έτσι ώστε να προλαμβάνεται μέσω παρεμβάσεων η αρνητική επίδραση που μπορεί να έχουν οι γλωσσικές δυσκολίες στην εξέλιξη του παιδιού.

Η μελέτη μας ξεκινάει με το θεωρητικό υπόβαθρο κατά το οποίο αποσαφηνίζονται οι έννοιες της γλώσσας, των γλωσσικών δυσκολιών αλλά και της κοινωνικό συναισθηματικής ανάπτυξης οι οποίες αναφέρονται κατά τη διάρκεια της εργασίας. Ταυτόχρονα αναλύονται κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά τους έτσι ώστε να είναι απολύτως ξεκάθαρες στον αναγνώστη. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος κατά την οποία παρουσιάζονται οι έρευνες οι οποίες συνδέουν τις γλωσσικές δυσκολίες με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών.

Προχωρώντας αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας και δικαιολογούν την επιλογή του θέματος μας. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί και παράλληλα αναφέρονται κάποιες πληροφορίες σχετικά με το δείγμα και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για να παρθούν τα δεδομένα. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την περιγραφή της έρευνας στην οποία αναφέρονται κάποιες τυπικές διαδικασίες οι οποίες έπρεπε να πραγματοποιηθούν πριν και κατά τη διάρκεια της.

Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας μας, παραθέτονται οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS προκειμένου να βγουν τα αποτελέσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία ερμηνεύονται βάσει των δικών μας αναλύσεων και των αποτελεσμάτων που έχουν δείξει προαναφερθείσες έρευνες.

Τελειώνοντας, επισημαίνονται κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη προκειμένου να υπάρχει μία σφαιρική εικόνα για την έρευνα μας, ενώ παράλληλα προτείνονται κάποια σχετικά θέματα που μπορούν να αναλυθούν μελλοντικά.

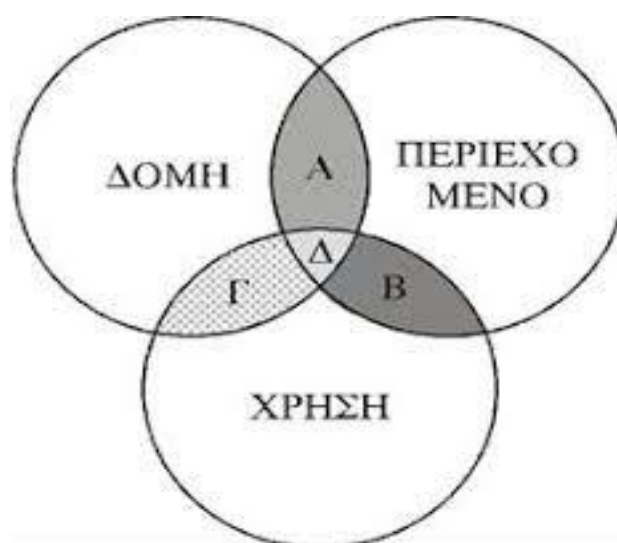
Θεωρητικό Υπόβαθρο

Κεφάλαιο 1

1.1 Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη

Η γλώσσα είναι ένα αναγκαίο όπλο για τα άτομα μίας ομάδας, καθώς μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η επικοινωνία αλλά και η βελτίωση του τρόπου ζωής τους. Η επικοινωνία είναι ένα κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό και γι αυτό τα παιδιά γεννιούνται με την προδιάθεση να μιλήσουν. Παρά τη συνθετότητα του λόγου και της γλώσσας τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους χωρίς επίσημη διδασκαλία (Heward, 2011).

Σύμφωνα με το μοντέλο που ανέπτυξαν οι Bloom & Lahey (1978), η γλώσσα διαθέτει τρεις διαστάσεις οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση: το περιεχόμενο, τη δομή και τη χρήση. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τον τομέα της σημασιολογίας και τις σχέσεις που έχουν οι λέξεις όταν χρησιμοποιούνται. Η δομή σχετίζεται με το συντακτικό, τη μορφολογία και τη φωνολογία. Κάθε γλωσσικό μήνυμα που παράγεται πρέπει να πληροί κάποιους συντακτικούς κανόνες. Οι λέξεις που το αποτελούν πρέπει αφενός να συνδέονται με μορφολογικούς κανόνες και αφ' ετέρου να προφέρονται με ένα συγκεκριμένο ηχητικό τρόπο. Τέλος, η χρήση αφορά την πραγματολογία της γλώσσας, τους λόγους δηλαδή που ένα άτομο επικοινωνεί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τη γλώσσα ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Bloom&Lahey, 1978).



Εικόνα 1: Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου - Διάγραμμα Venn. (BloomandLahey 1978, σελ 22)

Το μικρό παιδί, από έμβρυο ακόμα, ξεκινάει να έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα. Ιδιαίτερα κατά τους τελευταίους μήνες της εγκυμοσύνης φαίνεται να μπορεί να κάνει τη διάκριση μεταξύ γλωσσικών και μη γλωσσικών ήχων και να αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στην κάθε περίπτωση (DeCasper & Spence, 1986, όπως αναφέρεται σε Μότσιου, 2014). Αργότερα, μέχρι και τη συμπλήρωση των πρώτων 6 μηνών της ζωής του επικοινωνεί με το κλάμα του το οποίο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές καθώς και με ήχους φωνηέντων. Πλησιάζοντας στο χρόνο κάνουν την εμφάνιση τους απλές λέξεις όπως «μαμά», ενώ παράλληλα το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί σε απλές εντολές όπως «κάνε γεια» και να ανεβοκατεβάζει τον τόνο της φωνής του. Για να υπάρξει αυτή η εξέλιξη, πρέπει τα βρέφη να μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους φθόγγους της γλώσσας (Μότσιου, 2014). Ως τους 18 μήνες τα περισσότερα παιδιά έχουν αυξήσει το λεξιλόγιο τους και μπορούν να ανταποκριθούν σε λίγο πιο σύνθετες εντολές όπως «δώσε μου τη κούκλα». Με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους, παρατηρείται πρόοδος στην κατάκτηση και τη χρήση του λόγου με το παιδί να μπορεί να κατανοήσει περίπου 1000 λέξεις. Στο διάστημα μεταξύ του 2^{ου} και του 3^{ου} χρόνου τα παιδιά φτιάχνουν προτάσεις, κάνουν ερωτήσεις, συμμετέχουν σε συζητήσεις, ακολουθούν σύνθετες οδηγίες και χρησιμοποιούν σωστά τα φωνήεντα και τα περισσότερα σύμφωνα. Μέσα στον επόμενο χρόνο το παιδί μιλάει γρήγορα και κάνει πολλές ερωτήσεις. Οι προτάσεις του φτάνουν ως και τις 4 λέξεις ενώ το εκφραστικό του λεξιλόγιο μπορεί να φτάσει ακόμα και τις 1000 λέξεις. Συνεπώς μπορεί πια να χρησιμοποιεί τον λόγο για να ζητήσει, να διαμαρτυρηθεί ή να συμφωνήσει με τον περίγυρο του. Φτάνοντας τα 5 έτη το λεξιλόγιο του παιδιού φτάνει τις 2000 λέξεις και οι προτάσεις του αυξάνονται κατά μία λέξη σε σχέση με τον προηγούμενο χρόνο. Ξεκινάει να χρησιμοποιεί συνδέσμους, να τραγουδάει και να λέει ποιήματα από μνήμης. Μετά τα 5 έτη η γλώσσα συνεχίζει να εξελίσσεται σταθερά με το εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού να φτάνει τις 2.500 λέξεις. Σταδιακά και φτάνοντας στην ηλικία των 7 ετών, το παιδί επιτυγχάνει παραγωγή ήχων ανάλογη με αυτή ενός ενήλικα (Shames & Anderson, 2002 όπως αναφέρεται σε Heward, 2011).

1.1.2 Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η φωνολογική επίγνωση είναι μία μεταγλωσσική δεξιότητα και ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει και να χειρίζεται τους ήχους μίας γλώσσας, δηλαδή τους φθόγγους που δημιουργούν τις λέξεις σε αυτή τη γλώσσα» (Ζαχάκου, 2016, σελ 313). Μέσα από τη φωνολογική επίγνωση, τα παιδιά παίρνουν τις απαραίτητες βάσεις για τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής (Ζαχάκου, 2017). Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει διαφορετικά επίπεδα τα οποία αφορούν τις λέξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα ή τις γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία (Πόρποδας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, δε θα περιοριστούν μόνο στον ακουστικό εντοπισμό των συλλαβών ή των φωνημάτων, αλλά και άλλες ικανότητες όπως είναι η αρχή και τα όρια των λέξεων.

Οι διάφορες περιοχές οι οποίες εξετάζονται από τη φωνολογική επίγνωση και εμπεριέχονται σε προγράμματα που είναι σχεδιασμένα για αυτήν είναι α) η αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, β) η αναγνώριση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές, γ) η αναγνώριση ότι υπάρχουν λέξεις που μπορεί να ομοιοκαταληκτούν, δ) η αναγνώριση ότι μπορεί κάποιες λέξεις να ξεκινούν ή να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο, ε) η αναγνώριση ότι οι λέξεις ενδέχεται να έχουν τους ίδιους ενδιάμεσους ήχους, στ) η αναγνώριση ότι οι λέξεις διασπώνται σε φωνήματα, ζ) η αναγνώριση ότι οι ήχοι μπορούν να απαλείφονται ή να αντικαθιστώνται και έτσι να δημιουργούνται νέες λέξεις και η) η ικανότητα να χωρίζουν τις λέξεις στους ήχους που απαρτίζονται. Η νηπιαγωγός ξεκινάει πάντα από το ευκολότερο κομμάτι, δηλαδή τις λέξεις, και προσπαθεί με παιγνιώδη τρόπο να αναπτύξει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Γιαννικοπούλου, 2003). Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν αποκτούν όλο και καλύτερη επίγνωση για τα μικρότερα τμήματα των λέξεων (Anthony & Francis, 2005). Συνεπώς, πρώτα ξεκινούν να χειρίζονται τις λέξεις, έπειτα τις συλλαβές, ακολουθεί η ομοιοκαταληξία και τέλος το φώνημα (Anthony & Francis, 2005).

Ένα παιδί που έχει αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο μπορεί να εντοπίζει και να δημιουργεί προφορικά μια ρίμα (ομοιοκαταληξία), να χτυπά παλαμάκια αντίστοιχα με τον αριθμό των συλλαβών μιας λέξης, να αναγνωρίζει τις λέξεις με τα ίδια αρχικά γράμματα ή τις συλλαβές, να εστιάζει και να χειρίζεται μεμονωμένα ήχους (φωνήματα) στον προφορικό λόγο και να διακρίνει τις λέξεις μιας πρότασης, τις συλλαβές μιας λέξης, τους ήχους μιας συλλαβής (Ρουμελιώτη, 2006).

Ο Mattingly (1972) ήταν από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι η φωνολογική επίγνωση έχει άμεση σχέση με το γραπτό λόγο και μάλιστα αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει το παιδί να διαβάσει και να γράψει. Έκτοτε πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό, οι περισσότεροι εκ των οποίων συμφωνούν με την άποψη του.

Ο Μήτσης (1996) επεσήμανε πως η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στο γραπτό λόγο, γίνεται φανερή όταν ένα παιδί το οποίο ξεκινάει να γράφει και να διαβάζει, χρησιμοποιεί τις διαδικασίες της ανάκλησης, ανάλυσης, συλλαβισμού και σύνθεσης λέξεων της ομιλούμενης γλώσσας ώστε να καταφέρει να αποκωδικοποιήσει τη λέξη και να τη γράψει.

1.1.3 Η ανάπτυξη λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ως λεξιλόγιο ορίζεται το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα, στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο (Μπαμπινιώτης, 2002). Το λεξιλόγιο θεωρείται πολύ βασικό στοιχείο του γλωσσικού συστήματος καθώς είναι απαραίτητο για το σχηματισμό των μεγαλύτερων μορφών του λόγου, όπως είναι οι φράσεις, οι προτάσεις, οι παράγραφοι και τέλος τα ολόκληρα κείμενα (Read, 2000, όπως αναφέρεται σε Lateh, Shamsudin & Abdul Raof, 2019). Πέρα από αυτό όμως, η γνώση των λέξεων αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για τα παιδιά και τον περίγυρό τους, καθώς μέσα από αυτές, μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν (Longori, Page, Hubbs – Tait & Kennison, 2009). Σύμφωνα με τους Stahl & Nagy (2006, σελ 4) «Οι λέξεις είναι τα απαραίτητα εργαλεία με τα οποία έχουμε πρόσβαση στη γνώση, εκφράζουμε τις ιδέες μας και μαθαίνουμε νέες έννοιες». Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι προηγείται η κατάκτηση του λεξιλογίου και έπεται η κατάκτηση της γραμματικής (Vermeer 1992). Πέρα όμως από τη δυνατότητα της προφορικής επικοινωνίας, το λεξιλόγιο μπορεί να επηρεάσει αργότερα και το γραπτό λόγο καθώς και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών στο δημοτικό (Hemphill & Tivnan, 2008, Vagh, Pan & Mancilla-Martinez, 2009). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός του κατά την προσχολική ηλικία. Μεγαλύτερη ανάγκη στον τομέα αυτό, παρουσιάζουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετική χώρα και διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο και κενά στις διαδικασίες του γραπτού λόγου (Hammer, Miccio & Wagstuff, 2003)

Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία αυξάνουν το λεξιλόγιο τους με πολύ γρήγορους ρυθμούς όχι μόνο όσον αφορά τα ουσιαστικά, αλλά και τα ρήματα, τις αντωνυμίες, τα επίθετα, τα αριθμητικά και τους συνδέσμους (Tzouriadou, Mananopoulos, 1995). Σύμφωνα με την έρευνα των Justice & Pence (2008), τα παιδιά στην ηλικία των 5-6 χρόνων μπορούν να χρησιμοποιούν έως και 2000 λέξεις, ενώ σύμφωνα με τον Οικονομίδη (2003) αντιλαμβάνονται περισσότερες από τις διπλάσιες. Τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι τα ίδια για όλες τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, δεδομένου σε κάθε μία από αυτές μπορεί να στηρίζεται σε διαφορετική μεθοδολογία και να χρησιμοποιεί διαφορετικά εργαλεία (Ξυδόπουλος, 2008). Παρ' όλα αυτά το προσληπτικό λεξιλόγιο είναι γενικότερα μεγαλύτερο από το εκφραστικό (Laufer, Elder, Hill & Congdon, 2004) ενώ παράλληλα η «πρόσληψη μίας λέξης προηγείται της παραγωγής της» (Melka, 1997, όπως αναφέρεται σε Χλαπάνα, 2012, σελ 35).

Ο όρος προσληπτικό, δεκτικό ή παθητικό λεξιλόγιο αναφέρεται στις λέξεις των οποίων η σημασία γίνεται κατανοητή από το παιδί κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης ή κατά την ανάγνωση μίας ιστορίας. Αντίθετα με τον όρο εκφραστικό ή παραγωγικό λεξιλόγιο εννοούμε τις λέξεις τις οποίες χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφραστεί είτε προφορικά είτε γραπτά (Κρύσταλ, 2003, Ξυδόπουλος, 2008). Κατά την προσχολική ηλικία τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν την ιδιότητα να συγκρατούν τις λέξεις τις οποίες ακούν όσο αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και στη συνέχεια να τις κατακτούν σύμφωνα με τη διαδικασία της «γρήγορης χαρτογράφησης» (Cole&Cole, 2001, όπως αναφέρεται σε Χλαπάνα, 2012, σελ 37). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αφού ακούσουν κάποια λέξη, αντιλαμβάνονται τη σημασία της και την ενσωματώνουν στο λεξιλόγιο τους (Χλαπάνα, 2012). Η ανάπτυξη του λεξιλογίου όμως μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους, εκτός από την αύξηση των λέξεων. Τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου αρχίζουν να αποδίδουν καλύτερα τις σημασίες στα αντικείμενα καθώς και να δοκιμάζουν διαφορετικούς συνδυασμούς λέξεων ανάλογα και με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Cole&Cole, 2001, όπως αναφέρεται σε Χλαπάνα, 2012). Συνεπώς για να μιλήσουμε για βελτίωση στον τομέα του λεξιλογίου, δεν απαιτείται μόνο η ποσοτική ανάπτυξη των λέξεων αλλά και η ποιοτική.

Το λεξιλόγιο αποτελεί ένα κομμάτι του γλωσσικού συστήματος που δεν παύει να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Παρ' όλα αυτά και ενώ πρόκειται για μία μεγάλη και ευρεία γλωσσική περιοχή οι έρευνες που πραγματοποιούνται προκειμένου να μελετηθεί η ανάπτυξη του είναι αρκετά

περιορισμένες καθώς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Χλαπάνα, 2012).

1.1.4 Ο αφηγηματικός λόγος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τον Polkinghorne (1995), η αφήγηση ορίζεται ως ο πεζός λόγος που απαρτίζεται από ολοκληρωμένες προτάσεις, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με λογικό τρόπο και διακρίνεται από κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και στόχους. Ο αφηγηματικός λόγος θεωρείται ως η εκφορά τουλάχιστον δύο συνεχόμενων γεγονότων που αφορούν μία ιστορία ή μία εμπειρία (Labov, 1972, όπως αναφέρεται σε Kanellou, Korvesi, Ralli, Mouzaki, Antoniou, Diamanti, Papaioannou, 2016). Πέρα όμως από τη χρονολογική σειρά με την οποία πρέπει να αναφέρονται τα γεγονότα, ο αφηγηματικός λόγος απαιτεί και γνώσεις για το εκάστοτε περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται (Boudreau, 2008) καθώς και τη δυνατότητα συντήρησης του θέματος και παράλληλα ενσωμάτωσης νοημάτων σε αυτόν, όσο μεγάλος και αν είναι (Humphries, Cardy, Worling, & Peets, 2004, όπως αναφέρεται σε Kanellou, Korvesi, Ralli, Mouzaki, Antoniou, Diamanti, Papaioannou, 2016).

Η ικανότητα της αφήγησης προωθείται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία του παιδιού με τους ενήλικες. Οι γονείς αφηγούνται στα παιδιά, τόσο φανταστικές ιστορίες όσο και δικά τους προσωπικά βιώματα. Παράλληλα επιθυμούν να ακούσουν και από τα ίδια να αφηγούνται την πορεία της ημέρας τους, γεγονότα που μπορεί να χρειάζονται περεταίρω συζήτηση καθώς και τις ανάγκες και τα σχέδια τους (Paris & Paris, 2003, Τσιλιμένη, 2011).

Επιπλέον, ο αφηγηματικός λόγος βοηθάει τα παιδιά να σχηματίσουν σενάρια και εικόνες μόνο μέσα από τη δύναμη των λέξεων. Ακούγοντας τις αφηγήσεις, αντιλαμβάνονται τόσο τις λέξεις όσο και τη συμβολική σημασία της γλώσσας, εμπλουτίζοντας έτσι το λεξιλόγιό τους και ταυτόχρονα σχηματίζοντας νέες φανταστικές λέξεις. Ακόμα, μέσα από τον αφηγηματικό λόγο και την αφήγηση γενικότερα, τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν όλες τις μορφές του προφορικού λόγου (Gorman, Bingham, Fiestas&Terry, 2016, Rodina, 2017, Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere & Inge Zink, 2012) και παράλληλα να γνωρίσουν κάποιες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την ανάπτυξη του στο νηπιαγωγείο (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006).

Στις περισσότερες έρευνες, η μέθοδος που χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η διαδικασία της αφήγησης είναι αυτή των εικόνων. Τα παιδιά προσπαθούν να αναδιηγηθούν την ιστορία που άκουσαν με τη βοήθεια εικόνων που δείχνουν κάποια στοιχεία της ιστορίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ελέγχεται η γραμματική και το λεξιλόγιο των παιδιών, τα οποία μπορούν στην ήδη υπάρχουσα ιστορία να προσθέσουν και δικά τους στοιχεία ώστε να την εμπλουτίσουν (Bonifacci, Barbieri&Tomassini, 2008). Συνεπώς, η ενσωμάτωση της αφήγησης στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντική και μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά να εξελιχθούν και στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο (Petersen, 2010).

Δεδομένου των θετικών επιδράσεων που έχει η αφήγηση στους παραπάνω τομείς, είναι φυσικό η δυσκολία σε αυτήν να προμηνύει δυσκολίες και σε άλλους τομείς της γλώσσας και του γραμματισμού (McCabe & Rollins, 1994, όπως αναφέρεται σε Kanellou, Korvesi, Ralli, Mouzaki, Antoniou, Diamanti, Papaioannou, 2016). Γι αυτό, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και στοχεύουν στην εκτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλαμβάνουν και δραστηριότητες που σχετίζονται με την αφήγηση (Boudreau, 2008).

1.2 Γλωσσικές Δυσκολίες

Οι γλωσσικές δυσκολίες όπως προκύπτει από την Αμερικάνικη Εταιρία Λόγου-Ομιλίας-Ακοής (1993) χαρακτηρίζονται από καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και επηρεάζουν τη μορφή της γλώσσας, το περιεχόμενο, τη λειτουργία της καθώς και την επικοινωνία. Χωρίζονται σε δυσκολίες στην αντίληψη και σε δυσκολίες στην έκφραση. Τα παιδιά με αναπτυξιακές γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν προβλήματα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας χωρίς όμως να παρουσιάζουν γνωστικές ή νευρολογικές ανεπάρκειες. Ένα παιδί με δυσκολία γλωσσικής αντίληψης μπορεί να δυσκολεύεται να εκτελέσει διπλές ή παραπάνω εντολές καθώς και να τοποθετήσει στη σωστή σειρά μια διαδικασία. Ένα παιδί με δυσκολία γλωσσικής έκφρασης συνήθως διαθέτει περιορισμένο λεξιλόγιο, συγχέει τους ήχους των λέξεων και μπερδεύει τους χρόνους των ρημάτων και τον αριθμό των ουσιαστικών (Norbury, Tomblin&Bishop, 2013).

1.2.1 Φωνολογικές Δυσκολίες

Αρχικά οι φωνολογικές δυσκολίες αποτελούν μια αδυναμία στη χρήση των ήχων της ομιλίας για την εκάστοτε ηλικία και περιλαμβάνουν λάθη στην παραγωγή, τη χρήση και την οργάνωση των ήχων (DSM – IV, 1994). Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται κυρίως κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα για να αποκατασταθεί η γλωσσική λειτουργία του παιδιού και να μπορέσει να εισαχθεί ομαλά στο σχολείο (Μότσιου, 2014).

Για να κατανοηθούν πλήρως οι φωνολογικές δυσκολίες πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια της φωνολογίας. Η φωνολογία αποτελεί έναν κλάδο της γλωσσολογίας και σχετίζεται με την περιγραφή των συστημάτων στα φωνήματα της γλώσσας. Συμπεριλαμβάνει τα γλωσσικά διακριτά φωνήματα και τους βασικούς κανόνες που διέπουν τη φύση αυτών των συστημάτων. Με λίγα λόγια είναι η γνώση του πως τα φωνήματα οργανώνονται και λειτουργούν κατά την επικοινωνία. Επιπλέον περιλαμβάνει την καταγραφή των φωνημάτων της γλώσσας έτσι ώστε να έχουν διαφοροποιητική σημασία αλλά και την οργάνωση τους για να σχηματιστούν οι λέξεις (Heward, 2011).

Οι φωνολογικές διεργασίες περιγράφουν ποια παιδιά ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη ομιλίας και συγκρίνει την ομιλία τους με αυτή των ενηλίκων. Μέσα από αυτές μπορούν να εντοπισθούν τα λάθη και να διορθωθούν. Τέτοιες διεργασίες είναι η φατνιοποίηση, η αντικατάσταση δηλαδή ενός χειλικού ή χειλοδοντικού φωνήματος μ' ένα φατνιακό φώνημα πχ *tɪlo* αντί για μήλο, η αφομοίωση, η μετατροπή δηλαδή ενός συμφώνου που μοιάζει με το φώνημα που το περιβάλλει πχ *baba* αντί για μπάντα, η οπισθοποίηση, η αντικατάσταση ενός συμφωνικού πιο πρόσθιου φωνήματος μ' ένα φώνημα που παράγεται σε μία πιο πίσω θέση και η απλοποίηση συμπλέγματος πχ *pio* αντί για πλοίο. Ακόμα, υπάρχουν η συγχώνευση, η αντικατάσταση δύο παρακείμενων φωνημάτων από ένα απλό φώνημα το οποίο είναι διαφορετικό από αυτά πχ *θamata* αντί για σταμάτα, η απορινικοποίηση, η αντικατάσταση ενός ομοργανικού στιγμικού με ένα ρινικό φώνημα πχ *na* αντί για μα, η απουρανικοποίηση, η αντικατάσταση ενός ουρανικού τριβόμενου με ένα φατνιακό τριβόμενο πχ *ter* αντί για τέρμα και η μείωση, η προσθήκη του *i* ή ενός σύμφωνου + *i* πχ *kalosi* αντί για καλός. Συνεχίζοντας, υπάρχουν ο διπλασιασμός πχ *mimi* αντι για μη, η επένθεση, η εισαγωγή δηλαδή ενός φωνήματος πχ *karefi* αντί για καρφί, η απαλοιφή τελικού συμφώνου πχ *raz* αντί για παζλ, η προσθιοποίηση, η αντικατάσταση δηλαδή ενός πιο οπίσθιου φωνήματος πχ

ματα αντί για γάτα και η απαλοιφή αρχικού συμφώνου πχ ura αντί για κούπα. Τέλος, έχουμε τη χειλικοποίηση, την αντικατάσταση ενός φωνήματος με ένα χειλικό φώνημα πχ roga αντί για τώρα, την μετάθεση δύο φωνημάτων πχ flaural αντί για φράουλα, τον διπλασιασμό μίας συλλαβής πχ dede αντί για ντέφι, την πτώση προ τονικής συλλαβής πχ nana αντί για μπανάνα, την ηχηροποίηση ή αηχοποίηση πχ palaanτί για μπάλα και την φωνηεντικοποίηση, την υποκατάσταση δηλαδή ενός φωνήματος με ένα υγρό φώνημα στο τέλος της λέξης πχ kasko αντί για κασκόλ. Οι παραπάνω φωνολογικές διεργασίες και κυρίως η συλλαβική απαλοιφή, η τελική απαλοιφή συμφώνου και η απλοποίηση συμπλέγματος μπορούν να παρατηρηθούν και σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Καμπανάρου, 2007).

1.2.2 Λεξιλογικές Δυσκολίες

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα τους να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν τις λέξεις. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι πιθανό να προμηνύει δυσκολίες ως προς την ομαλή κατανόηση της γλώσσας (Dockrell, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ελλείμματα στον τομέα του λεξιλογίου μπορούν να συνδεθούν με δυσκολίες στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003) καθώς και στο γραπτό λόγο (Bishop & Clarkson, 2003). Επιπλέον, οι McDowell, Lonigan και Goldstein (2007) υποστήριξαν ότι οι ελλείψεις στο λεξιλόγιο σχετίζονται και με προβλήματα στην φωνολογική επίγνωση. Τέλος, επιβεβαιώνοντας όλα τα παραπάνω, οι Sparks, Patton και Murdoch (2014), συμπέραναν ότι το λεξιλόγιο και η φωνολογική επίγνωση μαζί, αποτελούν πολύ σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων.

Συνεπώς, το λεξιλόγιο αποτελεί τη βάση, στην οποία στηρίζονται πιο σύνθετες διαδικασίες, όπως η ανάγνωση και η γραφή. Οι τομείς αυτοί σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδοση του παιδιού, κάτι που κάνει ακόμα μεγαλύτερη την ανάγκη για παρακολούθηση της αναπτυξιακής πορείας του λεξιλογίου και έγκαιρη διάγνωση τυχόν δυσκολιών (Καραπατσούδη, 2019).

1.2.3 Αφηγηματικές Δυσκολίες

Οι αφηγηματικές ικανότητες είναι μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (Lever & Senechal, 2011) και ταυτόχρονα παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική τους επίδοση. Οι δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή του αφηγηματικού λόγου προμηνύουν δυσκολίες σε γλωσσικό, γνωστικό, πραγματολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τις δυσκολίες αυτές, και μπορούν να τις εντοπίζουν εύκολα, δεδομένου ότι η αφήγηση αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο αξιολόγησης τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις επόμενες βαθμίδες. Αυτό που δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό, είναι η σχέση των δυσκολιών της αφήγησης με τις δυσκολίες στο λόγο και τη μάθηση (Νάνου, 2013).

Οι δυσκολίες στον αφηγηματικό λόγο χωρίζονται σε αυτές που αφορούν τη δομή και σε αυτές που αφορούν την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων (Νάνου, 2013). Η δομική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες αποδίδονται στην ανεπαρκή γνώση των συστατικών της γραμματικής της ιστορίας (Stetter & Hughes, 2010). Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία τα παιδιά παρουσιάζουν γνωστικές δυσκολίες και παράλληλα λεξιλογικές, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ελέγξουν τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος (Lahey & Bloom, 1994, Nation, 2005, όπως αναφέρεται σε Νάνου, 2013).

Σύμφωνα με τον Westby (1984) πολλά από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχές στο λόγο τους ή μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν προβλήματα στην οργάνωση, την αναπαράσταση και την επεξεργασία των πληροφοριών της αφήγησης (Νανού, 2005). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν παιδιά που ενώ μπορούν να αφηγηθούν μία ιστορία με τη βοήθεια εικόνων, δε μπορούν να αφηγηθούν προσωπικές τους εμπειρίες καθώς δυσκολεύονται στην οργάνωση και τη συνοχή. Μία άλλη κατηγορία παιδιών, δυσκολεύεται στην αφήγηση ακόμα και με τη χρήση εικόνων. Επικεντρώνονται σε λεπτομέρειες και άσχετα σημεία τα οποία δε σχετίζονται με το κυρίως θέμα της ιστορίας. Ακόμα, πολλά παιδιά ενώ βλέπουν τις εικόνες που τους παρέχονται, δεν καταλαβαίνουν ότι πρόκειται για μία ιστορία και περιγράφουν κάθε εικόνα ξεχωριστά. Τέλος, τα παιδιά που έχουν προβλήματα στην επεξεργασία, μπορούν να αφηγηθούν ιστορίες, οι οποίες όμως εμπεριέχουν ασαφές και ακατάλληλο λεξιλόγιο (Νανού, 2005).

Η αναγνώριση των αφηγηματικών δυσκολιών κατά την προσχολική ηλικία, έχει πολύ μεγάλη σημασία για την πρόωμη παρέμβαση που θα ακολουθήσει. Όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί, τόσο μεγαλύτερη βελτίωση θα παρατηρηθεί στην σχολική επίδοση του παιδιού, καθώς και στην επικοινωνία με το περιβάλλον του (Νανού, 2013).

1.3 Η επιδημιολογία των Γλωσσικών Δυσκολιών

Στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές αξιόπιστες μελέτες οι οποίες να αναφέρονται στη συχνότητα των γλωσσικών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Παρατηρώντας ωστόσο μερικές από αυτές είναι φανερό ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα συμπεράσματα που η κάθε μία καταλήγει. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στα διαφορετικά διαγνωστικά εργαλεία αλλά και τους διαφορετικούς γλωσσικούς ορισμούς που χρησιμοποιεί ο κάθε ερευνητής για να πραγματοποιήσει την έρευνα του (Heward, 2011).

Ξεκινώντας, οι Norbury, Gooch, Wray, Baird, Charman, Simonoff, Vamvakas, & Pickles, (2016) πραγματοποίησαν μία σημαντική έρευνα κατά την οποία επιλέχτηκαν 12.398 παιδιά στο Surrey της Αγγλίας ηλικίας 4-5 ετών από τα οποία εν τέλει εξετάστηκαν τα 7.267. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 9,92% των παιδιών αυτών αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, το 7,58% παρουσιάζει κάποια δυσκολία χωρίς κάποια προφανή αιτία, ενώ στο 2,34% η γλωσσική διαταραχή βασίζεται σε κάποια διανοητική αναπηρία. Συνεπώς σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας που φοιτούν 30 παιδιά, είναι πιθανόν κατά μέσο όρο 2 από αυτά να εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες.

Στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες είναι ακόμα πιο περιορισμένες. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Okalidou και Kampanaros (2001) και χρησιμοποιήθηκε η Προσαρμοσμένη Επικοινωνιακή Κλίμακα για Νηπιαγωγούς adapted Communication Checklist for Preschool Teachers (a-CCPT), διαπιστώθηκε ότι το 6-8% των παιδιών προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν κάποια δυσκολία στη γλωσσική τους έκφραση. Μία άλλη έρευνα που εξετάζει τη συχνότητα των δυσκολιών του λόγου αλλά σε παιδιά μικρότερα των 5 ετών, υποστηρίζει ότι το ποσοστό τους φτάνει το 9,4% (Πρωταγόρα-Λιανού, Γιαννοπούλου και Συκιώτου, 2003, όπως αναφέρεται σε Parizi, Chachudi, Okalidou, Petrinou, 2014).

Τέλος, με βάση την έρευνα που έγινε σε ελληνόφωνους μαθητές (Βλασσοπούλου, Ρότσικα, Τσίπρα, Λεγάκη & Αναγνωστοπούλου, 2010) καθίσταται σημαντική η παρέμβαση στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες καθώς είναι πολύ πιθανόν να συνεχίζουν να παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας αλλά και της ενήλικης ζωής τους. Επιπλέον, δε μπορεί να παραγκωνιστεί η άμεση σχέση που έχουν οι δυσκολίες αυτές με τη συμπεριφορά αφού παιδιά στα οποία δεν έγινε κάποια παρέμβαση παρουσίασαν προβλήματα κοινωνικοποίησης και προσαρμογής.

1.4 Η αιτιολογία των Γλωσσικών Δυσκολιών

Σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί είναι η παράλυση κάποιων μυών του λόγου, η απουσία δοντιών, οι κρανιοπροσωπικές δυσμορφίες, η υπερτροφία των αδενοειδών εκβλαστήσεων και η τραυματική εγκεφαλική βλάβη. Επιπλέον τέτοιες δυσκολίες μπορεί να προκληθούν λόγου κληρονομικότητας, πρόωρου τοκετού και χαμηλού βάρους γέννησης. Τέλος, ίσως να αποτελούν τη μοναδική ιδιαιτερότητα του παιδιού μπορεί όμως να συνδέονται και με άλλα σύνδρομα όπως η διανοητική αναπηρία, ο αυτισμός και το σύνδρομο Dawn (Heward, 2011).

1.4.1 Γενετικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με πολλές έρευνες οι γενετικοί παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν στην εκδήλωση των γλωσσικών δυσκολιών (Heward, 2011). Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα τμήματα του εγκεφάλου τα οποία σχετίζονται με την αντιληπτική και γλωσσική επεξεργασία. Συνεπώς, μια δυσλειτουργία σε κάποιο απ αυτά τα τμήματα μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στη γλώσσα. Επιπλέον, δε μπορεί να παραληφθεί το γονιδιακό υπόβαθρο. Ένα παιδί του οποίου οι γονείς αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες έχει σημαντικές πιθανότητες να παρουσιάσει και το ίδιο. Φυσικά, η εκδήλωση των δυσκολιών εξαρτάται και από την αλληλεπίδραση των γενετικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων (Bishop, 2002).

Σύμφωνα με μία άλλη θεωρία, δεν είναι βέβαιο αν τα γονίδια είναι υπεύθυνα για την αναγνώριση της γλώσσας οπότε θα πρέπει να διεξαχθεί έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποιος νευρολογικός παράγοντας που μπορεί να δημιουργήσει τα γλωσσικά προβλήματα (Ulman & Pierpont, 2005). Μελέτες, πάντως,

που έχουν συγκρίνει τον εγκέφαλο ενός παιδιού που αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες και ενός άλλου που αναπτύσσεται τυπικά, κατέληξαν ότι υπάρχουν διαφορές στο κροταφικό πεδίο το οποίο σχετίζεται με την επεξεργασία της ομιλίας και των ακουστικών πληροφοριών (Griffiths & Warren, 2002 όπως αναφέρεται σε Norbury et al., 2013)

1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικές επιδράσεις έχουν κι αυτές πολύ σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των γλωσσικών δυσκολιών. Τα παιδιά χρειάζονται ενθάρρυνση για να μπορέσουν να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δυνατότητες. Δυστυχώς, υπάρχουν περιβάλλοντα μέσα στα οποία ο σεβασμός προς το παιδί και η ενίσχυση των προσπαθειών που γίνονται για να επικοινωνήσει δεν ευνοούνται, με αποτέλεσμα τον περιορισμό και την αποθάρρυνση του. Επιπλέον, εάν δεν παρέχονται στο παιδί ερεθίσματα και δεν του δίνεται η δυνατότητα να συνομιλήσει, να εξερευνήσει και να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα, είναι πολύ πιθανόν να εμφανίσει κάποια δυσκολία στη γλωσσική του ανάπτυξη (Ratner, 2004).

Κεφάλαιο 2

2.1 Κοινωνική Επάρκεια

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έφεραν στο προσκήνιο τη σημασία που έχει η κοινωνική και η συναισθηματική επάρκεια για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των παιδιών (Tomblin, Zhang, Buckwalter and Catts, 2000) καθώς και για την ψυχική τους υγεία (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009).

Η κοινωνική επάρκεια συνδέεται άμεσα με τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Ralli, Karagiannopoulou, Antaraki, 2017), την ικανότητα τους δηλαδή να αντιδρούν θετικά στις προκλήσεις του περιβάλλοντος σε ενδοπροσωπικό και σε διαπροσωπικό επίπεδο (Meyers&Meyers, 2003). Αρχικά, υπήρχε μια σύγχυση ως προς τον ακριβή ορισμό της, ώσπου οι Reschly και Gresham (1981) υποστήριξαν ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από την προσαρμοστική συμπεριφορά και την κοινωνική ευθύνη. Ο όρος προσαρμοστική συμπεριφορά σχετίζεται με την ατομική ανεξαρτησία και ο όρος κοινωνική ευθύνη με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις κοινωνικές συνθήκες της κάθε κοινωνίας. Αργότερα, προστέθηκαν και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς η αλληλεπίδραση, η κοινωνική αποδοχή και η απόρριψη απεικονίζουν τη θέση που έχει κάποιος ανάμεσα σε αυτούς (Gresham, Frank, Daniel& Reschly, 1987). Σύμφωνα με έναν πιο πρόσφατο ορισμό κοινωνική επάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

Η κοινωνική επάρκεια αξιολογείται μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες, συγκεκριμένες, δηλαδή, μορφές συμπεριφοράς τις οποίες το παιδί πρέπει να γνωρίζει για να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις (Putallaz &Gottman, 1982, όπως αναφέρεται σε Χατζηχρήστου, 2004). Τέτοιες συμπεριφορές θεωρούνται η θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η συνεργασία, η διεκδίκηση, η παροχή βοήθειας και η διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012).

Η ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες δυσχεραίνεται και εξαιτίας των φτωχών προ κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτουν. Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά αυτά, δυσκολεύονται στη συνεργασία καθώς και στις

ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες είτε στα πλαίσια του παιχνιδιού, είτε του μαθήματος. Επιπλέον δε μπορούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να υπερασπιστούν την άποψή τους, να προσφέρουν βοήθεια και γενικά να δείξουν φιλικές μορφές συμπεριφοράς (Bakoroulou&Dockrell, 2016).

2.2 Σχολική Επάρκεια

Η περίοδος της προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην ανάδειξη δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που θα βοηθήσουν τη μετάβαση τους στο σχολικό περιβάλλον (Μανίτσα, 2015). Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο για τα παιδιά να μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες της νηπιαγωγού, να δείχνουν προσοχή στο μάθημα, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να τηρούν τους κανόνες της. Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι και η προσπάθεια τους να ανταπεξέλθουν σε πιθανές δυσκολίες όπως και η θέληση τους να υλοποιήσουν τις εργασίες τους. Συνεπώς, η ανεξαρτησία, η συνεργασία τόσο με τη νηπιαγωγό όσο και με τους συνομηλίκους, η υπευθυνότητα και η ενεργή συμμετοχή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Sasser, Bierman&Heinrichs, 2015).

2.3 Συναισθηματική Επάρκεια

Η συναισθηματική όπως και η κοινωνική επάρκεια αποτελεί μέρος της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού (Denhametal., 2009). Σύμφωνα με τους Halle και Darling - Churchill (2016) ως συναισθηματική επάρκεια, ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα όπως και των άλλων και να αντιδρά ανάλογα σε αυτά. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τις συνέπειες τις οποίες μπορεί να έχουν οι αντιδράσεις αυτές τόσο στον ίδιο όσο και στο περιβάλλον του. Πολλές έρευνες αντικαθιστούν τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» με εκείνον της «συναισθηματικής νοημοσύνης». Η αντικατάσταση αυτή είναι ορθή καθώς σύμφωνα με τους Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan, Adler (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί κι αυτή τη δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντος του, να μπορεί να τα εκφράζει και να χειρίζεται τις καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν από αυτά.

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μία έξαρση των συναισθηματικών προβλημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κάτι το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα

επικίνδυνο για την εμφάνιση δυσκολιών στη κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Algozzine, Horner, & Putnam, 2008 όπως αναφέρεται σε Δώνη & Γιώτσα, 2019). Σύμφωνα με έρευνες, η συναισθηματική επάρκεια επηρεάζει θετικά τους τομείς της υγείας, της εργασίας και της σχολικής προσαρμογής του παιδιού. Το συμπέρασμα αυτό στηρίχθηκε στο ότι η επίγνωση των συναισθημάτων βοηθάει τόσο στον έλεγχο του άγχους και στη διαχείριση του θυμού όσο και στη σχολική επιτυχία (Cherniss, 2004 όπως αναφέρεται σε Καρατζά, 2017). Ακόμα, η ενσυναίσθηση επιδρά θετικά και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών.

Συμπερασματικά, τα παιδιά τα οποία έχουν υψηλή συναισθηματική επάρκεια, δημιουργούν ισχυρές κοινωνικές σχέσεις, είναι καλοί ακροατές, κατανοούν τα συναισθήματα των συνομιλητών τους και εκφράζουν τα συναισθήματα τους γνωρίζοντας τις συνέπειες της πράξης τους σε κάθε περίπτωση. Παράλληλα διακατέχονται από ηρεμία και αισιοδοξία, ακόμα και όταν πρόκειται να δουλέψουν κάτω από δύσκολες και πιεστικές συνθήκες, ενώ έχουν υψηλό αυτοέλεγχο που τους επιτρέπει την προσήλωση σε συγκεκριμένους στόχους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

2.4 Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών με Γλωσσικές Δυσκολίες

Με τον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» εννοούμε το σύνολο κάποιων ακατάλληλων συμπεριφορών, οι οποίες εντοπίζονται σε παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση ή αισθητηριακές αναπηρίες, σε διάφορα περιβάλλοντα. Οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές και επηρεάζουν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τον περίγυρό του (Κανδαράκης, 2015). Τα προβλήματα συμπεριφοράς εμπερικλείουν συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες οι οποίες εμποδίζουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και δυσχεραίνουν την κοινωνική και σχολική τους επάρκεια (Κανδαράκης, 2015).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς χωρίζονται σε προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι συμπεριφορές εκείνες που είναι είτε επιβλαβείς για τους άλλους, είτε βγάζουν μία αντιδραστικότητα. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η λεκτική και σωματική επιθετικότητα, η παρορμητικότητα, η ανυπακοή, ο αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες, η χυδαιολογία, η ψευδολογία κ.α. (Laghi, Baiocco, Cannoni, Norcia, Baumgartner&Bombi, 2013). Τα προβλήματα

αυτά παρατηρούνται πιο συχνά στις μικρές ηλικίες και κυρίως στα αγόρια (Μανωλίτσης, 2013). Περισσότερο συχνή όμως είναι η εμφάνιση των προβλημάτων εσωτερίκευσης στην προσχολική ηλικία αλλά και στην εφηβική. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με τα συναισθήματα και τη διάθεση του παιδιού, και περιλαμβάνουν την απόρριψη από συνομηλίκους, την εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την μοναχικότητα, την ευαισθησία, το άγχος κ.α. (Μανωλίτσης, 2013).

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 3

3.1 Κοινωνική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η γλώσσα και η επικοινωνία διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2002, Gallagher, 1993). Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όπως η ικανότητα τους να δημιουργούν συζητήσεις και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του εκάστοτε συνομιλητή, δημιουργούν επιτυχείς αλληλεπιδράσεις και συνεισφέρουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους (Brinton & Fujiki, 1999). Αντίστοιχα όταν επιτυγχάνεται η κοινωνική επάρκεια, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε μεγάλο βαθμό για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν, με αποτέλεσμα να εξασκούνται και να βελτιώνονται ολοένα και περισσότερο. Συνεπώς, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας και των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού είναι αμφίδρομη (McCabe & Meller, 2004). Επιπρόσθετα τα παιδιά που διαθέτουν ενσυναίσθηση, κατανόηση και δεξιότητες έκφρασης, γίνονται αρεστοί από τον περίγυρο τους και συμμετέχουν συχνά σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (Gallagher, 1999). Τα παιδιά, όμως, που συναντούν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων, δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν ομαλά με αποτέλεσμα να δέχονται την απόρριψη από το περιβάλλον τους (Brinton & Fujiki, 2011). Η σημασία της γλώσσας στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα στους παραπάνω τομείς επιβεβαιώνονται και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι Stanfon-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, (2007), παρατήρησαν ότι πολλά από τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, παρουσίαζαν κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Εστίασαν τότε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με την ίδια διαταραχή, για να εξετάσουν τη δική τους κοινωνική επάρκεια καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφάνιζαν, συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι ερευνητές ξεκινώντας τη μελέτη υπέθεσαν ότι η κοινωνική επάρκεια των παιδιών με ΕΓΔ θα είναι μικρότερη από αυτή

των τυπικών παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 95 παιδιά από 48 ως 61 μηνών, τα οποία χωριστήκαν σε 2 ομάδες: παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και τυπικά παιδιά. Η σύγκριση μεταξύ των 2 ομάδων έδειξε μεγάλη απόκλιση μεταξύ των τυπικών και των παιδιών με ΕΓΔ ως προς την κοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά με ΕΓΔ, είχαν πολύ χαμηλότερα σκορ χωρίς όμως κανένα να είναι 0. Μεγαλύτερες ωστόσο είναι οι διαφορές στις υπό κλίμακες που σχετίζονται με τις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, είχαν μεσαία απόκλιση σε άγχος/κατάθλιψη και προβλήματα συμπεριφοράς και μεγάλη σε διεκδίκηση και άλλα προβλήματα. Μικρή απόκλιση υπήρξε σε συναισθήματα, σωματικά παράπονα, προβλήματα ύπνου και επιθετικότητα. Συνεπώς η υπόθεση που έκαναν οι ερευνητές στην αρχή της έρευνας αποδείχτηκε σωστή.

Εν συνεχεία, οι VanDaal, Verhoeven, & VanBalkom (2007), εξέτασαν σε ποιο βαθμό τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν συμπεριφορικά προβλήματα και ποια είναι η σχέση των προβλημάτων αυτών με τη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες είχαν χαμηλότερα σκορ από τα τυπικά παιδιά στο test που αξιολογεί τη συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, το 40% των παιδιών είχε κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, το 30% πληρούσε τα κριτήρια για κλινική έρευνα και το 10% ήταν στα όρια να εμφανίσει κάποιο πρόβλημα. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης αναφέρονται στον ίδιο βαθμό στα παιδιά ενώ τα προβλήματα σκέψης και προσοχής αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης σχετίζονται με φωνολογικές και σημασιολογικές δυσκολίες. Ιδιαίτερα τα θέματα της διεκδίκησης, του άγχους και της μελαγχολίας δείχνουν να σχετίζονται με τις παραπάνω δύο δυσκολίες. Τα προβλήματα εξωτερίκευσης όπως ο θυμός και η επιθετικότητα σχετίζονται με τα φωνολογικά προβλήματα. Τα προβλήματα κοινωνικής επάρκειας σχετίζονται επίσης με τα γλωσσικά προβλήματα. Τα προβλήματα προσοχής και σκέψης σχετίζονται με τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Συνεπώς οι φωνολογικές δυσκολίες σχετίζονται με όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε μία ακόμα μελέτη ερευνήθηκε η σχέση του λεξιλογίου με τις συμπεριφορικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες καθώς και με τις προ κοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά που είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο γλωσσικό test, πέτυχαν υψηλότερα σκορ στα προβλήματα συμπεριφοράς. Συνεπώς το λεξιλόγιο παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, σύμφωνα

με τους δασκάλους, οι τομείς της επικοινωνίας, της σκέψης και της φωνολογικής ενημερότητας είναι ισχυρά προβλεπτικοί παράγοντες για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά (Hartas, 2011).

Η παραπάνω έρευνα ενισχύεται και από τους Clegg, Law, Rush, Peters, & Roulstone (2015) οι οποίοι ερεύνησαν το ρόλο που παίζουν οι προσληπτικές και εκφραστικές δεξιότητες της γλώσσας στην ηλικία των 2 και 4 ετών, στα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά στην ηλικία των 6 ετών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συμβολή της πρώιμης εκφραστικής και προσληπτικής γλωσσικής ανάπτυξης στη συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των εξάχρονων παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 1.314 παιδιά. Για να είναι αντικειμενικά τα αποτελέσματα μελετήθηκαν οι βιολογικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού όπως το φύλο, το κάπνισμα στην εγκυμοσύνη, το βάρος του μωρού όταν γεννήθηκε, το πόσες φορές έχει γεννήσει η μαμά και ο αριθμός των εβδομάδων που γεννήθηκε το μωρό. Επίσης, έλαβαν υπόψη τους και τους κοινωνικούς παράγοντες όπως η εκπαίδευση της μητέρας και το επάγγελμα του πατέρα. Αφού εξετάστηκαν τα δεδομένα μέσω παλινδρομήσεων, προέκυψε ότι οι βιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες καθώς και οι εκφραστικές και προσληπτικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Συνεπώς, η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποφυγή συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Πλήθος ερευνών υποστηρίζει ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες δεν είναι εύκολο να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις (AndrésRoqueta, Adrian, Clemente, & Villanueva, 2016, Bakoroulou & Dockrell, 2016, Lindsay, Dockrell & Strand, 2007). Σύμφωνα με την έρευνα των Handley και Rice (1991), τα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών αρχίζουν να ξεχωρίζουν τους συνομηλίκους τους με αντίστοιχα καλές επικοινωνιακές δεξιότητες με εκείνα, και αλληλεπιδρούν με αυτούς, περιθωριοποιώντας έτσι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα τελευταία να βιώνουν την απόρριψη και παράλληλα να μην τους δίνεται η δυνατότητα να εξασκούνται στον προφορικό λόγο αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες. (Cohen, 2010). Μεγαλώνοντας, και φτάνοντας πλέον στη σχολική και την εφηβική ηλικία, τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες είναι πιθανόν να βρεθούν

αντιμέτωπα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Lindsay, Dockrell, Mackie, 2008).

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τις προκοινωνικές δεξιότητες που διαθέτουν, όπως η συνεργασία, η προθυμία τους να παρέχουν βοήθεια και η ενσυναίσθηση. Τα παιδιά που διαθέτουν υψηλά επίπεδα προκοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να συνάψουν ευκολότερα μία επιτυχημένη σχέση σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν χαμηλές προκοινωνικές δεξιότητες, τα οποία περιθωριοποιούνται λόγω της έλλειψης αυτών (Seban, 2003). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, οι προκοινωνικές δεξιότητες βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η δημιουργία φιλικών σχέσεων (Bakoroulou & Dockrell, 2016, Hart, Jujiki, Brinton, Hart, 2004, Stanton-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007).

Συμπληρωματικά, δεξιότητες όπως η συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η διεκδίκηση και η υπευθυνότητα βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες (Puglisi, Cáceres-Assenço, Nogueira, & Befi-Lopes, 2016, Stanton-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007). Ταυτόχρονα σύμφωνα με την έρευνα του McCabe (2005), τα παιδιά αυτά λόγω των φτωχών ηγετικών ικανοτήτων που διαθέτουν δυσκολεύονται να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωταρχικούς ρόλους σε παιχνίδια και δραστηριότητες. Τα στοιχεία αυτά, ενισχύουν την άποψη ότι τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα, δεν γίνονται εύκολα αρεστά από τα τυπικά παιδιά, με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Bakoroulou & Dockrell, 2016).

Ακόμα, οι Levickis, Sciberras, McKean, Conway, Pezic, Mensah, Reilly (2018) μελέτησαν τη σχέση των γλωσσικών δυσκολιών με συγκεκριμένους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς σε παιδιά διαφορετικού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου ηλικίας 4-7 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα από τα τυπικά παιδιά σε όλο το φάσμα που εξετάζει η έρευνα σύμφωνα με τα εκάστοτε εργαλεία. Η υπερδραστηριότητα, η απροσεξία και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο έντονα σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και κυρίως στις ηλικίες των 4^{ων} και 7 ετών. Τα προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους εμφανίζονται κυρίως στην προσχολική ηλικία των παιδιών και

λιγότερο στη σχολική. Τέλος, όσον αφορά την προ κοινωνική συμπεριφορά φαίνεται να είναι φτωχότερη στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες που βρίσκονται στο 4^ο έτος.

Η έρευνα των Bichay-Awadalla, Qi, Bulotsky-Shearer, & Carta (2019), στοχεύει στο να εξεταστεί η σχέση των γλωσσικών ικανοτήτων, (εκφραστικών και προσληπτικών) και των προβλημάτων συμπεριφοράς εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών, ότι δηλαδή τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να προμηνύουν γλωσσικές δυσκολίες και οι γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να προμηνύουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος μίας μεγαλύτερης έρευνας και περιλαμβάνει 194 παιδιά προσχολικής ηλικίας με τις μαμάδες τους καθώς και 41 δασκάλες. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιώνουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα παιδιά με χαμηλές εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες μπορεί να δυσκολεύονται να ξεκινήσουν μία θετική αλληλεπίδραση ή ανταλλαγή πληροφοριών ή ακόμα να μη μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα τους. Αντίστροφα τα παιδιά που εμφανίζουν έντονη συμπεριφορά, είναι πιθανόν λόγω άγχους να αναπτύξουν χαμηλές εκφραστικές δεξιότητες, να μην αναπτύξουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους και δασκάλους και να απέχουν από τις δραστηριότητες στην τάξη. Τέλος δεν επαληθεύτηκε η αμφίδρομη σχέση που υπέθεσαν για τις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς και την προσληπτική γλώσσα.

Επιπλέον, στην έρευνα των Longoria, Page, Hubbs-Tait & Kennison (2009), εξετάστηκε η σχέση της εκφραστικής και προσληπτικής γλώσσας με την κοινωνική επάρκεια. Σύμφωνα με τα test που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά αλλά και από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, η σχέση των παραπάνω μεταβλητών είναι θετική, επιβεβαιώνοντας έτσι και τις προηγούμενες έρευνες. Τα αποτελέσματα, μάλιστα, έδειξαν ότι όσο σημαντικό είναι για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών να κατανοούν τι τους λένε οι άλλοι, τόσο σημαντικό είναι να μπορούν να εκφραστούν και να δηλώσουν τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους.

Ωστόσο υπάρχει ένα κομμάτι στην ερευνητική βιβλιογραφία που αποτυπώνονται διαφορετικές απόψεις. Παρουσιάζονται δηλαδή έρευνες που εξετάζουν

την κοινωνική επάρκεια των παιδιών μέσω κάποιων test και καταλήγουν ότι κάποιες πτυχές της δε διαφέρουν μεταξύ των τυπικών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Μία τέτοια έρευνα είναι αυτή των McCabe & Meller (2004) κατά την οποία οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ανιχνευτικά εργαλεία για να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στους τομείς της συνεργασίας, της διεκδίκησης και της υπευθυνότητας. Αντίθετα εντόπισαν κάποιες διαφορές όσον αφορά τον αυτοέλεγχο και τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα Lindsay et al (2007) στην οποία τα παιδιά βαθμολογήθηκαν σε τρεις διαφορετικές ηλικιακές περιόδους από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Τα αποτελέσματα που προήλθαν από την κλίμακα αξιολόγησης που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι η προ κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες αναπτύσσεται εξίσου ομαλά με αυτή των τυπικών παιδιών. Ταυτόχρονα ως προς το κομμάτι της ενεργητικότητας, αν και κατά την πρώτη βαθμολόγηση υπήρχε μία διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, στην πορεία η διαφορά αυτή μειώθηκε σημαντικά. Κάτι ακόμα πολύ σημαντικό είναι ότι οι περισσότερες έρευνες που μελετούν την κοινωνικό συναισθηματική επάρκεια των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες αναφέρονται αποκλειστικά σε αυτά που έχουν κάποια επίσημη διάγνωση και όχι απαραίτητα σε όσα παρουσιάζουν χαμηλές γλωσσικές ικανότητες οι οποίες είναι εμφανείς και επιβεβαιώνονται από το ανιχνευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται (Curtis et al., 2018 Yew & O’Kearney 2013 όπως αναφέρεται σε Hentges, Devereux, Graham & Madigan, 2021). Τέλος, οι Curtis, Frey, Watson, Hampton & Roberts (2018) πραγματοποίησαν μία έρευνα η οποία εξετάζει τη σχέση των γλωσσικών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς από τη στιγμή της γέννησης έως το 18^ο έτος των παιδιών. Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν μεν εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους τυπικούς συνομηλίκους τους αλλά αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερη ηλικία. Επισημαίνει επίσης ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις κατηγορίες των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης.

3.2 Σχολική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες

Η προσαρμογή στο χώρο του σχολείου είναι απ τις πιο σημαντικές αλλαγές που βιώνει το παιδί κατά την προσχολική ηλικία (Ladd and Price, 1987). Όπως προ ειώθηκε, σύμφωνα με την έρευνα του McCabe (2005) τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα παρουσιάζουν δυσκολίες στο να εστιάσουν την προσοχή τους σε κάποια εργασία και να την ολοκληρώσουν αλλά και στο να ακούσουν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά δε μπορούν να διαχειριστούν την αποτυχία αλλά και να συμμορφωθούν με τους κανόνες τις τάξεις. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς στο σπίτι, κάτι που ενισχύει την άποψη ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολείο.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες συσχετίζουν τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών, με την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την κοινωνική ανάπτυξη τους (Hirvonen, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2012). Σύμφωνα με τους Bodovski & Farkas (2007), οι θετικές συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης στο νηπιαγωγείο, ωφελούν τη μετέπειτα επίδοση τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Τα παιδιά που υιοθετούν τις συμπεριφορές αυτές που σχετίζονται με τη μάθηση και παράλληλα έχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικό συναισθηματικής επάρκειας κατά την προσχολική εκπαίδευση, έχουν καλύτερες επιδόσεις γενικότερα στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Ladd & Dinella, 2009). Αντίστοιχα, τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να δείξουν προσοχή κατά τη διαδικασία της μάθησης στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν προβλήματα στην επίδοση τους κατά τα σχολικά έτη (Spira & Fischel, 2005).

Επιπλέον, οι Brinton, Fujiki, Montague, Hanton (2000) μελέτησαν κατά πόσο μπορούν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες να συνεργαστούν με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στα πλαίσια του σχολείου. Το δείγμα αποτελούνταν από 6 παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, τα οποία καλούνταν να διεκπεραιώσουν ομαδικές εργασίες μαζί με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά κατά τις οποίες έπρεπε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να δείχνουν πνεύμα συνεργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 2 εκ των 6 παιδιών παρουσίασαν επιθετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τα άλλα 2 δεν ήθελαν να πάρουν καμία πρωτοβουλία ενώ τα τελευταία 2 ολοκλήρωσαν ομαλά τις δραστηριότητες. Για τα παιδιά τα οποία αντιμετώπισαν

δυσκολίες κατά τη διάρκεια της έρευνας προτάθηκε να υλοποιηθεί μία συγκεκριμένη παρέμβαση ώστε να τα βοηθήσει να κατανοήσουν τη σημασία της συνεργασίας.

3.3 Συναισθηματική Επάρκεια και Γλωσσικές Δυσκολίες

Τα παιδιά τόσο στη σχολική όσο και στην προσχολική ηλικία μπορούν μέσω της γλώσσας να ελέγξουν τα συναισθήματα τους και να μετριάσουν το θυμό ή τη στεναχώρια τους. Τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες είναι πιθανό λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα, να μη μπορούν να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές τους εξάρσεις με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Αντίθετα τα παιδιά που χρησιμοποιούν τις λεξιλογικές τους γνώσεις και εκφράζονται με άνεση είναι πιο δύσκολο να εμφανίσουν κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα, χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτο (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010 όπως αναφέρεται σε Vallotton & Ayoub, 2011).

Με την πάροδο των χρόνων συγκεντρώθηκαν αρκετές έρευνες οι οποίες συγκρίνουν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς τη συναισθηματική τους επάρκεια. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα πρώτα παρουσιάζουν δυσκολίες στον συναισθηματικό τομέα (Brinton & Fujiki, 2011). Οι Fujiki, Brinton, & Clarke (2004) μελέτησαν τη συναισθηματική ανάπτυξη και κυρίως τις δυσκολίες της ρύθμισης των συναισθημάτων καθώς και την επιφυλακτικότητα που δείχνουν τα παιδιά τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία. Τα παιδιά που χωρίστηκαν ανάλογα με το αν είχαν ή όχι γλωσσικές δυσκολίες, αξιολογήθηκαν από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους τους στους παραπάνω τομείς. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα υστερούν στο φάσμα της συναισθηματικής ανάπτυξης που εξετάστηκε συγκριτικά με τα τυπικά παιδιά. Το κομμάτι, μάλιστα, στο οποίο σημειώθηκαν τα χαμηλότερα σκορ είναι αυτό της ενσυναίσθησης και της αναγνώρισης των συναισθημάτων τους.

Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των McCabe&Meller (2004), η οποία εξέτασε τυπικά και παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς μέσα από ερωτηματολόγια και test. Το παράδοξο της έρευνας αυτής ήταν ότι αν και τα παιδιά

με γλωσσικά προβλήματα φάνηκαν και πάλι να έχουν δυσκολίες στη συναισθηματική επάρκεια και κυρίως στον τομέα της ενσυναίσθησης και του αυτοελέγχου, υπήρχε κάποια απόκλιση μεταξύ των βαθμολογιών των γονέων και των νηπιαγωγών. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός αυτό που αποδόθηκε σε περισσότερη αυστηρότητα, δεν αλλάζει ούτε αλλοιώνει τα αποτελέσματα.

Μέσα από τις παραπάνω έρευνες γίνεται φανερό πως η ενσυναίσθηση είναι ένας από τους τομείς της συναισθηματικής ανάπτυξης που υπολείπεται από τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Για να μπορέσει να αναπτυχθεί η ικανότητα αυτή απαιτείται η αναγνώριση των συναισθημάτων που τρέφουν οι άλλοι καθώς και η κατανόηση ότι οι άνθρωποι του περιβάλλοντος μας μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά από εμάς σε κάθε περίπτωση (Brinton & Fujiki, 2011). Για να επιτευχθεί η αναγνώριση των συναισθημάτων και συνεπώς και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να «διαβάζουν» τις εκφράσεις του προσώπου (Fernandez-Dols, Carrera, Barchard, & Gacitua, 2008, Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008). Πάνω σε αυτό οι έρευνες ποικίλουν, καθώς πολλές είναι εκείνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες δε μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα μέσα από τις εκφράσεις (Bakoroulou & Dockrell, 2016, Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff & Vakil, 1998), ενώ σε άλλες δεν παρουσιάζεται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ομάδων στο κομμάτι αυτό (Creusere, Alt, & Plante, 2004, Gauffin, Ebeling, & Moilanen, 2014).

Πολύ σημαντική για την κατάκτηση της ενσυναίσθησης είναι και η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που τους δίνει το περιβάλλον αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο (Brinton & Fujiki, 2011). Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται αρκετές έρευνες οι οποίες συγκρίνουν τα παιδιά ως προς την ικανότητα τους αυτή, και καταλήγουν στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν όσα έχουν γλωσσικές δυσκολίες να καταλάβουν τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συνομήλικοί τους ακόμα και κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μαζί τους (Bakoroulou & Dockrell, 2016, McCabe & Meller, 2004, Spackman, Fujiki & Brinton, 2006). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι σε μία συγκεκριμένη περίπτωση είναι πιθανό να μη νιώθουν όλοι τα ίδια συναισθήματα με εκείνα (Farrant, 2015).

Οι Charman, Ricketts, Dockrell, Lindsay & Palikara (2015) ασχολήθηκαν με το συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες και των παιδιών με αυτισμό σε ένα τυπικό σχολείο. Αφού εξετάστηκαν με τα ανάλογα εργαλεία, οι ερευνητές κατέληξαν ότι και οι 2 ομάδες παρουσίασαν σημαντικά αυξημένα επίπεδα συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε σύγκριση με τα τυπικά παιδιά. Το 20-40% σημείωσε πάνω από 90% σε συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και στην κατηγορία της υπερδραστηριότητας. Επιπλέον το 1/3 των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες φάνηκε να δυσκολεύεται στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους του.

Η σχέση των γλωσσικών δυσκολιών με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών εξετάστηκε και από τους GohKokYew, & O'Kearney (2015). Σύμφωνα με τα δεδομένα τους οι πρώιμες δυσκολίες στη γλώσσα μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στη ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών και αυτό με τη σειρά του να τους προκαλεί μία απογοήτευση ή κάποια αντιδραστικότητα. Επιπλέον, κατά τα σχολικά χρόνια, οι γλωσσικές δυσκολίες επηρεάζουν τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες ενώ έχουν αρνητικές συνέπειες και στην αυτό-εκτίμηση και την ευημερία τους. Στην έρευνα τους συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, ο οποίος πέρα από τις γλωσσικές δεξιότητες εξετάστηκε και στους τομείς της υγείας, της κοινωνικής, γνωστικής, συμπεριφορικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα όπως το άγχος και η μελαγχολία και διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για την παρουσία των προβλημάτων αυτών και στην εφηβική ηλικία. Για τα αγόρια, μάλιστα, οι γλωσσικές δυσκολίες συνοδεύονται από εχθρότητα και ανταγωνισμό προς τους γονείς. Το γεγονός ότι τα προβλήματα αυτά, που έχουν τη βάση τους στην ανάπτυξη της γλώσσας, εξακολούθησαν να υπάρχουν με την πάροδο του χρόνου, οδηγεί τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των πρώιμων γλωσσικών προβλημάτων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε μία ακόμα έρευνα που εξετάστηκε 14.494 παιδιά, επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η σχέση της γλώσσας και των συναισθηματικών δυσκολιών καθώς και κατά πόσο η σχέση αυτή μπορεί να επηρεάσει άλλες πτυχές της ανάπτυξης. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 2 ομάδες εκ των οποίων η πρώτη απαρτιζόταν από παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και η δεύτερη από παιδιά χωρίς γλωσσικές δυσκολίες ή από παιδιά που

κινδύνευαν να εμφανίσουν γλωσσικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα με τις γλωσσικές δυσκολίες παρουσίασε αυξημένα συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν και άλλους τομείς της εξέλιξης τους, όπως την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους καθώς και τον αυτό έλεγχο τους (StClair, Forrest, Yew, & Gibson, 2019).

3.4 Προβλήματα συμπεριφοράς και Γλωσσικές Δυσκολίες

Η βιβλιογραφία περιέχει αρκετές έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς 35-50% περισσότερο απ' ό τι τα τυπικά παιδιά (Bakoroulou & Dockrell, 2016, Lindsay, et al., 2007, Tomblin et al., 2000, vanDaal, Verhoeve, & vanBalkom, 2007). Οι μελέτες αυτές, δεδομένου ότι χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα και διαφορετικούς αξιολογητές για να βγάλουν τα αποτελέσματα τους είναι φυσικό να έχουν κάποιες αποκλίσεις, οι οποίες όμως δεν διαφοροποιούν τη γενικότερη εικόνα που προβάλλουν όλες οι προαναφερθείσες έρευνες για τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες.

Μία σχετική έρευνα, η οποία εξετάζει τη σχέση διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων με τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, είναι αυτή των vanDaal, Verhoeve, & vanBalkom (2007). Πιο συγκεκριμένα η μελέτη ερευνήσε το βαθμό που τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και ποια είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω των γονέων οι οποίοι έπρεπε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό, περιλάμβανε μία κλίμακα η οποία εξέταζε τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και χωριζόταν στη συμπεριφορά απόσυρσης, τις σωματικές ενοχλήσεις και τις αγχώδεις συμπεριφορές, μία κλίμακα εξωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς όπως η επιθετική συμπεριφορά και οι παραβατικές ενέργειες και τέλος μία ακόμα κλίμακα που εμπεριέχει τα προβλήματα στη συγκέντρωση και την προσοχή. Τα αποτελέσματα στον τομέα του λεξιλογίου έδειξαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση των γλωσσικών δυσκολιών με τα προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την κλίμακα εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα στον τομέα της φωνολογίας. Πέρα από τα προβλήματα συμπεριφοράς, η ίδια έρευνα εξετάζει και τη σχέση γλωσσικών δυσκολιών με τα κοινωνικά προβλήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οι τομείς της σημασιολογίας, της

φωνολογίας και της σύνταξης σχετίζονται ισχυρά σημαντικά με τα κοινωνικά προβλήματα. (Sakai, 2005, Hagoort, 2005 όπως αναφέρεται σε van Daal et al.,2007).

Τέλος, οι Yew, & O’Kearney (2015) μελέτησαν αν οι γλωσσικές δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στην παιδική ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ήταν έντονα και αυξημένα κατά τη διάρκεια της εισόδου στο σχολείο συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Το γεγονός της αύξησης και της έντασης των προβλημάτων αυτών καθιστά αναγκαία τη μελέτη για την αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Κεφάλαιο 4

4.1 Κριτική και αναγκαιότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία παρατίθεται τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις γλωσσικές δυσκολίες οδηγούμαστε σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, υπάρχει πληθώρα μελετών οι οποίες ασχολούνται με τη γλώσσα καθώς και με τις δυσκολίες που σχετίζονται με αυτή (Bloom & Lahey, 1978, Dockrell, 2001, Heward, 2011, Μότσιου, 2014, Norbury, Tomblin & Bishop, 2013). Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τις ελλείψεις τις οποίες παρουσιάζει ένα παιδί στους τομείς της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας (Bloom & Lahey, 1978, Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003, Heward 2011, McDowell, Lonigan & Goldstein, 2007). Παρ' όλο που δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει κάποια δυσκολία σε όλους τους τομείς, για να διαπιστωθεί το ακριβές γλωσσικό προφίλ του κάθε παιδιού, εξετάζεται και στις πέντε γλωσσικές περιοχές. Επίσης μεγάλο ενδιαφέρον υπάρχει για τις διαταραχές του λόγου, των φωνημάτων, της ροής και της άρθρωσης (Καμπανάρου 2007, Macrae, Tyler & Lewis, 2014). Αν και υπάρχουν μελέτες οι οποίες συνδέουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και με τις φωνολογικές, λεξιλογικές και αφηγηματικές δυσκολίες και καταλήγουν στο ότι επηρεάζουν τη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Bakoroulou & Dockrell, 2016, Hartas, 2011, Stanfon-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007) είναι ελάχιστες εκείνες που εστιάζουν ξεχωριστά στα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης και συγκρίνουν το βαθμό που εμφανίζονται σε παιδιά τυπικά καθώς και σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες (VanDaal, Verhoeven, & VanBalkom, 2007). Φυσικά δε μπορεί να παραλειφθεί και η αντίθετη άποψη καθώς υπάρχουν ερευνητές που αρνούνται να συσχετίσουν αυτές τις μεταβλητές και τις θεωρούν ανεξάρτητες (Curtis et al., 2018 Yew & O'Kearney, 2013 όπως αναφέρεται σε Hentges, Devereux, Graham & Madigan, 2021, Lindsay et al., 2000, McCabe & Meller, 2004).

Εξαιτίας, λοιπόν, του ερευνητικού κενού που υπάρχει πάνω σε αυτό το θέμα αλλά και της ανάγκης να καλυφθούν κάποια κενά στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθεί αυτή η έρευνα και να συγκροτηθεί το κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες.

4.2 Η παρούσα έρευνα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Θα ερευνησουμε αν τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Συνεπώς θα εξετασθεί αν οι γλωσσικές δυσκολίες ευθύνονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά. Παράλληλα θα ερευνηθεί αν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στις κατηγορίες του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ συνδέονται με τις χαμηλές επιδόσεις στις κλίμακες του ΚΕΣΠΗ-Α.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- 1.** Εμφανίζουν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά;
- 2.** Εμφανίζουν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά;
- 3.** Συνδέονται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στις κατηγορίες του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ με τις χαμηλές επιδόσεις στις επιμέρους κλίμακες του ΚΕΣΠΗ-Α;

Κεφάλαιο 5

5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Στην ποσοτική αυτή έρευνα προτείνεται να χρησιμοποιηθεί σχεδιασμός εκ των υστέρων (ex post facto) μελέτης. Θα ερευνηθεί η σχέση των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης συγκριτικά με την αντίστοιχη σχέση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών.

Για τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας θα συλλεχθούν δεδομένα από τα ίδια τα παιδιά μέσα από το test ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ (Μουζάκη κ.α, 2017) αλλά και από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τον ΚΕΣΠΗ-Α (Μανωλίσσης, 2013), απ' όπου θα διαπιστωθεί αν οι γλωσσικές δυσκολίες ευθύνονται για τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης.

5.2 Δειγματοληψία και συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της προτεινόμενης έρευνας από τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα, είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγοί από τα Χανιά και το Ρέθυμνο. Για να βρεθεί το δείγμα, επιλέχτηκε η συμπτωματική δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχουν 21 παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, τα οποία παρακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπείας και 25 τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, μαζί με τις νηπιαγωγούς τους. Αν και το αρχικό πλάνο της εργασίας προέβλεπε οι ομάδες να είναι ισάριθμες, υπήρξε μία μικρή διαφοροποίηση δεδομένου ότι κάποια από τα παιδιά που θεωρούνταν πιθανό να καταταχτούν στην ομάδα με τις γλωσσικές δυσκολίες, δεν σημείωσαν σκορ κάτω του 50% σε τρεις ή περισσότερες κατηγορίες του test. Τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα λογοθεραπείας υπό την εποπτεία ειδικής λογοθεραπεύτριας που μας έφερε σε επαφή μαζί τους. Αφού εξετάστηκαν με το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ επιβεβαιώθηκε ότι και τα 21 αντιμετωπίζουν πράγματι γλωσσικές δυσκολίες καθώς σημείωσαν σκορ κάτω του 50% σε τουλάχιστον τρεις κατηγορίες του. Από την άλλη τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίστηκαν μετά από συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς τριών νηπιαγωγείων της πόλης των Χανίων. Τα παιδιά αυτά εξετάστηκαν με το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ και σημείωσαν αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνουν ότι ανήκουν όντως στην κατηγορία των τυπικών παιδιών.

5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για να συλλέξουμε τα δεδομένα και να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα είναι απαραίτητη η χρήση κάποιων εργαλείων. Αρχικά χρησιμοποιήσαμε το test *Λογόμετρο* (Μουζάκη, Ράλλη, Αντωνίου, Διαμαντή & Παπαϊωάννου 2017) το οποίο περιλαμβάνει γλωσσικές δοκιμασίες που καλύπτουν τους τομείς της φωνολογίας, του λεξιλογίου και της αφήγησης στην προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ο *Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία – αναθεωρημένος* (Μανωλίτσης, 2013) ο οποίος αποτελεί ένα ανιχνευτικό εργαλείο αξιολόγησης προβλημάτων συμπεριφοράς.

5.3.1 ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ

Το πρώτο τμήμα της γλωσσικής ανάπτυξης το οποίο εξετάζεται από το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ είναι αυτό της **φωνολογικής επίγνωσης**. Προκειμένου να αξιολογηθεί διεξοδικά το παιδί σε όλες τις πτυχές της προτείνονται οι παρακάτω 8 δοκιμασίες φωνολογικού και συλλαβικού επιπέδου:

1) Η πρώτη δοκιμασία αξιολογεί την αναγνώριση κοινής αρχικής συλλαβής. Ειδικότερα, παρουσιάζεται στο παιδί μία εικόνα η οποία απεικονίζει ένα αντικείμενο του οποίου το όνομα ακούγεται από την ηλεκτρονική συσκευή. Κάτω από την εικόνα αυτή βρίσκονται άλλες τρεις εικόνες με διαφορετικά αντικείμενα των οποίων οι ονομασίες ακούγονται με τη σειρά αμέσως μετά το άκουσμα της εικόνας-στόχου. Το παιδί καλείται να επιλέξει ποια από τις τρεις εικόνες ξεκινάει με την ίδια συλλαβή όπως η αρχική εικόνα. Αν το παιδί δεν καταφέρει να βρει τη σωστή απάντηση του δίνεται η δυνατότητα να ξανά προσπαθήσει. Η δοκιμασία ξεκινάει με 2 παραδείγματα ώστε να μπορέσει να την κατανοήσει το παιδί και να λυθούν τυχόν απορίες του. Ακολουθούν οι 7 ερωτήσεις από τις οποίες προκύπτει η βαθμολογία του. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται, σε περίπτωση που γίνουν 4 διαδοχικά λάθη, η δοκιμασία διακόπτεται αυτόματα από την ηλεκτρονική συσκευή.

2) Η επόμενη δοκιμασία που αξιολογεί την αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος χορηγείται στο παιδί με τον ίδιο τρόπο όπως η προηγούμενη. Η διαφορά στην περίπτωση αυτή είναι ότι το παιδί αφού ακούσει τις ονομασίες των εικόνων, καλείται να διαλέξει εκείνη που αρχίζει με το ίδιο φώνημα με τη λέξη-στόχο. Στο παιδί δίνονται πρώτα δύο παραδείγματα και στη συνέχεια ακολουθούν οι 7 ερωτήσεις. Αν

πραγματοποιηθούν 4 συνεχόμενα λάθη, η ηλεκτρονική συσκευή διακόπτει τη δοκιμασία και προχωράει στην επόμενη.

3) Κατά τη δοκιμασία αυτή η οποία αξιολογεί τη σύνθεση λέξεων σε επίπεδο συλλαβής, το παιδί καλείται να ακούσει μία σειρά συλλαβών και να τις ενώσει προκειμένου να δημιουργηθεί μία ολόκληρη λέξη. Η απάντηση θεωρείται σωστή αν το παιδί καταφέρει και προφέρει σωστά τη λέξη που προκύπτει από την ένωση των συλλαβών. Και σε αυτή την περίπτωση προηγούνται 2 παραδείγματα τα οποία όμως ακολουθούν αυτή τη φορά 5 ερωτήσεις. Στα 3 συνεχόμενα λάθη, η ηλεκτρονική συσκευή διακόπτει τη δοκιμασία και συνεχίζει με την επόμενη.

4) Το ίδιο πρότυπο χορήγησης ακολουθεί και αυτή η διαδικασία η οποία αξιολογεί τη σύνθεση λέξεων σε επίπεδο φωνήματος. Το παιδί καλείται να ενώσει τα φωνήματα που ακούει και να προφέρει δυνατά τη λέξη που δημιουργείται. Σε περίπτωση τριών διαδοχικών λαθών η διαδικασία διακόπτεται.

5) Φτάνοντας στην πέμπτη δοκιμασία, το παιδί αξιολογείται στην κατάτμηση λέξεων σε επίπεδο συλλαβής. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ακούει μία λέξη και καλείται να την αναλύσει σε συλλαβές. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 2 παραδείγματα και 6 ερωτήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της είναι η μη πραγματοποίηση 3 συνεχόμενων λαθών.

6) Ανάλογο τρόπο χορήγησης έχει και η έκτη δοκιμασία. Το παιδί αξιολογείται στην κατάτμηση λέξεων σε επίπεδο φωνήματος, ακούγοντας μία λέξη την οποία πρέπει να χωρίσει σε φωνήματα. Η διαφορά με την προηγούμενη δοκιμασία είναι ότι σε αυτή την περίπτωση οι ερωτήσεις που δίνονται στα παιδιά είναι 7 και τα συνεχόμενα λάθη τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στον τερματισμό της είναι τα 4.

7) Η έβδομη δοκιμασία αξιολογεί την απαλοιφή τμήματος της λέξης σε επίπεδο συλλαβής. Αποτελείται από 7 ερωτήσεις και κατά συνέπεια από 7 διαφορετικές λέξεις, τις οποίες το παιδί πρέπει να ακούσει και στη συνέχεια να προφέρει απαλείφοντας κάθε φορά τη συλλαβή που του ζητείται. Σε περίπτωση τεσσάρων διαδοχικών λαθών η δοκιμασία διακόπτεται.

8) Τέλος, στην όγδοη και τελευταία δοκιμασία το παιδί αξιολογείται στην απαλοιφή τμήματος της λέξης σε επίπεδο φωνήματος. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να ακούσει μία λέξη και στη συνέχεια να την επαναλάβει απαλείφοντας το φώνημα που θα του ζητηθεί. Οι ερωτήσεις που του δίνονται είναι 7 και τα επιτρεπόμενα λάθη είναι τα 3 συνεχόμενα.

Κάθε απάντηση η οποία δίνεται από το παιδί, πρέπει να καταγράφεται ως σωστή ή λανθασμένη από την ηλεκτρονική συσκευή. Για να γίνει αυτό, το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ παραθέτει δίπλα από κάθε ερώτηση δύο διαφορετικά σύμβολα τα οποία απεικονίζουν το σωστό και το λάθος. Ανάλογα με την απάντηση του παιδιού, ο/η εξεταστής/ρια επιλέγει το σωστό σύμβολο χωρίς όμως αυτό να γίνεται αντιληπτό από το παιδί. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 μονάδα ενώ οι λανθασμένες με 0. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του test θεωρούνται δεδομένες, καθώς πρόκειται για ένα σταθμισμένο εργαλείο (Μουζάκη κ.α, 2017).

Συνεχίζοντας, περνάμε στη δοκιμασία του **προσληπτικού λεξιλογίου**, η οποία αποτελείται από 30 ερωτήσεις και αξιολογεί το σύνολο των λέξεων που μπορούν να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά. Η ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζει στο παιδί τέσσερις διαφορετικές εικόνες ενώ παράλληλα ακούγονται οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να διαλέξει την εικόνα που αναπαριστά καλύτερα τη λέξη που θα ακούσει. Πριν από την έναρξη της εξέτασης προηγούνται δύο παραδείγματα, τα οποία δε βαθμολογούνται. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό, ενώ κάθε λανθασμένη με 0. Αν πραγματοποιηθούν 5 διαδοχικά λάθη τότε η εξέταση διακόπτεται αυτόματα (Μουζάκη κ.α, 2017).

Ακολουθεί η **ακουστική κατανόηση** οδηγιών, η οποία περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις και αξιολογεί κατά πόσο το παιδί μπορεί να κατανοήσει το νόημα ενός προφορικού μηνύματος και να εκτελέσει την αντίστοιχη οδηγία. Πιο συγκεκριμένα, η ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζει στο παιδί 4 διαφορετικές εικόνες με σκοπό να επιλέξει αυτή που ταιριάζει καλύτερα σε αυτό που του ζητείται. Και σε αυτήν την περίπτωση, προηγούνται δύο παραδείγματα, τα οποία δε βαθμολογούνται. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 βαθμό έκαστη, ενώ οι λανθασμένες με 0. Τα 5 συνεχόμενα λάθη, σημαίνουν και αυτόματη διακοπή της διαδικασίας (Μουζάκη κ.α, 2017).

Ο «Ορισμός των λέξεων» είναι η επόμενη δραστηριότητα. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις και αξιολογεί το **εκφραστικό λεξιλόγιο** του παιδιού, δηλαδή το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί για να επιτευχθεί η επικοινωνία με το περιβάλλον του. Κατά την εξέταση αυτή το παιδί ακούει μία λέξη και πρέπει να δώσει ένα σύντομο ορισμό ή μία περιγραφή της. Αν η απάντηση του είναι ελλιπής, ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δύο επεξηγηματικές ερωτήσεις που δίνονται «Εξήγησε μου τι εννοείς» ή «Πες μου περισσότερα γι αυτό» για να ενθαρρύνει το παιδί να δώσει μία καλύτερη απάντηση. Οι λέξεις που δίνονται είναι ουσιαστικά και ρήματα. Οι

απαντήσεις των παιδιών ηχογραφούνται και στη συνέχεια καταγράφονται για να μπορέσουν να βαθμολογηθούν. Όσες από αυτές είναι φανερά λανθασμένες ή δείχνουν ότι το παιδί δεν έχει κατανοήσει την έννοια της λέξης, βαθμολογούνται με 0. Οι απαντήσεις οι οποίες είναι μεν σωστές αλλά αόριστες ή δείχνουν έλλειψη περιεχομένου βαθμολογούνται με 1. Τέλος, ένα καλό συνώνυμο της λέξης που ακούγεται, μία γενική κατηγορία στην οποία ανήκει, ένα ή δύο βασικά χαρακτηριστικά της ή ένα συγκεκριμένο παράδειγμα δράσης, βαθμολογείται με 2 (Μουζάκη κ.α, 2017).

Η εξέταση του εκφραστικού λεξιλογίου τελειώνει με την «Κατονομασία Εικόνων». Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 20 ερωτήσεις και αξιολογεί την ευκολία ανάκλησης και παραγωγής μίας σειράς λέξεων από το παιδί. Η διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από εικόνες που προβάλλονται από την ηλεκτρονική συσκευή, τις οποίες το παιδί πρέπει να ονομάσει. Οι εικόνες αυτές, αναπαριστούν ουσιαστικά. Πριν παρουσιαστούν οι εικόνες που πρόκειται να βαθμολογηθούν, δίνεται στο παιδί ένα παράδειγμα. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό και κάθε λανθασμένη με 0. Σε περίπτωση που το παιδί κάνει 6 συνεχόμενα λάθη ή αρνηθεί να απαντήσει σε 6 συνεχόμενες εικόνες, η εξέταση διακόπτεται (Μουζάκη κ.α, 2017).

Η τελευταία κατηγορία που εξετάζεται από το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ στην εργασία αυτή σχετίζεται με τις **αφηγηματικές δεξιότητες** των παιδιών. Η αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων ξεκινάει με τη δοκιμασία της «Αναδιήγησης της ιστορίας». Κατά τη διαδικασία της εξέτασης, το παιδί ακούει μία ιστορία που αφηγείται η ηλεκτρονική συσκευή, η οποία συνοδεύεται από 6 εικόνες που απεικονίζουν τα βασικά στοιχεία της. Μόλις ολοκληρωθεί η αφήγηση, το παιδί πρέπει να ξαναπεί την ιστορία έχοντας τη δυνατότητα να βλέπει τις εικόνες και να τις μεγαλώνει. Η ιστορία αυτή είναι κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών ως προς το λεξιλόγιο, τη διάρκεια και τη σύνταξη των προτάσεων, ενώ παράλληλα πραγματεύεται ένα οικείο θέμα που κρατάει το ενδιαφέρον τους (Μουζάκη κ.α, 2017).

Η επόμενη εξέταση σχετίζεται με τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά σε ερωτήσεις που βασίζονται πάνω σε μία ιστορία. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το νόημα μίας ιστορίας και παράλληλα να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με αυτή. Οι ερωτήσεις που θέτονται αφορούν τόσο συγκεκριμένες πληροφορίες που ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης όσο και την ερμηνεία που δίνει το παιδί για τα γεγονότα. Αναλυτικότερα, το παιδί ακούει ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο και παράλληλα βλέπει 6 εικόνες που απεικονίζουν τα βασικά σημεία του. Αμέσως μετά ακούει τις ερωτήσεις από την

ηλεκτρονική συσκευή, τις οποίες μπορεί να τις απαντήσει χρησιμοποιώντας και τις εικόνες που έχει στη διάθεση του. Οι απαντήσεις του παιδιού ηχογραφούνται και καταγράφονται αργότερα ώστε να μπορέσουν να βαθμολογηθούν. Οι λανθασμένες, οι άσχετες ή οι απαντήσεις που δηλώνουν άγνοια βαθμολογούνται με 0. Οι λιγότερο ολοκληρωμένες απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 ενώ οι περισσότερο ολοκληρωμένες και ξεκάθαρες με 2 (Μουζάκη κ.α, 2017).

Τέλος, η χορήγηση του test κλείνει με την «Ελεύθερη αφήγηση ιστορίας». Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα **παραγωγής αφηγηματικού λόγου** μέσα από μία εικονογραφημένη ιστορία. Η ηλεκτρονική συσκευή παρουσιάζει μία σειρά 6 εικόνων που απεικονίζουν βασικές σκηνές της ιστορίας αυτής. Το παιδί αφού παρατηρήσει τις εικόνες, πρέπει να βασιστεί σε αυτές και να σχηματίσει τη δική του ιστορία. Και στην περίπτωση αυτή, η απάντηση των παιδιών πρώτα ηχογραφήθηκε και μετά καταγράφηκε. Οι ελεύθερες αφηγήσεις κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια: (α) Οργάνωση, Συνοχή, Ακολουθία: Συνδετικές λέξεις/φράσεις και Χρονική διαδοχή, (β) Περιεχόμενο/Εκφραστική επάρκεια: Εισαγωγή αφήγησης, Ανάπτυξη χαρακτήρων, Αναφορά/Επίλυση του προβλήματος, Αποτέλεσμα/Συμπέρασμα, Ακρίβεια/Πιστότητα αφήγησης και (γ) Λεξιλόγιο: Καταλληλότητα και ποιότητα λεξιλογίου (Μουζάκη κ.α, 2017).

5.3.2 ΚΕΣΠΗ-A

Ο ΚΕΣΠΗ-A είναι ένα εργαλείο ανίχνευσης προβλημάτων συμπεριφοράς για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Στηρίζεται στην καθημερινή παρατήρηση των παιδαγωγών που διδάσκουν σε αυτές τις ηλικίες. Το εργαλείο αυτό χωρίζει τη συμπεριφορά των παιδιών βάσει των προβλημάτων εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης καθώς και στον τρόπο με τον οποία αυτά εκδηλώνονται στην προσχολική ηλικία.

Ο ΚΕΣΠΗ-A περιλαμβάνει 30 δεδομένα για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και 2 συμπληρωματικές ερωτήσεις. Τα 29 στοιχεία αποτελούν μορφές συμπεριφοράς που πρόκειται να αξιολογηθούν και το 30ο ζητάει από τη νηπιαγωγό να εκτιμήσει εάν το παιδί παρουσιάζει ανησυχητική συμπεριφορά. Στις 2 ερωτήσεις που ακολουθούν ο παιδαγωγός καλείται να απαντήσει αν κάποια από τις παραπάνω συμπεριφορές του παιδιού τον προβληματίζει περισσότερο και να αναφέρει οτιδήποτε άλλο θεωρεί ότι είναι σημαντικό και θα βοηθήσει στο να αξιολογηθεί σωστά η συμπεριφορά του παιδιού. Το test προσπαθεί να καλύψει όλες τις συμπεριφορές που μπορούν να

παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν. Για κάθε μορφή συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει μία από τις τρεις διαφορετικές περιγραφές οι οποίες περιγράφουν τη συχνότητα με την οποία επαναλαμβάνεται το συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς. Υπάρχουν όμως τρία στοιχεία στα οποία δίνονται τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις και ένα στο οποίο δίνονται επτά. Αυτά είναι το επίπεδο της ενεργητικότητας, τα προβλήματα όρεξης, οι διαταραχές της γλώσσας και οι στερεοτυπικές συνήθειες αντίστοιχα.

Ο ΚΕΣΠΗ-Α συμπληρώνεται στο ειδικό «φύλλο συμπλήρωσης» και αναφέρεται προσωπικά στο κάθε παιδί. Όπως προ ειπώθηκε ο εκπαιδευτικός επιλέγει μία από τις απαντήσεις που προσφέρονται για κάθε μορφή συμπεριφοράς, βάζοντας στο αντίστοιχο κουτάκι ένα σταυρό. Η αξιολόγηση των συνηθειών του παιδιού εκτιμώνται με διαφορετικό τρόπο. Κάτω από το συγκεκριμένο στοιχείο αναγράφονται επτά διαφορετικές συνήθειες, δίπλα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός τοποθετεί ένα βαθμό από το 0-2 για να τονίσει τη συχνότητα εμφάνισης.

Η βαθμολόγηση του καταλόγου δεν είναι δύσκολη διαδικασία. Καθένα από τα στοιχεία αξιολόγησης βαθμολογείται με 0,1 ή 2 βαθμούς. Η πρώτη προτεινόμενη απάντηση σε κάθε μορφή συμπεριφοράς παίρνει 2 βαθμούς, η δεύτερη 1 βαθμό και η τρίτη 0. Το επίπεδο ενεργητικότητας και τα προβλήματα όρεξης στα οποία δίνονται τέσσερις απαντήσεις, παίρνει 2 βαθμούς η πρώτη και η τελευταία απάντηση και 1 ή 0 ή τρίτη και η τέταρτη αντίστοιχα. Τα γλωσσικά προβλήματα που έχουν επίσης τέσσερις επιλογές, βαθμολογείται με 0 η απάντηση «δε μιλάει ελληνικά με ευφράδεια» επειδή αναφέρεται σε μια δυσκολία επικοινωνίας η οποία ενδέχεται να ξεπεραστεί, 2 βαθμούς η πρώτη επιλογή, 1 βαθμό η τρίτη και 0 βαθμό η τέταρτη. Το 29ο στοιχείο το οποίο σχετίζεται με τη συμπεριφορά των παιδιών αξιολογείται ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό. Συνολικά, η μεγαλύτερη βαθμολογία που μπορεί να συμπληρώσει ένα παιδί είναι το 58 και η μικρότερη 0. Εάν το παιδί συγκεντρώσει μεγάλη βαθμολογία σημαίνει ότι παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς ενώ αν αυτή είναι μικρή το παιδί πλησιάζει την τυπική ανάπτυξη (Μανωλίτσης, 2013).

5.4 Η διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, προκειμένου να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα με έγκυρο τρόπο πάρθηκαν άδειες απ' όλους όσους συμμετείχαν. Το πρώτο απαραίτητο βήμα ήταν να ζητηθεί άδεια από τους γονείς των παιδιών που θα λάμβαναν μέρος. Συντάχθηκε ένα έντυπο συναίνεσης το οποίο δόθηκε στους ενδιαφερόμενους και περιείχε τον τίτλο της έρευνας, το σκοπό, τη διαδικασία και τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν. Τέλος, ζητήθηκε η υπογραφή του εκάστοτε συμμετέχοντα προκειμένου όλα είναι νόμιμα και να διεξαχθούν ομαλά. Αφού, λήφθηκαν οι απαραίτητες εγκρίσεις και προσδιορίστηκε με σαφήνεια το δείγμα, προχωρήσαμε στο πρακτικό κομμάτι.

Η καθημερινή επίσκεψη στα νηπιαγωγεία στα οποία γινόταν η έρευνα ξεκίνησε, και κάθε παιδί αξιολογήθηκε για τη φωνολογική του επίγνωση, το λεξιλόγιο και τις αφηγηματικές του δεξιότητες με βάση το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ. Αφού εξετάστηκαν όλα τα παιδιά και εκτιμήθηκαν τα αποτελέσματα, κατέστη σαφές ποια παιδιά παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες και ποια αναπτύσσονται τυπικά. Οι δύο ομάδες διαχωρίστηκαν και στη συνέχεια δόθηκε στους παιδαγωγούς ο κατάλογος ελέγχου συμπεριφοράς ο οποίος είναι ατομικός για κάθε παιδί για να διαπιστωθεί η κοινωνική και η συναισθηματική του ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τον κατάλογο και προχωρήσαμε στη βαθμολόγηση του. Αφού έγινε η καταμέτρηση των μονάδων και βγήκαν τα συμπεράσματα για την κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ξεκίνησε η καταγραφή των δεδομένων. Μέσα από τα αποτελέσματα και την ανάλυση τους απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και καταλήξαμε στο αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής που είναι οι γλωσσικές δυσκολίες και των εξαρτημένων δηλαδή της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματα τους, όπως αυτά προέκυψαν από τους πίνακες ανάλυσης του SPSS. Πιο συγκεκριμένα, θα αναλυθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στην αρχή της εργασίας αυτής. Αρχικά θα απαντηθεί το αν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Στη συνέχεια θα εξεταστεί αν οι δυσκολίες στις ειδικές κατηγορίες του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις στις επιμέρους κλίμακες του ΚΕΣΠΗ-Α. Η ανάλυση η οποία θα χρησιμοποιηθεί για να αναλυθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτή του t-test. Παράλληλα μέσα από ένα πίνακα συσχετίσεων θα δούμε, σύμφωνα πάντα με το δείγμα μας, ποια προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται περισσότερο ανάλογα με τα αποτελέσματα των παιδιών στις γλωσσικές περιοχές του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ. Σε όλους τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν παίρνουμε ως δεδομένο ότι τα p-values που έχουν τιμή μικρότερη απ' αυτή του 0,05 είναι αυτά που θεωρούνται στατιστικά σημαντικά.

6.1 Αποτελέσματα πρώτου ερωτήματος

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες στους τομείς της κατανόησης προφορικού λόγου, λεξιλογικής επάρκειας, αφήγησης και φωνολογίας

Μεταβλητές	Ομάδες			
	Τυπικά Παιδιά		Παιδιά με Γλωσσικές Δυσκολίες	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Κατανόηση Προφορικού Λόγου Εκατοστημόρια	71,28	19,554	24,29	18,114
Λεξιλογική Επάρκεια Εκατοστημόρια	62,92	24,580	19,52	13,819
Αφήγηση Εκατοστημόρια	66,68	18,443	32,48	16,546
Φωνολογία Εκατοστημόρια	62,44	21,632	24,71	18,477

Στον παραπάνω πίνακα εξετάζονται οι επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες στις τέσσερις γλωσσικές περιοχές που μελετάει η παρούσα έρευνα μέσω του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται για κάθε ομάδα ξεχωριστά ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε μία από τις μεταβλητές (κατανόηση προφορικού λόγου, λεξιλογική επάρκεια, αφήγηση, φωνολογία). Όπως ήταν αναμενόμενο τα τυπικά παιδιά σημείωσαν υψηλότερα αποτελέσματα και στις τέσσερις αυτές περιοχές και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά σε σχέση με τους συνομηλικούς τους που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Η διαφορά αυτή φαίνεται και από την ανάλυση του t-test, σύμφωνα με την οποία το p-value <0,05 άρα η H_0 απορρίπτεται. Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων και στις τέσσερις κατηγορίες του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ. Επειδή όμως το p-value είναι μικρότερο και από το 0,01 η διαφορά είναι και ισχυρά στατιστικά σημαντική (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Έλεγχος t-test μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες στους τομείς της κατανόησης προφορικού λόγου, λεξιλογικής επάρκειας, αφήγησης και φωνολογίας

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test of Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Εκατοστημόρια	0,011	0,918						
Ίσες διακυμάνσεις			8,394	44	0,000	46,994	5,598	
Άνισες διακυμάνσεις			8,451	43,547	0,000	46,994	5,561	
Λεξιλογική Επάρκεια, Εκατοστημόρια	6,190	0,017						
Ίσες διακυμάνσεις			7,185	44	0,000	43,396	6,040	
Άνισες διακυμάνσεις			7,525	38,858	0,000	43,396	5,767	
Αφήγηση, Εκατοστημόρια	0,788	0,379						
Ίσες διακυμάνσεις			6,563	44	0,000	34,204	5,211	
Άνισες διακυμάνσεις			6,627	43,787	0,000	34,204	5,162	
Φωνολογία, Εκατοστημόρια	0,041	0,841						
Ίσες διακυμάνσεις			6,291	44	0,000	37,726	5,997	
Άνισες διακυμάνσεις			6,379	43,981	0,000	37,726	5,814	

Στους πίνακες που ακολουθούν (πίνακας 3, 5) αποτυπώνονται τα περιγραφικά μέτρα και των υποκλιμάκων των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης αντίστοιχα και για τις δύο ομάδες.

Πίνακας 3 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης

Μεταβλητές	Ομάδες			
	Τυπικά Παιδιά		Παιδιά με Γλωσσικές Δυσκολίες	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΠΑΝ	0,80	1,155	1,43	1,568
ΑΑ	0,28	0,678	0,95	1,564
ΣΦ	0,00	0,000	0,24	0,889

Σημείωση: ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων
ΓΔ= Γλωσσικές Δυσκολίες

Ο πίνακας 3 απεικονίζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των 25 νηπίων που ανήκουν στην ομάδα των τυπικών παιδιών και των 21 νηπίων που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Σε όλα τα παιδιά χορηγήθηκε ο ΚΕΣΠΗ-Α και αξιολογήθηκαν στις υποκλίμακες προβλημάτων εσωτερίκευσης. Στην πρώτη υποκλίμακα που περιλαμβάνει την απόρριψη από συνομηλίκους, τα γλωσσικά προβλήματα, τη μοναχικότητα, τη τάση να «ζουν στον κόσμο» τους και την απομόνωση από τους παιδαγωγούς τα τυπικά παιδιά σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Το ίδιο παρατηρείται και στη δεύτερη υποκλίμακα στην οποία εμπεριέχονται η εξάρτηση από τον παιδαγωγό, η ευαισθησία, η γκρίνια, ο τρόμος/φόβος, οι σωματικές ενοχλήσεις και το άγχος αποχωρισμού από σημαντικό ενήλικο. Τέλος, ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της τρίτης υποκλίμακας που περιλαμβάνει την ενούρηση και την εγκόπριση. Συνεπώς και στις τρεις κατηγορίες των προβλημάτων εσωτερίκευσης τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες φαίνεται να έχουν χειρότερες επιδόσεις από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου-test, που πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές στα προβλήματα εσωτερίκευσης (ΑΠΑΝ, ΑΑ, ΣΦ) μεταξύ των δύο ομάδων (τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες).

Πίνακας 4: Έλεγχος t-test μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test of Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
ΑΠΑΝ										
Ίσες διακυμάνσεις	0,906	0,346	-1,564	44	0,125	-0,629	0,402	-1,439	0,182	
Άνισες διακυμάνσεις			-1,523	36,132	0,136	-0,629	0,413	-1,466	0,208	
ΑΑ										
Ίσες διακυμάνσεις	6,844	0,012	-1,945	44	0,058	-0,672	0,346	-1,369	0,024	
Άνισες διακυμάνσεις			-1,830	26,268	0,079	-0,672	0,367	-1,427	0,082	
ΣΦ										
Ίσες διακυμάνσεις	7,826	0,008	-1,342	44	0,187	-0,238	0,177	-0,596	0,119	
Άνισες διακυμάνσεις			-1,227	20,000	0,234	-0,238	0,194	-0,643	0,167	

ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 4) και με τον έλεγχο διακυμάνσεων που πραγματοποιήθηκε, το p-value στην υπό κλίμακα ΑΠΑΝ είναι $>0,05$ οπότε η H_0 δεν απορρίπτεται. Συνεπώς σε αυτήν την κατηγορία προβλημάτων εσωτερίκευσης δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Αντίστοιχα και στην υποκλίμακα ΑΑ, το p-value $>0,05$ με αποτέλεσμα και πάλι να μην απορρίπτεται η H_0 . Σύμφωνα με αυτό, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τυπικών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Τέλος και στην τελευταία υποκλίμακα των προβλημάτων εσωτερίκευσης δεν απορρίπτεται η H_0 . Επομένως συμπεραίνεται ότι τα τυπικά παιδιά δεν έχουν στατιστικά σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα ούτε στη συγκεκριμένη υποκλίμακα των προβλημάτων του ΚΕΣΠΗ-Α συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες.

6.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερωτήματος

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ως προς τα προβλήματα εξωτερίκευσης

Μεταβλητές	Ομάδες			
	Τυπικά Παιδιά		Παιδιά με Γλωσσικές Δυσκολίες	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΥΑΣΠ	0,16	0,473	1,24	1,729
ΔΙΑΣ	0,64	1,497	2,19	4,697

Σημείωση: ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/ Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΓΔ= Γλωσσικές Δυσκολίες

Στην πρώτη υποκλίμακα στην οποία εμπερικλείονται το επίπεδο ενεργητικότητας, η διάσπαση προσοχής και η άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες, τα τυπικά παιδιά υπολογίζεται ότι έχουν υψηλότερες τιμές από τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Αντίστοιχα στη δεύτερη υποκλίμακα του ΚΕΣΠΗ-Α η οποία περιλαμβάνει την ανυπακοή, τις εκρήξεις θυμού, τις εριστικές τάσεις, την τάση να ενοχλούν τους άλλους, την τάση για καταστροφή αντικειμένων, τη δυσκολία τήρησης σειράς, τη χυδαιολογία, ψευδολογία, τάση για κλοπή, κοροϊδία από συνομηλίκους και τη δυσκολία μοιράσματος τα τυπικά παιδιά σημείωσαν και πάλι υψηλότερες τιμές από τους συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου-test, που πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές ως προς τα προβλήματα εξωτερίκευσης μεταξύ των δύο ομάδων (τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες).

Πίνακας 6: Έλεγχος t-test μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ως προς τα προβλήματα εξωτερίκευσης

	Levene's Test for Equality of Variances		T-test of Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
ΔΙΑΣ										
Ίσες διακυμάνσεις	7,052	0,011	-1,562	44	0,126	-1,550	0,993	-3,551	0,450	
Άνισες διακυμάνσεις			-1,452	23,415	0,160	-1,550	1,068	-3,757	0,656	
ΥΑΣΠ										
Ίσες διακυμάνσεις	27,016	0,000	-2,993	44	0,005	-1,078	0,360	-1,804	-0,352	
Άνισες διακυμάνσεις			-2,771	22,514	0,011	-1,078	0,389	-1,884	-0,272	

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα (πίνακας 6) διακρίνουμε ότι στην υποκλίμακα ΔΙΑΣ το $p\text{-value} > 0,05$ οπότε η H_0 δεν απορρίπτεται. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Στη δεύτερη υποκλίμακα (ΥΑΣΠ) το $p\text{-value}$ είναι $< 0,05$ κάτι που συνεπάγεται με το ότι η H_0 απορρίπτεται. Επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον ΥΑΣΠ, δηλαδή στο επίπεδο ενεργητικότητας, τη διάσπαση προσοχής και την άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες, όπου τα τυπικά παιδιά σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με αυτά που έχουν γλωσσικές δυσκολίες.

6.3 Αποτελέσματα τρίτου ερωτήματος

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6) πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των γλωσσικών τομέων που εξετάστηκαν και των υποκλιμάκων των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Μέσα από τη συσχέτιση αυτή, θα μελετηθεί η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της κάθε γλωσσικής περιοχής με τις υποκλίμακες του ΚΕΣΠΗ-Α.

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ γλωσσικών τομέων και προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής για τα τυπικά παιδιά

		Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Εκατοστιμότητα	Λεξιλογική Επάρκεια, Εκατοστιμότητα	Αφήγηση Εκατοστιμότητα	Φωνολογία Εκατοστιμότητα	ΔΙΑΣ	ΥΑΣΠ	ΑΠΑΝ	ΑΑ
Κατανόηση Προφορικού Λόγου,	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	0,595** 0,002	0,246 0,236	-0,026 0,904	-0,213 0,307	-0,149 0,476	-0,079 0,709	-0,559** 0,004
Λεξιλογική Επάρκεια, Εκατοστιμότητα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,595** 0,002	1	0,119 0,572	0,276 0,182	-0,057 0,785	-0,182 0,384	-0,093 0,658	-0,411* 0,041
Αφήγηση Εκατοστιμότητα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,246 0,236	0,119 0,572	1	0,118 0,575	0,222 0,286	-0,137 0,513	0,108 0,606	0-,179 0,392
Φωνολογία Εκατοστιμότητα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,026 0,904	0,276 0,182	0,118 0,575	1	-0,057 0,788	-0,162 0,439	-0,061 0,771	-0,068 0,745
ΔΙΑΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,213 0,307	-0,057 0,785	0,222 0,286	-0,057 0,788	1	0,556** 0,004	0,294 0,154	0,103 0,623
ΥΑΣΠ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,149 0,476	-0,182 0,384	-0,137 0,513	-0,162 0,439	0,556** 0,004	1	0,290 0,159	0,114 0,586
ΑΠΑΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,079 0,709	-0,093 0,658	0,108 0,606	-0,061 0,771	0,294 0,154	0,290 0,159	1	0,181 0,387
ΑΑ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,559** 0,004	-0,411* 0,041	-0,179 0,392	-0,068 0,745	0,103 0,623	0,114 0,586	0,181 0,387	1
ΣΦ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	. ^c .	. ^c .	. ^c .	. ^c .	. ^c .	. ^c .	. ^c .	. ^c .

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα,

ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Η συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των γλωσσικών τομέων και των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης δείχνει ότι στην ομάδα των τυπικών παιδιών υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης και του Άγχους/Ανασφάλειας (ΑΑ) ($r = -0,559$, $p=0,004<0,05$). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι όσο καλύτερη απόδοση έχουν τα παιδιά στην κατανόηση του προφορικού λόγου, τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων της υποκλίμακας ΑΑ (εξάρτηση από τον παιδαγωγό, ευαισθησία, γκρίνια, τρόμος/φόβος, σωματικές ενοχλήσεις άγχος αποχωρισμού από σημαντικό ενήλικο). Επιπλέον παρατηρείται ότι η λεξιλογική επάρκεια παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την υποκλίμακα ΑΑ. Συνεπώς, όσο καλύτερα αποτελέσματα έχουν τα παιδιά στον τομέα του λεξιλογίου, τόσο λιγότερο εμφανίζουν προβλήματα στην υποκλίμακα ΑΑ.

Πίνακας 8: Πίνακας 8: Συσχετίσεις μεταξύ γλωσσικών τομέων και προβλήματα εσωτερικής και εξωτερικής για τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες

		Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Εκατοστιμόρια	Λεξιλογική Επάρκεια, Εκατοστιμόρια	Αφήγηση Εκατοστιμόρια	Φωνολογία Εκατοστιμόρια	ΔΙΑΣ	ΥΑΣΠ	ΑΠΑΝ	ΑΑ
Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Εκατοστιμόρια	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	0,318 0,161	-0,055 0,814	0,364 0,104	-0,042 0,857	-0,103 0,657	-0,376 0,093	-0,079 0,734
Λεξιλογική Επάρκεια, Εκατοστιμόρια	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,318 0,161	1	0,190 0,410	0,287 0,207	0,216 0,348	0,434* 0,049	0,155 0,501	0,330 0,145
Αφήγηση Εκατοστιμόρια	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,055 0,814	0,190 0,410	1	0,320 0,157	-0,082 0,725	-0,102 0,660	-0,132 0,569	-0,024 0,917
Φωνολογία Εκατοστιμόρια	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,364 0,104	0,287 0,207	0,320 0,157	1	-0,207 0,369	-0,035 0,879	-0,286 0,210	-0,281 0,218
ΔΙΑΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,042 0,857	0,216 0,348	-0,082 0,725	-0,207 0,369	1	0,813** 0,000	0,858** 0,000	0,505* 0,020
ΥΑΣΠ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,103 0,657	0,434* 0,049	-0,102 0,660	-0,035 0,879	0,813** 0,000	1	0,754** 0,000	0,466* 0,033
ΑΠΑΝ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,376 0,093	0,155 0,501	-0,132 0,569	-0,286 0,210	0,858** 0,000	0,754** 0,000	1	0,396 0,075
ΑΑ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,079 0,734	0,330 0,145	-0,024 0,917	-0,281 0,218	0,505* 0,020	0,466* 0,033	0,396 0,075	1

Σημείωση: Δίας= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφικτήρων

Στην συνέχεια ελέγχθηκε η συσχέτιση μεταξύ των γλωσσικών τομέων και των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης για τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Από τον πίνακα (πίνακας 8) παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της λεξιλογικής επάρκειας και της Υπερκινητικότητας/Αδυναμίας Συγκέντρωσης Προσοχής (ΥΑΣΠ) ($r=0,434$, $p=0,049<0,05$). Δηλαδή, τα παιδιά που έχουν καλύτερη λεξιλογική επάρκεια, έχουν και μεγαλύτερο σκορ στην υποκλίμακα ΥΑΣΠ (επίπεδο ενεργητικότητας, διάσπαση προσοχής, άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες).

Ακολουθεί η ανάλυση T-test στην οποία εξετάζεται αν οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στις γλωσσικές κατηγορίες του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ συνδέονται με τις χαμηλές επιδόσεις στις υποκλίμακες του ΚΕΣΠΗ-Α. Για την υλοποίηση του έχουν δημιουργηθεί ομάδες οι οποίες βασίστηκαν στα αποτελέσματα των παιδιών στις επιμέρους γλωσσικές περιοχές αξιολόγησης από το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ, ανεξάρτητα από την προηγούμενη κατηγοριοποίηση τους σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά του δείγματος, τα οποία βρίσκονταν πάνω από το 50^ο εκατοστημόριο σε μία γλωσσική περιοχή του test ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ αποτελούν την ομάδα με χαμηλή επίδοση (0) ενώ όσα αξιολογήθηκαν με 50% και κάτω την ομάδα με καλή επίδοση (1).

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας <50% και >50% στην κατανόηση

Group Statistics					
	Κατανόηση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΙΑΣ	0	24	2.04	4.428	0,904
	1	22	0,59	1.501	0,320
ΑΠΑΝ	0	24	1.29	1.517	0,310
	1	22	0,86	1.207	0,257
ΑΑ	0	24	0,96	1.546	0,316
	1	22	0,18	0,395	0,084
ΥΑΣΠ	0	24	1.08	1.666	0,340
	1	22	0,18	0,501	0,107
ΣΦ	0	24	0,21	0,833	0,170
	1	22	0,00	0,000	0,000

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Πίνακας 10: T-test για την ομάδα <50% και >50% στην κατανόηση

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΔΙΑΣ	Ίσες διακυμάνσεις	5.560	0,023	1.461	44	0,151	1.451	0,993	-0,551	3.453
	Άνισες διακυμάνσεις			1.513	28.636	0,141	1.451	0,959	-0,511	3.413
ΑΠΑΝ	Ίσες διακυμάνσεις	0,489	0,488	1.052	44	0,298	0,428	0,407	-0,392	1.248
	Άνισες διακυμάνσεις			1.063	43.178	0,294	0,428	0,403	-0,384	1.240
ΑΑ	Ίσες διακυμάνσεις	12.938	0,001	2.287	44	0,027	0,777	0,340	0,092	1.461
	Άνισες διακυμάνσεις			2.378	26.244	0,025	0,777	0,327	0,106	1.447
ΥΑΣΠ	Ίσες διακυμάνσεις	17.947	0,000	2.437	44	0,019	0,902	0,370	0,156	1.647
	Άνισες διακυμάνσεις			2.529	27.471	0,017	0,902	0,356	0,171	1.632
ΣΦ	Ίσες διακυμάνσεις	5.914	0,019	1.172	44	0,248	0,208	0,178	-0,150	0,567
	Άνισες διακυμάνσεις			1.225	23.000	0,233	0,208	0,170	-0,143	0,560

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Στον πίνακα 10 παρατηρείται ότι οι υποκλίμακες ΑΑ ($p=0,025<0,05$) και ΥΑΣΠ ($p=0,017<0,05$) παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων (κατανόηση <50, κατανόηση >50).

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας <50% και >50% στο λεξιλόγιο

Group Statistics					
	Λεξιλόγιο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΙΑΣ	0	30	1,73	4.025	0,735
	1	16	0,63	1.628	0,407
ΑΠΑΝ	0	30	1.23	1.357	0,248
	1	16	0.81	1.424	0,356
ΑΑ	0	30	0,83	1.416	0,259
	1	16	0,13	0,342	0,085
ΥΑΣΠ	0	30	0,93	1.530	0,279
	1	16	0,13	0,500	0,125
ΣΦ	0	30	0,17	0,747	0,136
	1	16	0,00	0,000	0,000

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Πίνακας 12 : T-testγια την ομάδα <50% και >50% στο λεξιλόγιο

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΔΙΑΣ	Ίσες διακυμάνσεις	2,611	0,113	1.052	44	0,299	1.108	1.054	-1.015	3.232
	Άνισες διακυμάνσεις			1.319	41.896	0,194	1.108	0,840	-0,587	2.804
ΑΠΑΝ	Ίσες διακυμάνσεις	0,358	0,553	0,985	44	0,330	0,421	0,427	-0,440	1.282
	Άνισες διακυμάνσεις			0,970	29.455	0,340	0,421	0,434	-0,466	1.307
ΑΑ	Ίσες διακυμάνσεις	9.613	0,003	1.961	44	0,056	0,708	0,361	-0,020	1.436
	Άνισες διακυμάνσεις			2.601	34.869	0,014	0,708	0,272	0,155	1.261
ΥΑΣΠ	Ίσες διακυμάνσεις	10.878	0,002	2.047	44	0,047	0,808	0,395	0,012	1.604
	Άνισες διακυμάνσεις			2.642	38.773	0,012	0,808	0,306	0,189	1.427
ΣΦ	Ίσες διακυμάνσεις	3.351	0,074	0,888	44	0,379	0,167	0,188	-0,212	0,545
	Άνισες διακυμάνσεις			1.223	29.000	0,231	0,167	0,136	-0,112	0,445

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Στον πίνακα 12 παρατηρείται ότι οι υποκλίμακες ΑΑ ($p=0,014<0,05$) και ΥΑΣΠ ($p=0,012<0,05$) παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων (λεξιλόγιο <50, λεξιλόγιο>50).

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας <50% και >50% στην αφήγηση

Group Statistics					
	Αφήγηση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΙΑΣ	0	27	1,74	4.212	0,811
	1	19	0,79	1.686	0,387
ΑΠΑΝ	0	27	1.26	1.430	0,275
	1	19	0,84	1.302	0,299
ΑΑ	0	27	0,89	1.476	0,284
	1	19	0,16	0,375	0,086
ΥΑΣΠ	0	27	1.00	1.593	0,307
	1	19	0,16	0,501	0,115
ΣΦ	0	27	0,19	0,786	0,151
	1	19	0,00	0,000	0,000

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφριγκτήρων

Πίνακας 14 : T-testγια την ομάδα <50% και >50% στην αφήγηση

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΔΙΑΣ	Ίσες διακυμάνσεις	2,584	0,115	0,931	44	0,357	0,951	1,022	-1,108	3,011
	Άνισες διακυμάνσεις			1,059	36,458	0,296	0,951	0,898	-0,869	2,772
ΑΠΑΝ	Ίσες διακυμάνσεις	0,003	0,958	1,010	44	0,318	0,417	0,413	-0,415	1,250
	Άνισες διακυμάνσεις			1,027	41,050	0,310	0,417	0,406	-0,403	1,238
ΑΑ	Ίσες διακυμάνσεις	10,916	0,002	2,105	44	0,041	0,731	0,347	0,031	1,431
	Άνισες διακυμάνσεις			2,463	30,606	0,020	0,731	0,297	0,125	1,337
ΥΑΣΠ	Ίσες διακυμάνσεις	12,862	0,001	2,221	44	0,032	0,842	0,379	0,078	1,606
	Άνισες διακυμάνσεις			2,571	32,894	0,015	0,842	0,327	0,176	1,508
ΣΦ	Ίσες διακυμάνσεις	4,474	0,040	1,023	44	0,312	0,185	0,181	-0,180	0,550
	Άνισες διακυμάνσεις			1,224	26,000	0,232	0,185	0,151	-0,126	0,496

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Στον πίνακα 14 παρατηρείται ότι οι υποκλίμακες ΑΑ ($p=0,020<0,05$) και ΥΑΣΠ ($p=0,015<0,05$) παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων (αφήγηση <50, αφήγηση >50).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας <50% και >50% στη φωνολογική επίγνωση

Group Statistics					
	Φωνολογική Επίγνωση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΔΙΑΣ	0	26	1,88	4.283	0,840
	1	20	0,65	1.565	0,350
ΑΠΑΝ	0	26	1.23	1.451	0,285
	1	20	0,90	1.294	0,289
ΑΑ	0	26	0,85	1.434	0,281
	1	20	0,25	0,716	0,160
ΥΑΣΠ	0	26	0,92	1.573	0,308
	1	20	0,30	0,801	0,179
ΣΦ	0	26	0,19	0,801	0,157
	1	20	0,00	0,000	0,000

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφιγκτήρων

Πίνακας 16: T-testγια την ομάδα <50% και >50% στην φωνολογία

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΔΙΑΣ	Ίσες διακυμάνσεις	4,173	0,047	1.225	44	0,227	1.235	1.008	-0,797	3.266
	Άνισες διακυμάνσεις			1.357	33.120	0,184	1.235	0,910	-0,617	3.086
ΑΠΑΝ	Ίσες διακυμάνσεις	0,000	0,983	0,803	44	0,426	0,331	0,412	-0,499	1.161
	Άνισες διακυμάνσεις			0,815	42.975	0,419	0,331	0,406	-0,488	1.149
ΑΑ	Ίσες διακυμάνσεις	4.618	0,037	1.700	44	0,096	0,596	0,351	-0,110	1.303
	Άνισες διακυμάνσεις			1.842	38.522	0,073	0,596	0,324	-0,059	1.251
ΥΑΣΠ	Ίσες διακυμάνσεις	5.526	0,023	1.615	44	0,113	0,623	0,386	-0,155	1.401
	Άνισες διακυμάνσεις			1.747	38.891	0,089	0,623	0,357	-0,099	1.345
ΣΦ	Ίσες διακυμάνσεις	4.913	0,032	1.071	44	0,290	0,192	0,180	-0,170	0,554
	Άνισες διακυμάνσεις			1.224	25.000	0,232	0,192	0,157	-0,131	0,516

Σημείωση: ΔΙΑΣ= Διασπαστική Συμπεριφορά, ΥΑΣΠ= Υπερκινητικότητα/Αδυναμία Συγκέντρωσης Προσοχής, ΑΠΑΝ= Απομόνωση/Ανωριμότητα, ΑΑ= Άγχος/Ανασφάλεια, ΣΦ= Έλεγχος Σφικτήρων

Στον πίνακα 16 παρατηρείται ότι δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των υποκλιμάκων του ΚΕΣΠΗ-Α, μεταξύ των δύο ομάδων στον τομέα της φωνολογίας.

Κεφάλαιο 7

7.1 Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να μελετηθεί αν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες διαφέρουν ως προς την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 46 παιδιά προσχολικής ηλικίας που εξετάστηκαν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, το λεξιλόγιο, τη φωνολογία και την αφηγηματική ικανότητα προκειμένου να διαχωριστούν σε τυπικά και σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των νηπιαγωγών τους συμπληρώθηκε για κάθε ένα απ' αυτά ένας κατάλογος ΚΕΣΠΗ-Α μέσα από τον οποίο μπορούσε να γίνει αντιληπτό αν αντιμετωπίζουν προβλήματα εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης. Με βάση αυτά τα δεδομένα στην παρούσα μελέτη δίνονται απαντήσεις για το αν τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες έχουν περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και αντίστοιχα αν έχουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης και τέλος αν οι χαμηλές βαθμολογίες στο ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ επηρεάζουν συγκεκριμένες πτυχές του παιδιού όσον αφορά τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τον ΚΕΣΠΗ-Α.

Ξεκινώντας με το πρώτο ερώτημα το οποίο σχετίζεται με τα προβλήματα εσωτερίκευσης, προέκυψε ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες δεν εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Σε όλες τις κατηγορίες δηλαδή, όπως η εξάρτηση από τον παιδαγωγό, η ευαισθησία, η γκρίνια, ο φόβος, οι σωματικές ενοχλήσεις, το άγχος του αποχωρισμού, η απόρριψη από τους συνομηλίκους, η μοναχικότητα, η τάση να ζουν στον κόσμο τους και η απομόνωση από τον παιδαγωγό, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά των Brinton και Fujiki (2011) οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν απόρριψη και να τείνουν να είναι πιο απομονωμένα. Αντίστοιχα και η έρευνα των Stanfon-Chapman, Justice, Skibbe, και Grant, (2007) κατέληξε στο ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες ως προς το άγχος αλλά και ως προς τη γκρίνια για σωματικές ενοχλήσεις. Παράλληλα παρουσιάζουν αυξημένα

συναισθηματικά προβλήματα όπως το άγχος και η μελαγχολία και διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για την παρουσία των προβλημάτων αυτών και στην εφηβική ηλικία GohKokYew, & O’Kearney (2015). Επιπλέον, οι Handley και Rice (1991) υποστήριξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες περιθωριοποιούνται από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, καθώς οι δεύτεροι προτιμούν να αλληλεπιδρούν με όσους έχουν παρόμοιες επικοινωνιακές δεξιότητες με εκείνους κάτι που συνεπώς κάνει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μαζί τους δύσκολη σύμφωνα και με τους Bichay-Awadalla, Qi, Bulotsky-Shearer, και Carta (2019). Ταυτόχρονα το γεγονός ότι οι φιλοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα, καθιστά ακόμα πιο δύσκολη τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Bakoroulou & Dockrell, 2016, Hart, Jujiki, Brinton, Hart, 2004, Stanton-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007).

Βέβαια, ως αντίλογος στις παραπάνω μελέτες έρχεται το γεγονός ότι σύμφωνα με τους Curtis et al., (2018), Yew & O’Kearney (2013) όπως αναφέρεται σε Hentges, Devereux, Graham και Madigan (2021), οι περισσότερες έρευνες οι οποίες μελετούν την κοινωνικό συναισθηματική επάρκεια των παιδιών και έχουν πάρει ως δείγμα μαθητές με γλωσσικά προβλήματα, έχουν διαλέξει παιδιά τα οποία να έχουν επίσημη διάγνωση ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα που θα δείξει το δικό τους ανιχνευτικό εργαλείο. Συνεπώς, ίσως στις μελέτες που δείχνουν σημαντικές διαφορές στην κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των δύο ομάδων να επιλέγονται παιδιά τα οποία να έχουν πιο σοβαρές διαταραχές και όχι χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, δε μπορούν να παραλειφθούν και οι έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς όπως αυτή των Curtis, Frey, Watson, Hampton και Roberts (2018) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν εντονότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους τυπικούς συνομηλίκους τους σε μεγαλύτερη ηλικία από την προσχολική. Παράλληλα δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στις κατηγορίες των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Curtis, Frey, Watson, Hampton & Roberts 2018).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ενεργητικότητας, μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής, περισσότερη γκρίνια καθώς και μεγαλύτερο αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες από τα τυπικά παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ανάλογα με των Levickis, Sciberras, McKean, Conway, Pezic, Mensah, Reilly (2018), σύμφωνα με τους

οποίους η υπερδραστηριότητα, η απροσεξία και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο έντονα σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία. Επιπλέον, στη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησε η Ρήγα (2019), λόγω των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετώπιζε το παιδί που παρακολουθούσε, αρνούνταν να συμμετάσχει σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές του και προτιμούσε να απομονώνεται παρ' όλου που ένιωθε δυσαρεστημένος με την κατάληξη αυτή. Προηγουμένως, οι Brinton, Fujiki, Montague, Hanton (2000) υποστήριξαν ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να διεκπεραιώσουν εργασίες στα πλαίσια του σχολείου. Αντίστροφα, τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να συνεργαστούν και να δείξουν προσοχή κατά τη διαδικασία του μαθήματος στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν προβλήματα στην επίδοσή τους κατά τα σχολικά έτη (Spira&Fischel, 2005).

Παράλληλα στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την ανυπακοή, τις εκρήξεις θυμού, τις εριστικές τάσεις, την τάση να ενοχλούν τους άλλους, την τάση να καταστρέφουν αντικείμενα, τη δυσκολία τήρησης της σειράς, τη χυδαιολογία, τη ψευδολογία, την τάση για κλοπή, την κοροϊδία από συνομηλίκους και τη δυσκολία στο να μοιράζονται. Αντίθετα οι VanDaal, Verhoeven και VanBalkom (2007) υποστήριξαν ότι τα προβλήματα εξωτερίκευσης όπως ο θυμός και η επιθετικότητα σχετίζονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και κυρίως με τις φωνολογικές. Τα γλωσσικά προβλήματα στην ουσία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, δυσκολεύουν τη ρύθμιση των συναισθηματικών τους εξάρσεων με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα στη συμπεριφορά τους (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010 όπως αναφέρεται σε Vallotton & Ayoub, 2011).

Τέλος, τα αποτελέσματα του τρίτου ερωτήματος έδειξαν ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όσο καλύτερη απόδοση έχουν στην κατανόηση του προφορικού λόγου και το λεξιλόγιο, τόσο λιγότερο εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης που σχετίζονται με την εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την ευαισθησία, τη γκρίνια, το φόβο, τις σωματικές ενοχλήσεις και το άγχος του αποχωρισμού. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Hartas (2011), καθώς και των Clegg, Law, Rush, Peters και Roulstone (2015) σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά που σημείωσαν υψηλά σκορ στον τομέα του λεξιλογίου παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και συνεπώς θετικότερα αποτελέσματα στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Προχωρώντας στα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρατηρείται το εξής

αξιοπερίεργο: όσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα τους στον τομέα του λεξιλογίου σύμφωνα με το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ, τόσο υψηλότερα αποτελέσματα παρουσιάζουν και στον ΚΕΣΠΗ-Α στους τομείς της ενεργητικότητας, της διάσπασης προσοχής αλλά και στον αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες.

Για να δοθεί μία πιο ολοκληρωμένη απάντηση στο ερώτημα αυτό τα παιδιά χωρίστηκαν σε 2 ομάδες ανάλογα με το αν το ποσοστό τους στην κάθε γλωσσική περιοχή του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ ήταν πάνω από 50%, δηλαδή πάνω από τη βάση. Στον τομέα της κατανόησης του προφορικού λόγου παρατηρήθηκαν διαφορές όσον αφορά τα προβλήματα εξωτερίκευσης στους τομείς της ενεργητικότητας, της διάσπασης προσοχής αλλά και στον αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες και ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης στην εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την ευαισθησία, τη γκρίνια, το φόβο, τις σωματικές ενοχλήσεις και το άγχος του αποχωρισμού. Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα προκύπτουν και για τις ομάδες όπως δημιουργήθηκαν στον τομέα του λεξιλογίου και της αφήγησης. Στον τομέα της φωνολογίας δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Συνεπώς, οι διαφορές οι οποίες προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων στο υπάρχον δείγμα δεν επηρεάζουν όλο το φάσμα των προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης αλλά αφορούν κάθε φορά συγκεκριμένες υπό κλίμακες των προβλημάτων αυτών.

Τα ευρήματα της εργασίας αυτής φαίνεται να συμφωνούν με κάποια από τα αποτελέσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και παράλληλα προσθέτουν κάποια νέα δεδομένα (Brinton, Fujiki, Montague, Hanton 2000, Clegg, Law, Rush, Peters, & Roulstone 2015, Hartas 2011, Levickis, Sciberras, McKean, Conway, Pezic, Mensah, Reilly 2018, Ρήγα 2019). Ταυτόχρονα όμως παρατηρούνται και αρκετές διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα κυρίως όσον αφορά τα προβλήματα εσωτερίκευσης (Bakopoulou & Dockrell 2016, Bichay-Awadalla, Qi, Bulotsky-Shearer, & Carta 2019, Brinton & Fujiki 2011, Hart, Jujiki, Brinton, Hart, 2004, Handley & Rice 1991, Stanfon-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant 2007). Δεδομένου ότι δε χρησιμοποιούν όλοι οι ερευνητές τα ίδια εργαλεία ακόμα και όταν πρόκειται να απαντήσουν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα, είναι φυσικό κάθε έρευνα που εξετάζει είτε την κοινωνική είτε τη συναισθηματική ανάπτυξη των τυπικών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες να παρουσιάζει και κάποια διαφορετικά στοιχεία. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων έχουν και τα άτομα που συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια, τους καταλόγους ή απαντούν στις

συνεντεύξεις. Η αμεροληψία και η υπευθυνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν την έρευνα είναι πολύ σημαντική ώστε να διεξαχθεί όσο πιο σωστά και ομαλά γίνεται η διαδικασία και να βγουν αντικειμενικά αποτελέσματα. Τέλος, η διαφορά στο μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος κάθε έρευνας είναι λογικό να δημιουργεί και διαφορές στα αποτελέσματα.

7.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε για να συνεισφέρει βιβλιογραφικά στις μελέτες που εξετάζουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια στα τυπικά και τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της ήταν να ερευνήσει αν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Η σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των δύο ομάδων έδειξε ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης. Συνεπώς τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες δε διαφέρουν από τα τυπικά παιδιά ως προς την εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την ευαισθησία, τη γκρίνια, το φόβο, τις σωματικές ενοχλήσεις, το άγχος του αποχωρισμού, την απόρριψη από τους συνομηλίκους, τη μοναχικότητα, τη τάση να ζουν στον κόσμο τους και την απομόνωση από τον παιδαγωγό (ΑΠ/ΑΝ, Α/Α, ΣΦ).

Όσον αφορά την κατηγορία των προβλημάτων εξωτερίκευσης, τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ενεργητικότητας, μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής καθώς και μεγαλύτερο αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες από τα τυπικά παιδιά (Υ/ΑΣΠ). Δεν παρατηρούνται όμως διαφοροποιήσεις ως προς την ανυπακοή, τις εκρήξεις θυμού, τις εριστικές τάσεις, την τάση να ενοχλούν τους άλλους, την τάση να καταστρέφουν αντικείμενα, τη δυσκολία τήρησης της σειράς, τη χυδαιολογία, τη ψευδολογία, την τάση για κλοπή, την κοροϊδία από συνομηλίκους και τη δυσκολία στο να μοιράζονται (ΔΙΑΣ).

Η σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών τομέων που εξετάστηκαν και των υποκλιμάκων του ΚΕΣΠΗ-Α έδειξε ότι τα τυπικά παιδιά που είχαν καλύτερη επίδοση στους τομείς της κατανόησης του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα εξωτερίκευσης στους τομείς της ενεργητικότητας, της διάσπασης προσοχής αλλά και στον αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες

(Υ/ΑΣΠ) και ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης στην εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την ευαισθησία, τη γκρίνια, το φόβο, τις σωματικές ενοχλήσεις και το άγχος του αποχωρισμού (Α/Α). Τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες από την άλλη παρατηρήθηκε ότι όσο καλύτερη επίδοση είχαν στον τομέα του λεξιλογίου τόσο υψηλότερα αποτελέσματα παρουσιάζουν στους τομείς της ενεργητικότητας, της διάσπασης προσοχής αλλά και στον αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες (Υ/ΑΣΠ).

Τέλος, οι ομάδες οι οποίες δημιουργήθηκαν ανάλογα με την επίδοση των παιδιών στην κάθε κατηγορία του ΛΟΓΟΜΕΤΡΟΥ ξεχωριστά, έδειξαν διαφορές όσον αφορά στα προβλήματα εξωτερίκευσης στους τομείς της ενεργητικότητας, της διάσπασης προσοχής αλλά και στον αρνητισμό συμμετοχής σε δραστηριότητες (Υ/ΑΣΠ) και ως προς τα προβλήματα εσωτερίκευσης στην εξάρτηση από τον παιδαγωγό, την ευαισθησία, τη γκρίνια, το φόβο, τις σωματικές ενοχλήσεις και το άγχος του αποχωρισμού (Α/Α). Μόνο στον τομέα της φωνολογίας δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν αν σκεφτούμε ότι μέσα από την τριβή που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιθανότερο να γίνουν αντιληπτά λεξιλογικά ή αφηγηματικά προβλήματα και να επηρεάσουν τις μεταξύ τους σχέσεις και κατά συνέπεια την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια.

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη γλώσσα μπορούν να επηρεάσουν κάποιες πτυχές της κοινωνικό συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό δεν προκάλεσε ιδιαίτερη έκπληξη, δεδομένου ότι πληθώρα ερευνών παρουσιάζει ανάλογα αποτελέσματα. Φυσικά υπάρχουν και κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες προκύπτουν από το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος καθώς και από τα ανιχνευτικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν. Σε κάθε περίπτωση οι έρευνες καθώς και οι μελέτες που αναφέρονται τόσο στη γλωσσική όσο και στην κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών πρέπει να μελετώνται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ώστε να ενημερώνονται, να βελτιώνονται, να αναθεωρούν και να αντιμετωπίζουν ανάλογα τις δυσκολίες στη γλώσσα και στη συμπεριφορά. Ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία η οποία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ο ρόλος των ενηλίκων και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν είναι καταλυτικός.

7.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτή είναι πιθανό να υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά το δείγμα το οποίο εξετάστηκε (N=46) δεν είναι τόσο ικανοποιητικό ώστε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτό να μπορούν να γενικευτούν. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πανδημία η οποία δυστυχώς περιόρισε σε ένα βαθμό την επιλογή και το μέγεθος του. Το σημαντικό όμως είναι ότι ακόμα και υπό αυτές τις συνθήκες, η εργασία πραγματοποιήθηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Ένας ακόμα παράγοντας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση τους είναι το ότι τα παιδιά που εξετάστηκαν προέρχονται από αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Χανίων και του νομού Ρεθύμνης κάτι που σημαίνει πως δεν έχουν συμπεριληφθεί παιδιά που προέρχονται από αγροτικές περιοχές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι δεν ήταν εύκολη η πρόσβαση σε όλα τα νηπιαγωγεία των νομών και συνεπώς επιλέχθηκαν αυτά των οποίων τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι γονείς ήταν δεκτικοί στο να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Τέλος, τα αποτελέσματα που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς και αφορούν τον ΚΕΣΠΗ-Α είναι πιθανόν να μην είναι τόσο ακριβή δεδομένου ότι οι νηπιαγωγοί ίσως να μη μπόρεσαν να εκτιμήσουν σωστά τη συχνότητα με την οποία το παιδί εμφανίζει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή να θεώρησαν ότι δίνοντας στο παιδί έναν υψηλό βαθμό σε ένα πρόβλημα εξέθεταν το νηπιαγωγείο τους ή το ίδιο το παιδί.

Σε μία μελλοντική μελέτη, λοιπόν, το δείγμα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο, να προέρχεται από περισσότερους νομούς της Ελλάδας και να εμπεριέχει παιδιά που ζουν τόσο σε αστικές όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, θα μπορούσε να ερευνηθεί κατά πόσο το φύλο αλλά και η κοινωνικό οικονομική κατάσταση παίζουν κάποιο ρόλο στη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να δούμε και μία εκτενέστερη μελέτη των γλωσσικών δυσκολιών ή ακόμα και διαταραχών που να περιλαμβάνει όλες τις γλωσσικές περιοχές και να εξετάζει τη σχέση κάθε περιοχής ξεχωριστά με τις κοινωνικό συναισθηματικές δυσκολίες.

Έρευνες όπως αυτή που διεξήχθη αλλά και όσες αναφέρονται στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας έχουν ως γνώμονα τους το συμφέρον του παιδιού και προσπαθούν να κάνουν κατανοητό τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς τη σημασία της γλώσσας για την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Τα ευρήματα τους έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς τονίζουν την ανάγκη για δημιουργία

παρεμβάσεων οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν το παιδί τόσο γλωσσικά όσο και κοινωνικό συναισθηματικά υποστηρίζοντας έτσι την ολόπλευρη ανάπτυξη του.

7.4 Παιδαγωγικές Προτάσεις

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία ενισχύουν τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι κάποιες πτυχές της κοινωνικό συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών μπορεί να επηρεάζονται από την εμφάνιση γλωσσικών δυσκολιών (AndrésRoqueta, Adrian, Clemente, & Villanueva, 2016, Bakoroulou & Dockrell, 2016, Lindsay, Dockrell & Strand, 2007, Stanfon-Chapman, Justice, Skibbe, & Grant, 2007, VanDaal, Verhoeven, & VanBalkom, 2007). Οι έρευνες που παρουσιάζουν τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα δεν πρέπει να αφήνουν τους εκπαιδευτικούς, τους λογοθεραπευτές και τους ψυχολόγους αδιάφορους. Είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τους τα καινούργια ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν και να προσαρμόζουν τον τρόπο διδασκαλίας ή προσέγγισης των παιδιών σύμφωνα με αυτά.

Το πρώτο, λοιπόν, βήμα το οποίο πρέπει να γίνει είναι να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι γλωσσικές δυσκολίες και να θελήσουν να εξελιχθούν και να επιμορφωθούν στο κομμάτι αυτό. Αυτό με τη σειρά του θα τους βοηθήσει να εξηγήσουν κάποιες μορφές συμπεριφοράς τις οποίες συναντούν στο σχολικό περιβάλλον και πιθανότατα θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν την πηγή τους. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να ενσωματώσουν στις διδασκαλίες τους κάποιες παρεμβάσεις οι οποίες να ενισχύουν τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αλλά και κάποιες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες θα προωθήσουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία τους.

Επιπλέον, σε περίπτωση που υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με κάποιον σχολικό ψυχολόγο θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο θα έχει συγκεκριμένους στόχους και θα βασίζεται στις ανάγκες και στις δυσκολίες της κάθε τάξης. Βασικός στόχος του προγράμματος αυτού θα είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση των συμπεριφορών που δημιουργούνται εξαιτίας των γλωσσικών δυσκολιών. Παράλληλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και να μάθουν να διαχειρίζονται τόσο τα συναισθήματα τους όσο και τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συνομηλίκων τους. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί ένα πιο φιλικό και ενωτικό κλίμα στην τάξη το οποίο με τη σειρά του θα ενισχύσει την

κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αν μάλιστα όπως αναφέρθηκε στη μελέτη η σχέση της κοινωνικό συναισθηματικής και της γλωσσικής ανάπτυξης είναι αμφίδρομη, τότε είναι πιθανό να βελτιθούν και οι γλωσσικές τους ικανότητες, μέσα από την εξάσκηση της γλώσσας (Bichay-Awadalla, Qi, Bulotsky-Shearer, & Carta 2019).

Βιβλιογραφία

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in 143 children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities, 49*, 277–290. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.015.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/20183039>.

Bakopoulou, I. & Dockrell, J.E. (2016). The role of social cognition and prosocial behavior in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities, 49-50*, 354-370. doi: 10.1016/j.ridd.2015.12.013.

Bishop, D., & Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex, 39*, 215-237.

Βλασσοπούλου Μ, Ρότσικα Β, Τσίπρα Ι και συν. (2010). Η μακροχρόνια εξέλιξη των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών του λόγου. Στο: Κουλιεράκης Γ, Παχάλη Α, Ρότσικα Β, Τζινιέρη-Κοκκώση Μ (Επιμ. εκδ.). *Κλινική Ψυχολογία και Ψυχολογία της Υγείας*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics Growth in Early Elementary School: The Roles of Beginning Knowledge, Student Engagement, and Instruction. *Elementary School Journal, 108*(2), 115-130. <https://doi.org/10.1086/525550>.

Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). *In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children*. *Journal of Child Language, 45*(1), 120-147. doi:10.1017/S0305000917000149.

Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders, 28*, 99–114.

Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social Interactional Behaviors of Children with Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 49. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00006>.

Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E.C., Hanton, J.L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 252-264.

Brinton, B., & Fujiki, M. (2011). Emotion talk: Helping caregivers facilitate emotion understanding and emotion regulation. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 262-272.

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). Bringing emotional intelligence to the workplace. *New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University*.

Γιαννικοπούλου, Α. (2003). «Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση» Ανακτήθηκε στις 26/01/2020 από <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD100/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CE%AE%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%3%20%CE%A6%CF%89%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%85%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%91%CF%80%CF%8C%20%CF%84%CE%BF%20%CE%BC%CE%BC%CE%BC%20%CF%8C%CF%80%CF%89%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%BC%CE%BC%CE%BC%20%CF%8C%CF%80%CF%89%CF%82%20%CE%BC%CE%B1%CE%BC%CE%AC.pdf>.

Cohen NJ. (2010). The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2005:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/CohenANGxp.pdf>

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children With SLL at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(1), 145-161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013)).

Creswell, J.W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Creusere, M., Alt, M., & Plante, E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in languageimpaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders*, 37 (1), 5-20.

Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H., & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2).

Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. *Blackwell handbook of childhood social development*, 307-328.

Denham, S.A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465- 481.

Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning

disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities - Austin*, 31 (3), 286-293.

Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 164-204. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.16027>.

Ζαχάκου, Ζ. (2017). Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 307-320.

Farrant, B.M. (2015). Specific language impairment and perspective taking: Delayed development of theory of mind, visual and emotional perspective taking. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*. doi:10.4172/2472-1786.100008.

Fernandez-Dols, J.-M., Carrera, P., Barchard, K. A., & Gacita, M. (2008). False recognition of facial expressions of emotion: Causes and implications. *Emotion*, 8(4), 530-539. <https://doi.org/10.1037/a0012724>.

Fujiki, M., Spackman, M.P., Brinton, B., & Hall, A. (2004). The relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticence in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(3), 637-646. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/049)).

Gallagher, T.M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 24(4), 199. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2404.199>.

Gallagher, T. (1999). Interrelationships among Children's Language, Behavior and Emotional Problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>.

Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 307-327. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.025>.

Gresham, Frank M., and Daniel J. Reschly. "Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance." *Journal of school Psychology* 25.4 (1987).

Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308–1317.

Halle, T., & Darling – Churchill, K. (2016). Review of Measures of Social and Emotional Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 8-18.

Hammer, C. S., Miccio, A. W., & Wagstaff, D. A. (2003). Home Literacy Experiences and Their Relationship to Bilingual Preschoolers' Developing English.

Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008) The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 426-451. [https:// doi.org/10.1080/10824660802427710](https://doi.org/10.1080/10824660802427710).

Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The Relationship Between Social Behavior and Severity of Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47(3), 647-662. [https:// doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050)).

Hentges, R. F., Devereux, C., Graham, S. A., & Madigan, S. (2021). Child Language Difficulties and Internalizing and Externalizing Symptoms: A Meta-Analysis. *Child Development*.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*.

Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 715-723.

Joel Meyers, & Barbara Meyers. (2003). Bi-Directional Influences Between Positive Psychology and Primary Prevention. *SchoolPsychologyQuarterly*, 18(2), 222-229. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.222.21856>.

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

Κανδαράκης, Α. Γ. (2015). Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49.

Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Narrative skills in preschool and first grade children. *Preschool and Primary Education* 4(1), 35-67. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.207>.

Καραπατσούδη, Δ. (2019). Κλίμακα εκτίμησης λεξιλογίου: σχεδιασμός, δημιουργία, πιλοτική χορήγηση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 1-40. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.15899>.

Καρατζά, Ε. (2017). *Το Γλωσσικό και Ψυχοκοινωνικό προφίλ σε παιδιά με Γλωσσική Διαταραχή*. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κρύσταλ, Ν. (2003). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής* (Γ. Ξυδόπουλος, Μτφ). Αθήνα: Πατάκης.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>.

Laghi, F., Baiocco, R., Cannoni, E., Di Norcia, A., Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2013). Friendship in children with internalizing and externalizing problems: A preliminary investigation with the Pictorial Assessment of Interpersonal Relationships. *Children & Youth Services Review*, 35(7), 1095-1100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.007> .

Lateh, N. H. M., Shamsudin, S., & Abdul Raof, A. H. (2019). English language receptive vocabulary profile: A case of novice business undergraduate students. *Journal of Nusantara Studies*, 4(2), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol4iss2pp29-44>.

Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202–226.

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 102-124.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 1-16.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828.

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828.

Literacy Abilities: An Initial Investigation. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34(1), 20-30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/003)).

Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early child development and care*, 179(7), 919-929.

Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2014). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: Group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 498-507.

Macrae, T., Tyler, A.A., & Lewis, K.E. (2014). Lexical and Phonological Variability in Preschool Children With Speech Sound Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(1), 27-35. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2013/12-0037\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2013/12-0037)).

Μανίτσα, Ε. (2015, Ιούνιος, 7). Η σημασία της Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε από <http://www.avgi.gr/article/10839/5597085/e-semasia-tes-proscholikes-ekpaideuses>.

Μανωλίτσης, Γ. (2013), Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας, Εκδόσεις: Πεδίο.

Mattingly, I. G., Kavanagh, J., & Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness.

McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373-387.

McDowell, K. D., Lonigan, C. J., & Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079–1092.

Μήτσης, Ν. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Gutenberg, Αθήνα: 1996.

Μότσιου, Ε. (2014). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας: Universitystudiopress.

Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). Λογόμετρο: Αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά 4-7 ετών. Αθήνα: Intelearn.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (2^η έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Νανού, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νάνου, Α. (2013). Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αξιολόγηση και παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής τάξης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55.

Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, (Eds.), *Play & Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 124-144). New York: Oxford University Press.

Norbury, C., Tomblin, B., & Bishop, D. (2013). *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από τη θεωρία στην πράξη*, (Επιμ.) Ασημίνα, Μ. Ράλλη & Ολυμπία Παληκαρά, Gutenberg.

Norbury, C., F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (p. 1-11). doi:10.1111/jcpp.12573

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2008) *Λεξιλογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκη.

Οικονομίδης, Β.Δ. (2003α). Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communicative impairment at screening stage in pre-school children living in Patras, Greece, *International Journal of Communication Disorders*, 36(2), 489-502.

Parizi, S., Chachudi, A., Okalidou, A., & Petinou, K. (2014). Αποκλίσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε παιδιά βρεφικής και πρώιμης προσχολικής ηλικίας. *Psixologia*, 2, 12-2.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.

Petersen, D. B. (2010). A Systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, XXX, 1-14.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, 5-23. doi: 10.1080/0951839950080103.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Puglisi, M. L., Cáceres-Assenço, A. M., Nogueira, T., & Befi-Lopes, D. M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 29 doi: 10.1186/s41155-016-0027-7.

Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antarakis, I. (2017). The relationship between language and psychosocial skills: Educational implications. *Preschool and Primary Education*, 5(1), 84-96. doi:http://dx.doi.org/10.12681/ppej.10756.

Ratner, N.B.(2004). Caregiver-child interactions and their impact on children's fluency: Implications for treatment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(1), 46-56. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/006)).

Ρήγα, Α. (2019). Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. *11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Τόμος Α' (σελ 228-233). Πάτρα

Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>.

Ρουμελιώτη Γ. (2006). *Τι είναι η Φωνολογική ενημερότητα;* Ανακτήθηκε στις 26/1/2020 από <http://www.isida.gr/article/250,%CE%A4%CE%99%20%CE%95%CE%99%CE%9D%CE%91%CE%99%20%CE%97%20%CE%A6%CE%A9%CE%9D%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91>

Sasser, T.R., Bierman, K.L. & Heinrichs, B. (2015). Executive Functioning and School Adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30 (1), 70–79. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.09.001.

Spackman, M.P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotions. *International Journal of Language and Communicational Disorders, 41*, 173-188.

Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing, 27*(1), 189-211.

Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(7), 755-773.

Stahl S.A. & Nagy W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Stanton-Chapman, T. L., Justice, L.M., Skibbe, L.E., & Grant, S.L.(2007). Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 98-109. <https://doi.org/10.1177/02711214070270020501>.

Stetter, M. E. & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children, 33*(1), 115-151.

Tzouriadou, M. & Manavopoulos, K. (1995). Preschoolers linguisticognitive abilities and verbal production and interaction. *European Early Childhood Education Research Journal, 3*: 47-60.

Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41*(4), 473. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00632> .

Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P., & Zink, I. (2012). *Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study*. *Research in Developmental Disabilities, 33* (6), 1857-1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>

Vagh, S.B., Pan, B.A., & Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child Development*, 80, 1545-1563.

Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.

van Daal, J., Verhoeven, L., & van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1139-1147.

Vermeer A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. In Verhoeven, L. & J. DeJong (eds.), *The Construct of Language Proficiency*, John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 147-162.

Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Χλαπάνα, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. (Κωδικός 33415).

